



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



PROFLETRAS

ADRIANA MAINARDES CAVALHEIRO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR
CONTOS DE MISTÉRIO NO SUPORTE *ZINE***

Londrina

2023

ADRIANA MAINARDES CAVALHEIRO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR
CONTOS DE MISTÉRIO NO SUPORTE ZINE**

Dissertação apresentada para a defesa no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Lopes Nascimento

BANCA EXAMINADORA



Orientadora:

Prof.ª. Dra. Cláudia Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª. Dra. Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª. Dra. Marilúcia dos Santos
Domingos Striquer
Universidade Estadual do Norte do
Paraná

Prof. Dr. Flávio Luís Freire
Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

CAVALHEIRO, ADRIANA MAINARDES .

O ensino de Língua Portuguesa mediado por contos de mistério no suporte zine / ADRIANA MAINARDES CAVALHEIRO. - Londrina, 2023.
152 f.

Orientador: CLÁUDIA LOPES NASCIMENTO.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Produção textual - Tese. 2. Conto de mistério - Tese. 3. Transposição didática - Tese. I. NASCIMENTO, CLÁUDIA LOPES. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 8

Dedico este trabalho ao meu esposo Emerson e aos meus filhos Rafael e Giulia, que sempre estiveram ao meu lado e vivenciaram comigo a luta travada para a realização desse mestrado. Gratidão pelo carinho e apoio incondicional em todos os momentos difíceis de minha trajetória!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que foi o meu refúgio durante as horas difíceis.

À minha orientadora, Professora Dra. Cláudia Lopes Nascimento, pelo comprometimento e pelo carinho durante a pesquisa.

À Professora Dr.^a Marilúcia, por aceitar o convite como banca examinadora e pelas preciosas contribuições na qualificação.

À Professora Dr.^a Elvira, por aceitar o convite como banca examinadora e pelas sugestões pertinentes no exame de qualificação.

À Professora Dr.^a Letícia, pelas valorosas contribuições na primeira qualificação.

Ao Professor Dr. Flávio, por ter aceitado o convite para fazer parte da banca como suplente.

À Professora Dr.^a. Valdirene, por ter aceitado o convite para fazer parte da banca como suplente.

À minha mãe, pelo incentivo em toda a minha jornada acadêmica.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio dado em todas as etapas do mestrado.

Aos professores, do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, pela atenção e dedicação dispensada durante a realização dos créditos de mestrado.

Agradeço aos colegas de turma, por partilharem experiências ao longo do tempo que estivemos juntos.

Agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para a realização do presente trabalho.

CAVALHEIRO, Adriana Mainardes. **O ensino de Língua Portuguesa mediado por contos de mistério no suporte zine**. 2023. 152 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Apesar de os documentos oficiais PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2018) apresentarem em seu bojo a adoção de uma perspectiva discursiva enunciativa de trabalho pedagógico com a linguagem, pesquisas no campo da Linguística Aplicada ainda apontam para um ensino comprometido por problemas de várias ordens, entre eles, a dificuldade do professor de língua portuguesa em desenvolver suas práticas pedagógicas. É consenso entre teóricos e pesquisadores o fato de que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pautado no trabalho com práticas de linguagem, associadas às práticas sociais, é que promove o letramento do aluno. Assim, com base na concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo, no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006a, 2006b, 2006c), em sua vertente voltada ao ensino de línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), dos estudos sobre contos de Barthes (1971), Barbosa (2001), Gotlib (2006), dos estudos sobre fanzine de Andraus (2013), Guimarães (2020), Santos Neto (2010), Magalhães (2013), que essa pesquisa foi desenvolvida com objetivo de contribuir para a instrumentalização do professor a partir da elaboração de uma *Sequência didática* (SD) com o gênero conto de mistério. Para tanto, a base metodológica que dá suporte a este trabalho reside na abordagem qualitativa. O suporte do método baseia-se em uma investigação exploratória (GIL, 2008), uma vez que apenas apresenta uma proposta de trabalho aplicável e coerente, ou seja, uma possibilidade de intervenção na realidade escolar, segundo os critérios de competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Desta pesquisa, concluiu-se que: a proposta de trabalho pedagógico com gêneros textuais, do Grupo de Genebra, a partir da construção de um *Modelo didático* atende ao objetivo de proporcionar ao professor a dimensão daquilo que é ensinável do gênero, tendo em vista o ano/série dos alunos, possibilitando a elaboração de uma sequência didática.

Palavras-chave: Produção textual. Conto de mistério. Modelo didático. Sequência didática. Suporte zine.

CAVALHEIRO, Adriana Mainardes. Portuguese language teaching mediated by mystery tales in zine support. 2023. 152 p. Master's Thesis (Master in Letters) – State University of Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

Although the official PCN (BRASIL, 1998) and BNCC (BRASIL, 2018) documents present in their wake the adoption of an enunciative discursive perspective of pedagogical work with language, research in the field of Applied Linguistics still points to a teaching compromised by problems of several orders, among them, the Portuguese language teacher's difficulty in developing their pedagogical practices. It is a consensus among theorists and researchers that the Portuguese language teaching-learning process, based on working with language practices, associated with social practices, is what promotes student literacy. Thus, based on the Bakhtinian conception of language and discursive genre, on the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2003; 2006a, 2006b, 2006c), in its aspect focused on language teaching (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), from studies on short stories by Barthes (1971), Barbosa (2001), Gotlib (2006), from studies about fanzine by Andraus (2013), Guimarães (2020), Santos Neto (2010), Magalhães (2013), that this research was developed with the objective of contributing to the teacher's instrumentalization from the elaboration of a Didactic Sequence (SD) with the genre Mystery Tale. Therefore, the methodological basis that supports this work lies in the qualitative approach. The method's support is based on an exploratory investigation (GIL, 2009), since it only presents an applicable and coherent work proposal, that is, a possibility of intervention in the school reality, according to the criteria of competences and abilities present in the National Curricular Common Base (BRAZIL, 2018). From this research, it was concluded that: (1) the proposal of the Geneva Group of pedagogical work with textual genres, based on the construction of a didactic Model, provides the teacher with the dimension of what is teachable in the genre, considering the year/ students' series, enabling the elaboration of a didactic sequence.

Keywords: Textual production. Mystery tale. Didactic model. Didactic sequence. Zine support.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fanzines de Literatura

Figura 2 – Fanzines de Filosofia

Figura 3 – Fanzines de diferentes temáticas produzidos pelo projeto de extensão "Discursos de urbanidade no fanzine" da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim.

Figura 4 – Zines Sociológicos – Clássicos da Sociologia.

Figura 5 – Livro "Venha ver o pôr-do-sol e outros contos", de Lygia Fagundes Telles, capa da publicação de 1988.

Figura 6 – Livro "Contos Fantásticos – O Horla e outras histórias", de Guy de Maupassant, capa da publicação de 1988.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas de pesquisa e Procedimentos Metodológicos

Quadro 2 - Aspectos Tipológicos

Quadro 3 - Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade escrita

Quadro 4 - Proposta provisória de agrupamento de gêneros

Quadro 5 - Passo a passo para a construção de um modelo didático de gênero.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Capacidade de Ação
CD	Capacidade Discursiva
CL	Capacidades de Linguagem
CLD	Capacidade Linguístico-Discursiva
CMS	Capacidade Multissemiótica
CS	Capacidade de Significação
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
MD	Modelo Didático
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
SEÇÃO I – REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	18
1.2 O CONCEITO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM NAS ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO	21
1.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS	22
SEÇÃO II – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	26
2.1 O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO	26
2.2 RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA	32
SEÇÃO III – GÊNEROS DO DISCURSO DO NARRAR	35
3.1 O DISCURSO DO NARRAR.....	35
3.2 GÊNERO TEXTUAL CONTO	39
3.3 CONTO DE MISTÉRIO	42
SEÇÃO IV – A MODELIZAÇÃO DO GÊNERO CONTO DE MISTÉRIO.....	46
4.1 MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CONTO DE MISTÉRIO	46
4.2 MODELO DIDÁTICO COM O CONTO VENHA VER O PÔR DO SOL ...	55
4.3 MODELO DIDÁTICO COM O CONTO A MORTA	68
SEÇÃO V – REFLEXÕES DESCRITIVO-ANALÍTICAS SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO CONTO DE MISTÉRIO	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE	90

INTRODUÇÃO

A referida dissertação se configura como uma pesquisa realizada para obtenção da titulação de mestre no programa do Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O PROFLETRAS é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, que tem como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental. É reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, se realiza em rede nacional e tem a intenção de instrumentalizar os professores, que são o público-alvo do programa, a fim de que haja uma prática docente mais consciente e mais articulada com as múltiplas tendências teórico-metodológicas do ensino da Língua Portuguesa.

Nos últimos anos, torna-se cada mais evidente um pressuposto teórico e metodológico comum: estudar, descrever e ensinar a linguagem numa concepção sócio-histórica, vista como lugar de interação humana, de interlocução, em elaboração constante pelo sujeito na sua relação com seus interlocutores. Nesse quadro teórico-metodológico, acredita-se que a escola tem uma tarefa no ensino-aprendizagem da língua que considera, como afirma Nascimento (2009, p. 52), “a adequação social do produto linguístico de seus alunos”, o que significa ensinar e aprender a língua para e nas práticas sociais de uso.

Cada vez mais intensamente surge o questionamento dos resultados obtidos para o desenvolvimento de capacidades de produção, de recepção e de compreensão no contexto tradicional, em que o texto era apenas pretexto para o ensino da gramática. O trabalho didático com a produção e recepção de textos atrelado às tipologias textuais como narração, descrição ou dissertação.

Nessa abordagem, os textos não se vinculavam com práticas sociais de linguagem, ou seja, o professor não se preocupava em focalizar aquele produto textual como emergente de um contexto de produção, como

“enunciados concretos relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1982) que mudam com o tempo e que, segundo Bronckart (2006), como toda criação humana são objetos de avaliações que os afetam: comunicacionais, relacionadas ao tipo de interação que configura o texto enquadrando-o em um gênero textual; referenciais, relacionadas a uma prática social de referência; culturais, relacionadas ao valor agregado a quem domina esse gênero de texto, em uma determinada formação social.

Aquela abordagem do texto levava o aluno a uma produção descontextualizada, em que o destinatário final era o professor, cujo olhar se restringia ao uso da norma culta da língua, cabendo a ele promover a “higienização” do texto. O produtor do texto não tinha uma intenção clara para interagir com um destinatário, uma vez que apenas o professor estava à espera do texto com a sua caneta vermelha na mão.

As pesquisas no campo da Linguística Aplicada revelaram um ensino comprometido por problemas de várias ordens, entre elas, a de ordem conceitual, conteudística e pedagógica, o que resultou em várias conclusões alarmantes sobre as práticas pedagógicas em dois eixos de ensino da língua - a produção e recepção textual.

Em 1998, um documento oficial, chega às mãos dos professores com novas propostas para a inovação. Surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, que são diretrizes para nortear todo o ensino básico em território nacional. Esse documento apresentava como prescrição a adoção de uma perspectiva discursiva enunciativa de trabalho pedagógico com a linguagem, o que deveria levar a escola a incorporar em sua prática os gêneros textuais. A sua base teórica partia das reflexões acerca da linguagem e participação social, passava pela preocupação com a linguagem como atividade discursiva em uma perspectiva bakhtiniana da interação verbal dos interlocutores, considerada em situação concreta de produção.

Em 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº2, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) como um documento de caráter normativo que tem o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral, que trouxe mudanças nas seguintes

políticas educacionais: elaboração dos currículos locais, formação inicial e continuada dos professores, material didático, avaliação e apoio pedagógico aos alunos.

Considerando os pressupostos e, em articulação com as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018, pp. 63-65), a área de Linguagens propõe garantir aos alunos o desenvolvimento das seis competências específicas¹. O desenvolvimento dessas competências elencadas no documento da Base busca levar o professor da área de linguagem a um mergulho na desejada renovação de ideias e práticas pedagógicas. Entretanto, a transformação do trabalho real dos professores evolui de forma muito lenta. Apesar dos documentos oficiais, prescritivos e normativos, os professores (eu me incluo nisso) ainda estão desenvolvendo práticas pedagógicas incipientes, sobretudo nos eixos da leitura e produção textual.

Como constata Saito (2009), as rotinas profissionais estabelecidas pelas condições de trabalho, a “cultura profissional” dos que estão engajados na profissão docente, a formação do professor (inicial e continuada) continua a ser um aspecto negligenciado e o professor ainda se sente “perdido” para implementar as propostas a partir das quais se dá a transposição didática para a sala de aula, o que reforça a necessidade de se repensar práticas pedagógicas para que elas se tornem significativas, e possam sedimentar o que é proposto neste documentos normativo: expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e

¹ 1) Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. 2) Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 4) Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. 5) Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. 6) Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, pp. 63-65).

produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Por isso, após dezesseis anos atuando no Ensino Básico, como professora do Ensino Fundamental, especificamente nas séries finais, passo a ter interesse em mergulhar em uma pesquisa que me ajude a refletir e a compreender formas inovadoras de promover a transposição didática das práticas de linguagem configuradas em gêneros textuais como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa.

Para isso, decidi desenvolver minhas pesquisas em torno de um gênero da esfera da criação literária para, momento posterior, elaborar uma proposta de trabalho pedagógico. Assim, selecionei o *conto de mistério*, por se tratar de um gênero com o qual os adolescentes se identificam, sentem-se atraídos pelos enigmas, suspense e terror de tais narrativas. Acredito que as atividades didáticas com esse gênero de texto, em uma situação real de produção e recepção (interlocutores e condições de produção reais), possam contribuir para um maior desenvolvimento das *capacidades de linguagem* (DOLZ, 2004) dos alunos e seu multiletramento, assim como de uma melhor percepção do professor em relação às ações de linguagem materializadas por esse gênero.

Para tanto, vi como era imprescindível conhecer o objeto discursivo – esse enunciado relativamente estável, pois somente assim teria condições para transpor o saber teórico para o prático e, dessa forma, realizar a transposição didática (NASCIMENTO, 2009). Dessa forma, recorrer a ferramenta didática “sequência didática” (doravante SD), proposta do Grupo de Genebra para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, pareceu-me vir bem ao encontro com o que eu pretendia, já que em seu escopo traz uma sistematização de etapas a serem seguidas pelo professor quando decide em trabalhar o gênero como “megainstrumento de ensino” (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010).

Tendo em vista, a necessidade de expandir meus conhecimentos teóricos e práticos, decidi investir em minha formação. Para isso, parti para o mestrado profissional – PROFLETRAS, UEL – que articula a formação continuada à participação de professores licenciados em Letras/Português

atuantes, no sistema público de ensino, no Ensino Fundamental. No decorrer dos créditos de mestrado, tive contato com metodologias de pesquisa e vários aportes teóricos, entre eles, o do interacionismo sociodiscursivo.

Com base em todo conhecimento adquirido durante o PROFLETRAS, fundamentada na concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo, assim como no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006a, 2006b, 2006c), em sua vertente voltada ao ensino de línguas com base nos gêneros de texto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), dos estudos sobre contos de Barthes (1971), Barbosa (2001), Gotlib (2006), dos estudos sobre fanzine de Andraus (2013), Guimarães (2020), Santos Neto (2010), Magalhães (2013), passei a desenvolver minha pesquisa.

Na busca da materialização do objetivo geral de minha pesquisa, que foi desenvolver um trabalho significativo com a produção textual de um conto de mistério no suporte zine, elaborei um material intitulado “Caderno didático”, que consiste na apresentação de uma sequência didática convergente com o regulamento do programa do mestrado profissional - ProfLetras.

Para tanto, o suporte do método escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, foi o da investigação exploratória (GIL, 2008), uma vez que o meu intuito, como mencionado acima, fora apenas o de apresentar uma proposta de trabalho aplicável e coerente, ou seja, uma possibilidade de intervenção na realidade escolar, segundo os critérios de competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as propostas advindas dos pesquisadores genebrinos, tendo como norteadoras as seguintes questões de pesquisa e seus respectivos procedimentos metodológicos.

O quadro a seguir permite a visualização sintética dos procedimentos metodológicos:

Quadro 1 – Perguntas de pesquisa e Procedimentos Metodológicos

Perguntas de pesquisa	Procedimentos Metodológicos
A construção de um <i>Modelo didático</i> permite ter, de fato, a dimensão daquilo que é ensinável do gênero, tendo em vista o ano/série dos alunos?	Elaborar um <i>Modelo didático</i> de dois exemplares do gênero conto de mistério que aponte as dimensões ensináveis do gênero, tendo em vista a sua possível implementação em salas de aula de turmas das séries finais do Ensino Fundamental.
A elaboração de uma <i>Sequência didática</i> contribui para sedimentar no professor uma prática pedagógica baseada em estudo, preparação, planejamento e execução?	Com base no <i>Modelo didático</i> , elaborar uma sequência didática com o gênero textual conto de mistério e organizar em forma de caderno pedagógico

Desta forma, em busca das respostas a essas e outras questões, o presente trabalho se encontra organizado em cinco seções. A primeira seção intitulada “Referencial teórico”, em que é apresentada a explanação da fundamentação teórica e metodológica que alicerça a pesquisa; a segunda “O ensino de Língua Portuguesa”, em que busquei discorrer sobre o ensino de produção textual e a relação entre leitura e escrita; a terceira seção “Gêneros do Discurso do Narrar”, apresenta aspectos do discurso do narrar, do gênero textual conto e conto de mistério, contemplando suas principais nuances, tendo em vista a pertinência de colocá-lo em cena em sala de aula; a quarta seção “A modelização do gênero conto de mistério”, apresenta embasamento teórico para a construção de um modelo didático de gênero, bem como a modelização dos contos “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles e “A morta”, de Guy de Maupassant; por fim, a seção cinco “Análise e reflexões sobre a sequência didática com o gênero conto de mistério”, expõe observações

detalhadas a respeito do “Caderno Pedagógico para Produção Textual do Conto de Mistério Veiculado no Zine, dispositivo didático elaborado a fim de contribuir para instrumentalizar o colega/professor.

SEÇÃO I - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

Com base em Vygotsky, nas ideias do Círculo bakhtiniano e na Teoria do agir comunicativo, discutida por Habermas, pode-se entender as ações verbais como mediadoras e constitutivas do social, em que interagem múltiplos e diversos interesses, valores, conceitos, teorias, objetivos e significações de si e dos outros.

O Interacionismo Sociodiscursivo/ ISD (BRONCKART, 2003), é um quadro teórico que entende as condutas humanas como ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização. Para Bronckart (1997/1999, p. 101), a ação de linguagem em dois níveis, o sociológico e o psicológico. Sendo que, para ele, no primeiro nível, é considerada a linguagem como sendo uma porção da atividade de linguagem do grupo e, no segundo, como sendo o conhecimento, disponível no organismo ativo e que a noção de ação de linguagem federa e integra. Para o autor, as representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um agente determinado as mobiliza quando realiza uma intervenção verbal, estão no nível psicológico. Por isso, o ISD está centrado na questão das condições externas de produção dos textos, o que provoca um abandono da noção de “tipo de texto” a favor da de gênero de texto e de tipo de discurso.

Para os pesquisadores desta vertente teórica e metodológica, os gêneros, como formas comunicativas, são postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem, enquanto os tipos de discurso (narração, relato, discurso interativo, discurso teórico, etc.) serão considerados como formas linguísticas que entram na composição dos gêneros. Essas operações construtivas dos mundos discursivos constituem arquétipos psicológicos que passam do nível psicológico para o nível mais concreto de operação: das operações que explicitam a relação entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as

coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina.

O modelo de funcionamento dos discursos proposto por Bronckart (1997/1999) permite a definição das representações do agente produtor em relação ao contexto físico, social e subjetivo que permeia a interação em curso por pressupor os quatro parâmetros: o lugar de produção, o emissor, o receptor e o momento de produção (representação do mundo físico) e as representações do contexto sociosubjetivo que também pressupõe quatro parâmetros: o lugar social, o papel social do enunciador, do destinatário, o propósito comunicativo e o conteúdo temático. Portanto, para ele, os gêneros são compreendidos como toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que transmite uma mensagem linguisticamente organizada e que produz um efeito de coerência no seu destinatário.

Dessa forma, a aprendizagem de línguas, para o ISD, só pode ser concebida no contexto de “produções verbais efetivas”, orais ou escritas, constituem os textos, pelos quais acontecem a comunicação. Nessa perspectiva, o texto torna-se elemento central para o ensino, mais especificamente, desempenham a função de “instrumentos de mediação” (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010, p. 39) para a produção escrita. Nesse sentido, dentro das mais diversas produções efetivas, os gêneros possibilitam, de acordo com os autores, a estabilização dos elementos formais em reagrupamentos de textos a partir de constituintes genéricos, como “os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações de unidades linguísticas”. O gênero, desse modo,

[...] é um pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social. A aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos que já nos é dado de antemão. [...] Vemos então que o gênero se constitui como o núcleo de uma aprendizagem integrada de recursos linguageiros: aprender a escrever e a falar implica a mobilização desses recursos. (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010, p. 40).

Portanto, para os autores, configura-se como um megainstrumento didático, que atua como mediador entre o sujeito e a situação comunicativa,

funcionando como ferramenta para o ensino e aprendizagem de línguas. E é “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010, p. 25). Nesse sentido, para eles, os gêneros apresentam-se como uma via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que são o objeto a ser ensinado pelo professor, também são o guia para o ensino. Assim, o gênero configura-se como:

[...] um instrumento para agir em situações languageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um *instrumento cultural*, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um *instrumento didático*, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 44).

O que requer que o trabalho com a produção escrita nas escolas, a partir dos gêneros, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), seja justificado por três aspectos. Inicialmente, pelo fato de que o agrupamento dos textos em gêneros facilitar a organização do ensino, os agrupamentos relacionam-se a diferentes objetivos de aprendizagem, como a representação do contexto social ou contextualização, estruturação discursiva do texto e escolha de unidades linguísticas ou textualização. Em segundo lugar, os gêneros possibilitam o trabalho com práticas sociais e, por fim, por suas características genéricas que permitem a determinação das dimensões ensináveis.

Para eles, esse megainstrumento didático define-se por três dimensões essenciais: “1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Logo, para que o aluno ou qualquer sujeito (seja capaz de produzir um gênero em uma situação de comunicação específica, são requeridas a ele o domínio das capacidades de linguagem.

1.2 O conceito de Capacidades de Linguagem nas atividades de leitura e produção de texto

As Capacidades de Linguagem (CL), definidas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), como “[...] aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada [...]”, relacionam-se às operações mentais realizadas pelos indivíduos no processo de produção e/ou compreensão de um gênero de texto. Nesse sentido, para produzir textos, é preciso a mobilização das capacidades de linguagem, sendo as capacidades propostas pelos autores a Capacidade de Ação (CA), a Capacidade Discursiva (CD) e a Capacidade Linguístico-Discursiva (CLD).

A Capacidade de Ação está relacionada às aptidões para a produção e compreensão dos gêneros de textos, articulados ao contexto de produção. A CA envolve conhecimentos para a identificação do gênero, da situação de interação e dos conteúdos temáticos mobilizados. A Capacidade Discursiva, por sua vez, relaciona-se às aptidões requeridas na mobilização de conhecimentos sobre a infraestrutura geral do gênero e outras características relacionadas à escolha e elaboração dos conteúdos, ou seja, mobiliza modelos de gêneros que circulam nas práticas de linguagem: quanto aos tipos de discurso (do narrar, do expor); quanto aos tipos de sequências e outras formas de planificação (narrativa, argumentativa, injuntiva, descritiva, explicativa, dialogal, scripts, esquemas). Por fim, a Capacidade Linguístico-Discursiva está relacionada ao reconhecimento e mobilização de unidades e/ou estruturas linguísticas do gênero, responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto.

Assim, de modo geral, a CLD envolve o domínio dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos, domínio das operações psicolinguísticas e unidades linguísticas: coesão nominal, coesão verbal, variante linguística, organização sintática, ortografia, pontuação, vocabulário, etc. Entretanto, ainda que apresentadas separadamente, por questões didáticas, as Capacidades de Linguagem estão intrinsecamente ligadas entre si

e em constante interação, assim é preciso o domínio das três para a produção de um gênero

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar delas. [...] A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas. As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagem sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 44-45).

Em estudos mais recentes, alguns pesquisadores propõem outras capacidades a fim de expandir e evidenciar aspectos em um contexto mais amplo para a intervenção didática. Lenharo (2016, p.30) categoriza a Capacidade Multissemiótica (CMS), a partir de discussões feitas em uma palestra proferida por Dolz em 2015. Para ele, a CMS seria acionada na “análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais” .

1.3 Os gêneros textuais

O estudo dos gêneros textuais foi concebido, nacionalmente, como objeto de ensino de língua materna com o advento dos PCN (Brasil, 1998). O documento ressalta que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (Brasil, 1998, p.23), bem como recomenda que o ensino deva favorecer atividades que desenvolvam nos alunos a competência comunicativa, fortalecendo as várias possibilidades de uso da linguagem, em qualquer forma e contexto de realização: “no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas” (BRASIL, 1998, p.32).

Observa-se que os PCN ressaltam a ideia de que o trabalho com os gêneros textuais desenvolve nos alunos as capacidades tanto para fins de produção e compreensão de textos, quanto para a reflexão sobre a língua,

tendo em vista que os conteúdos devem ser constantemente retomados, contemplando a diversidade de gêneros textuais e suas respectivas propriedades tipológicas. Logo, os PCN defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim sendo, é possível verificar que muitas das orientações apresentadas pelos PCN traduzem os pressupostos do ISD, considerando as vastas referências ao modo de pensar e fazer o ensino com base nos gêneros textuais, pautado na obra de Schneuwly e Dolz (2004), que exploram algumas noções como sequência didática, progressão curricular e agrupamento de gêneros, fundamentalmente voltadas às questões do ensino dos gêneros textuais.

Como se sabe tais autores defendem que o ensino de língua materna deve ser norteado por textos, por isso sugerem o trabalho por meio da experimentação dos diferentes gêneros textuais, enfatizando uma perspectiva interacional. Para os autores, as ações linguísticas ocorrem por meio de construções sociais, considerando, assim, o contexto histórico e social, o que conduz à conscientização e, conseqüentemente, à aprendizagem e desenvolvimento comunicativo.

Desta forma, o gênero textual torna-se uma referência para os aprendizes da língua materna e possibilita novos conhecimentos linguísticos, uma vez que os estudantes experimentam e refletem acerca de gêneros que circulam no meio social, bem como desenvolvem as capacidades necessárias para aprender e fazer uso com maestria dos gêneros trabalhados em sala de aula. Os gêneros permitem que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, pois facilitam assimilar além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, fundamentais para favorecer os processos de compreensão e produção de textos.

Para Bronckart (1999), o gênero textual é percebido como um verdadeiro instrumento para desenvolver as habilidades linguísticas e configura diferentes espécies de textos, elaborados nas formações sociais que “apresentam características relativamente estáveis, que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as

gerações posteriores” (BRONCKART, 1999, p. 137). Assim, segundo ele, todo texto empírico, pertence a um gênero.

A fim de atender objetivos pedagógicos e viabilizar o trabalho na escola, Schneuwly e Dolz (2004) agrupam os gêneros a partir dos fatores: organização dos gêneros textuais pelas semelhanças apresentadas nas situações de produção, caracterizadas em função das capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros; as diferenças tipológicas; e corresponder aos objetivos sociais da comunicação oral e escrita no que tange ao ensino. No entanto, para eles, cada um dos gêneros possui características diferentes, o que exige adaptações de seu ensino.

Quadro 2 - Aspectos Tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de *problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de	Seminário Conferência

	diferentes formas dos saberes	Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 102)

Embora agrupados, conforme quadro acima, cada um dos gêneros possui características diferentes, o que exige adaptações de seu ensino, bem como cada agrupamento não é estanque, isso significa que alguns gêneros estão classificados num determinado agrupamento pelo número de características comuns com outros gêneros, mas não é conclusivo dizer que eles pertençam a um agrupamento específico.

A proposição do agrupamento de gêneros de Schneuwly e Dolz (2004) oferece aos professores um instrumento de trabalho fundamentado teoricamente, que visa facilitar a escolha do gênero a ser trabalhado em sala de aula favorecendo o desenvolvimento de capacidades necessárias para o domínio dos gêneros.

Além disso, auxilia a progressão de gêneros nas séries seguintes, uma vez que apresenta ampla diversidade de gênero, atendendo diferentes fatores: oferece aos educandos diferentes vias de acesso à escrita, explicita as especificidades de funcionamento dos gêneros e tipos textuais, exige variadas operações de linguagem e, ainda, desenvolve nos alunos a capacidade de refletir sobre suas relações com o mundo e consigo mesmo.

SEÇÃO II - O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 O Ensino de Produção de Texto

Entende-se que o exercício de escrever é muito mais do que meramente empregar palavras num suporte físico ou digital, é uma atitude pessoal, pois por meio da escrita o indivíduo exterioriza suas verdades, bem como é uma atitude social pelo fato de poder ser transmitido na sociedade, tornando-se até mesmo um indício de domínio cultural e *status*, embora isso também seja motivo de temor em algumas situações, por exemplo, em redações de vestibulares.

Escrever exige intenção, ousadia, um olhar apurado para perceber os detalhes e valorizar o mundo, dando sentido a ele. Para algumas pessoas tal exercício é um talento nato, mas para outras exige mais trabalho, mais treinamento e não há uma fórmula mágica que possibilite sua concretização.

A escrita precisa ser praticada, visto que encadear as palavras é sempre um desafio, precisa de motivação e, frequentemente, no cotidiano escolar, escrever é uma obrigação e ser obrigado a fazer algo é a melhor maneira de gerar resistência. Essa é uma das mazelas da sala de aula, a obrigatoriedade da produção de texto sem uma finalidade motivadora, além da dificuldade técnica da escrita, da insegurança, da hesitação em organizar informações e ideias e do tempo exigido para execução.

Além do exposto acima, desenvolver um texto escrito necessita, também, contemplar os processos da comunicação oral, simular as vezes do falante e do ouvinte, pois a fala não pode ser ignorada tendo em vista que a escrita traduz o processo interacional da oralidade. Igualmente, o texto escrito precisa harmonizar os papéis vinculados ao escritor e ao leitor, a fim de cumprir sua função comunicativa (MARCUSCHI, 2008, p.53).

Ainda segundo o autor, “o texto pode ser tido com um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” (MARCUSCHI, 2008, p.72), sendo assim, a escola precisa dar conta

do ensino da produção textual numa perspectiva sociodiscursiva, propondo atividades que ativem estratégias para dar sentido aos textos produzidos, a fim de que o aluno tenha em mente seus interlocutores e a situação discursiva. Marcuschi ilustra a produção de texto comparada a um jogo:

“produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo. Antes de um jogo, temos um conjunto de regras (que podem ser elásticas como no futebol ou rígidas como no xadrez), um espaço de manobra (a quadra, o campo, o tabuleiro, a mesa) e uma série de atores (os jogadores), cada qual com seus papéis e funções (que podem ser bastante variáveis, se for um futebol, um basquete, um xadrez etc.). Mas o jogo só se dá no decorrer do jogo. Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. Se são dois times (como no futebol) ou dois indivíduos (como no xadrez e na conversação dialogal), cada um terá sua posição particular. Embora cada qual queira vencer, todos devem jogar o mesmo jogo, pois, do contrário, não haverá jogo algum. Para que um vença, devem ser respeitadas as mesmas regras. Não adianta reunir dois times num campo e um querer jogar vôlei e outro querer basquete. Ambos devem jogar basquete ou vôlei. Assim se dá com os textos. Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa. (MARCUSCHI, 2008, p.77)

Desenvolver a habilidade da escrita demanda muita prática, assim como um músico precisa ensaiar constantemente ou um atleta precisa treinar diariamente. Portanto, é atribuível à escola assumir a tarefa de propiciar ações pedagógicas que viabilizem e auxiliem na produção textual escrita do aluno, de forma que o mesmo aprenda a organizar e aprimorar a sua expressão textual, ou seja, a escola é o lugar onde a leitura e a escrita devem ser práticas vivas e substanciais, onde ler e escrever sejam recursos predominantes que permitirão repensar o mundo e reestruturar o próprio pensamento.

No desenvolvimento das competências do aluno, as atividades de produção textual exercem expressiva importância, pois é a partir dessas atividades que o mesmo tem contato com diferentes textos que circulam socialmente e precisa debruçar-se sobre a língua com finalidades específicas e pelo viés social.

No entanto, muitas vezes, como dito anteriormente, as condições de produção textual na escola distanciam-se do uso da língua feita pelo aluno no cotidiano, por se tratar de uma atividade artificial, que tem como único interlocutor o professor e como finalidade a aquisição de uma nota. Não fica bem determinado para o estudante a quem ele se dirige, tampouco a situação na qual o texto deve estar inserido, assim ele escreve exclusivamente para um interlocutor: o professor.

Nessa perspectiva, Passarelli (2012, p. 46) adverte que “o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos”, tendo em vista que a produção de textos é um trabalho de reflexão, seja individual ou coletiva, decorrente de uma série de habilidades, o que nem sempre acontece como deveria.

Antunes (2003, p. 48), nessa mesma linha de pensamento, defende que a prática de produção de texto escolar não deve ser realizada sem destinatário, sem leitor, sem referência para se estabelecer sobre o que será escrito. Afinal, nas múltiplas atividades das pessoas, a escrita cumpre diferentes funções comunicativas e responde a um propósito funcional qualquer – informativo, descritivo, explicativo, opinativo, instrutivo, etc. Dessa maneira, “[...] socialmente, não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’”.

A autora destaca que o trabalho com a escrita perpassa pela elaboração de textos sem funcionalidade, voltado para a fixação de aspectos gramaticais, de escrita artificial, inexpressiva e improvisada. Segundo a autora, é um grande equívoco acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos (ANTUNES 2003, p. 25-27). Antunes caracteriza a escrita como interativa, dialógica e dinâmica:

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003, 45)

Com base no exposto, pode-se definir que o texto não é uma simples sequência de palavras, mas sim que envolve uma riqueza de aspectos: linguísticos, semânticos, significações, participantes, interação, contexto, ações, intencionalidade, conhecimento, comunicação, competências, habilidades. Portanto, não há como produzir um texto considerando apenas a linguagem, nem sequer entendê-lo sem inseri-lo num contexto que envolva desde as condições imediatas até “a inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos)” (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Marcuschi (2008, p. 88) afirma que “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”, independentemente de sua extensão física ou forma, ele exemplifica que se pode “ter um texto de uma só palavra, por exemplo, uma placa de trânsito na cancela do pedágio, até um texto em vários tomos como uma enciclopédia”. Vê-se, portanto, que ensinar alguém a produzir texto vai muito além de usos linguísticos, é ensinar a produzir sentidos “numa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos” (MARCUSCHI 2008, p. 93).

Antunes (2003) propõe uma organização para a elaboração do texto escrito, considerando várias etapas, com funções específicas e de grande importância, porém interdependentes e intercomplementares, como pode ser observado no Quadro 3:

Quadro 3: Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;

Eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	Avaliar a continuidade temática ;
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações ;		observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
Prever as condições dos possíveis leitores ;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação , a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Adaptado de Antunes (2003, p. 57-58)

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o componente curricular de Língua Portuguesa está inserido na área de Linguagem e suas Tecnologias, em que há a definição de dez competências específicas para o Ensino Fundamental. Posteriormente, são elencadas habilidades, para as práticas de leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica.

No Eixo da Produção de Textos², que compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 76) elenca diversas possibilidades de produção textual, desde os modelos tradicionais até a construção de *playlists*, *game plays* etc, gêneros atuais que já fazem parte do dia a dia dos estudantes e precisam ser "cooptados" pela escola atual.

Quanto ao desenvolvimento das habilidades de produção de texto, a Base recomenda que “não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 77).

No mesmo sentido, Antunes (2009, p. 11) afirma que “a vida nas cidades pede mais utilização da escrita, para fins de informar, advertir, regular, organizar, enfim, a atuação das pessoas” e também que “a linguagem da *internet*, em sua mais usual maneira de interagir, privilegia a utilização da escrita”. Logo, essas necessidades socioculturais não podem deixar de ser percebidas pela escola, pois se tornam cada dia mais exigidas e relevantes para o convívio social.

Essa reflexão mostra a importância e necessidade de se utilizar os gêneros textuais na prática pedagógica, que por serem produzidos dentro de uma esfera da atividade humana, ou seja, de um espaço social, servem de alicerce ao ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa.

² O **Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 76)

Conhecer os aspectos constitutivos da situação de produção do texto em sala de aula é condição fundamental para que o ato da escrita favoreça um significado real para o estudante, desde a concepção da proposta de produção, apresentação desta aos alunos, definição do gênero e do contexto discursivo, isso precisa ser considerado pelo aluno antes de começar a escrever. Não é possível produzir bons textos sem informações prévias, sem receber elementos básicos que funcionem como um ponto de partida.

Em síntese, com relação ao ensino da produção de texto, a sala de aula precisa ser vista pelo aluno como um espaço em que não se está somente avaliando um produto, uma resposta a um instrumento de avaliação, mas sim que há acompanhamento de seu desempenho e superação de suas dificuldades, este é o papel do professor. “Trabalhar o ensino pela vereda do processo de escrita exige do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, inventar e/ou adaptar as estratégias efetivas de criação textual”, assim destaca Passarelli (2012, p. 43).

2.2 Relação entre leitura e escrita

No cotidiano das pessoas, leitura e escrita são atividades sociais que se complementam, que se organizam uma em função da outra. A ideia de que a leitura e a escrita estão estreitamente relacionadas e de que se reforçam mutuamente é algo intuitivo, ensinar as duas de um modo integrado favorece ambas, a escrita necessariamente usa a leitura, “Tudo o que é escrito se completa quando é lido por alguém” (ANTUNES, 2009, p. 192).

Assim, nesta pesquisa, leva-se em conta a hipótese de que a leitura pode se constituir em um caminho proveitoso para se alcançar uma escrita mais satisfatória considerando que é oportuno ser capaz de identificar e reconhecer peculiaridades textuais, para depois produzir seus próprios textos com mais segurança, a leitura integra uma das condições para o sucesso da escrita.

A escrita não é vista como um processo isolado, segundo Passarelli (2012, p. 54) “A leitura é um elemento constitutivo do processo de produção da

escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita [...]”. No entanto, a autora adverte sobre a forma como o aluno utiliza os modelos e como o professor relaciona os modelos à produção textual de seus alunos, para que não ocorra uma mera reprodução ou imitação, mas que a leitura possibilite ao aluno ter sobre o que escrever e como escrever.

Outro aspecto observado pela autora tem relação com o contexto sócio-histórico do estudante e sua escrita em consonância com seu universo de experiência, pois há que se considerar que é proporcionado ao aluno ler textos de várias épocas, entretanto ele produzirá textos utilizando a linguagem que absorveu de seu tempo. Neste sentido, o professor precisa atentar para não exigir ou estimular “que o estudante escreva **como** os autores da tradição literária” (Passarelli, 2012, p. 58, grifo nosso).

Na prática da leitura, o aluno estabelece intimidade com o texto, aciona conhecimentos prévios como visão de mundo, a linguagem peculiar sobre o assunto, ideias, hipóteses, ou seja, a leitura habilita-o à previsão e inferência, desenvolve e o faz utilizar estratégias antes, durante e após a leitura. Segundo os PCN,

[...] a leitura é um processo de construção de sentidos, onde o leitor realiza um trabalho para construir sentidos a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. (BRASIL, 1998, p. 41)

Algumas vezes, o leitor tem habilidade insuficiente para ativar todo o seu conhecimento e, nesse momento, é necessária a presença de um mediador que saiba criar oportunidade de interação entre o texto lido e o leitor, neste caso, o professor cumpre este papel. Cabe ao professor aplicar estratégias que provoquem o aluno a questionar o texto, ajudando-o a fazer previsões e inferências.

A criação e fortalecimento do conhecimento de mundo e textual se dá a partir da diversidade de texto que o leitor se depara, construindo, assim, bases cognitivas que o capacitem para desenvolver uma leitura em que ele mesmo

organize suas estratégias, estabeleça inferências e previsões ao ler qualquer texto e passe a ter consciência do próprio saber.

Assim como o ato de ler, o ato de escrever faz parte do universo da comunicação e ambos envolvem múltiplas atividades cognitivas que induzem o leitor na construção de sentido de um texto escrito, tal qual o escritor. O escritor parte de suas ideias para construir o texto, algo que surge internamente e se externaliza, enquanto o leitor parte do texto para obter as ideias do autor. Portanto, as habilidades e capacidades exigidas tanto do escritor quanto do leitor são bastante semelhantes. Ao escritor cabe o comprometimento de construir ordenada e coerentemente o texto, de disponibilizar as pistas necessárias para sinalizar e restringir os caminhos a serem percorridos pelo leitor durante a leitura.

Escrever e ler são duas práticas diferentes, mas as duas possibilitam ao sujeito desenvolver condições de “inserir-se no mundo dos eventos que envolvem o intercâmbio através da grafia” (ANTUNES, 2009, p. 192), afinal o texto é construído numa atividade cooperativa entre autor, ao produzi-lo, e leitor ao lê-lo, é o elemento de contato entre os dois.

Em suma, “entre escrita, leitura e escola se estabelece uma vinculação de interdependência tão forte que qualquer uma das três, necessariamente, leva às outras” (ANTUNES, 2009, p. 192). Portanto, na proposta de sequência didática deste trabalho, o processo de leitura de conto de mistério serve para que os alunos retomem esses textos e, assim, tenham um referencial de como escrever, uma via de acesso ao gênero supracitado a fim de favorecer a ampliação e o aprofundamento de seu conhecimento sobre o mesmo.

SEÇÃO III – GÊNEROS DO DISCURSO DO NARRAR

3.1 O discurso do narrar

Os autores do ISD, grupo de pesquisa intitulado Grupo de Genebra, coordenado por Jean-Paul Bronckart e com a participação de pesquisadores de diferentes disciplinas (ciências da Educação, psicologia, filosofia, linguística e filologia) vinculados à Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça, explicitam sobre o agrupamento de gêneros, sobretudo o agrupamento do Narrar.

Com base em Bronckart (1999), ressalta-se inicialmente que o ISD é um desenvolvimento do Interacionismo Social, trata-se de uma corrente da Ciência do Humano, para a qual há uma relação de interdependência entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, linguísticos, culturais e sociais do funcionamento humano.

Segundo Bronckart (1999), o Interacionismo Social retrata uma abordagem global e unificada do funcionamento humano, levando em conta, como unidades de análise, a linguagem, o agir e o pensamento consciente. O autor amplia a proposta do Interacionismo Social e propõe o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ao defender o papel central e fundador da linguagem para o desenvolvimento humano.

A partir disso, o ISD desenvolveu trabalhos teóricos e empíricos em três níveis: o dos pré-construídos, o das mediações formativas e o do desenvolvimento. O nível dos pré-construídos analisa as condições de funcionamento efetivo dos textos, levando em consideração, para isso, que os gêneros textuais são os produtos de uma atividade de linguagem coletiva, instituídos pelas formações sociais.

Logo, as formações sociodiscursivas elaboram, no decorrer da história, diversos modelos de organização textual capazes de materializar empiricamente uma mesma ação de linguagem: “os textos estão articulados às

necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 1999, p. 72).

Em vista disso, para o autor, as formações sociodiscursivas configuram escolhas estabilizadas pelo uso, cujos produtos são os gêneros de textos, que mudam com o tempo e com a história dessas formações. Bronckart (1999) elaborou um método específico para análise de textos. A proposta do método é conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas como “propriedades das condutas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 13).

Bronckart (1999), propõe que primeiro sejam analisadas as condições de produção de um texto, as quais se referem ao “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p. 93) e depois a infraestrutura textual.

No contexto de produção, devem ser considerados: os parâmetros do mundo físico (emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido); os parâmetros do mundo social e subjetivo (elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras); e o conteúdo temático do texto, ou seja, o assunto tratado no texto.

Outrossim, na arquitetura interna deve-se observar: a infraestrutura textual (plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências, formas de planificação); os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e os mecanismos enunciativos (vozes e marcação das modalizações presentes em um texto).

Neste sentido, Bronckart (1999) evidencia a distinção entre os mundos da ordem do NARRAR e da ordem do EXPOR. Segundo o autor, a sequência narrativa relata situações, fatos, acontecimentos, reais ou imaginários, e envolve personagens, situadas em um tempo e espaço e, ainda, é sustentada por um processo de intriga, de modo a formar um todo, uma ação completa, com início, meio e fim.

Gotlib (1990), em concordância com outros estudiosos do assunto, afirma que toda narrativa é constituída de um discurso integrado numa

sucessão de acontecimentos na unidade de uma mesma ação. Entretanto, a autora aponta que há vários modos de se construir “esta unidade de uma mesma ação” e que esses modos variados de narrar por vezes se agrupam, de acordo com alguns pontos característicos, delimitando um gênero.

Pertencem ao mundo da ordem do narrar: o romance, a novela, o conto, a fábula e o mito. Nos gêneros narrativos, a descrição se faz presente na caracterização de ambientes e personagens. Funda-se em um tipo de discurso, geralmente, escrito e sempre monologado que comporta frases declarativas. Caracteriza-se por verbos no pretérito perfeito e imperfeito, com a presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos etc.) e pela presença conjunta de anáforas pronominais e de anáforas nominais, apesar de estas serem comuns a outros tipos de discurso.

Bronckart (2003) denomina de script ou grau zero da planificação dos segmentos da ordem do NARRAR, os acontecimentos ou ações constitutivas da história que são dispostos em ordem cronológica sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão. O script organiza o conteúdo temático em uma ordem cronológica de acontecimentos narrados que são mais frequentes nos relatos.

No que tange à ordem do narrar, a narrativa de horror também se enquadra nessa coordenada, pois o tipo de discurso predominante é a narração. Assim, explora-se nesta pesquisa gêneros textuais da ordem do narrar, que são os contos de mistério, relevantes para desenvolver no aluno as competências de leitura e escrita e a habilidade de análise linguística.

O Quadro 4 apresenta os cinco agrupamentos de gêneros que utilizados como base deste trabalho.

QUADRO 4: Proposta Provisória de Agrupamento de Gêneros

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLOGICOS Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i> NARRAR Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda</p>

	<p>narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico</p>

	relatório oral de experiência ...
<i>Instruções e prescrições</i> DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 51)

3.2 Gênero Textual Conto

Contar histórias é uma atividade milenar, ancestral, faz parte da cultura humana, é praticada por muita gente, na família, entre amigos, na escola, até mesmo na rua num encontro casual, pois é a forma como o falante narra situações, fatos, acontecimentos, sejam reais ou imaginários, tendo em vista que narrar é uma atividade que acompanha o homem desde a sua origem. Enfim, todos contam ou escrevem, assim como ouvem e leem, toda espécie de narrativa: contos de fadas, casos, piadas, mentiras, romances, etc.

Como refere Barthes (1971),

“[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte algum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas [...]” (BARTHES, 1971 p. 19)

Assim sendo, a maior parte das pessoas é capaz de perceber os elementos fundamentais que a narrativa possui e sem os quais não pode existir: personagens, situadas em um tempo e espaço.

Koche e Marinello (2015), categorizam o que é propriamente uma narrativa:

A tipologia textual narrativa relata situações, fatos, acontecimentos, reais ou imaginários, e envolve personagens, situadas em um tempo e espaço. De acordo com Bronckart (1999), a sequência narrativa é sustentada por um processo de intriga, de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim. Nesse tipo de

sequência, ocorre a mudança de um estado para outro; há, portanto, uma relação de anterioridade e posteridade. Essa tipologia se faz presente em gêneros textuais como o romance, a novela, o conto, a fábula e o mito. (KOCHE & MARINELLO, 2015, p. 10)

Segundo Soares (2007), o conto é uma narrativa menor que o romance e a novela. Nesse sentido, possui particularidades na sua estrutura. Podemos compreender que a estrutura desse gênero se dá, basicamente, pela situação inicial, o desenvolvimento, o conflito, o clímax – momento de maior tensão na narrativa – e o desfecho.

Já Moisés (2001, p. 24) apresenta uma distinção entre os três gêneros, considerando que o critério quantitativo não é o ideal. A proposição do autor toma a obra, a partir dos componentes da forma e do conteúdo, se vinculando ao aspecto qualitativo observado “de dentro para fora”, assim afirma:

Infere-se que o critério mais conveniente para se erguer uma distinção rigorosa entre conto, novela e o romance é o qualitativo, que consiste em procurar ver a obra de dentro para fora, ao analisar-lhe e julgar-lhes os componentes, de forma, e de conteúdo. Somente depois de bem sopesá-los é que estaremos aptos a uma classificação válida e precisa. Nesse ponto, convoca-se o critério qualitativo a fim de corroborar ou negar o resultado da análise. Não raro, confirma. Mas, quais ingredientes são esses? Enfileirados como se segue, servirão de base para os capítulos dedicados a cada uma das formas em prosa: a ação, as personagens, o tempo, o espaço, a trama, a estrutura, o drama, a linguagem, o leitor, a sociedade, os aplausos narrativos. (MOISÉS, 2001, p. 24)

Nota-se que o conto e o romance estão no mesmo território, mas há distância entre eles. O conto apresenta diferença marcante em sua densidade, intensidade e estrutura. Assim, “a distinção há de ser fundada mais na função dos ingredientes que na sua mera presença ou no volume de página” (MOISÉS, 2001, p. 25).

A prosa de ficção é ponto em comum que coaduna conto, novela e romance fazendo-os apresentar características semelhantes. O autor ainda afirma que conto “é, do ângulo dramático, unívoco, univalente”, sendo que o termo drama é um elemento da linguagem teatral, mas transferido para a prosa de ficção passou a significar conflito. Nesse viés, para ele, o conto é definido como “uma narrativa unívoca, univalente; constitui uma unidade dramática,

uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação” (MOISÉS, 2001, p. 40), tomando tais características, é possível diferenciá-lo de outros gêneros narrativos.

Em síntese, o conto se caracteriza por conter unidade de ação, que pode ser definida como a sequência de atos praticados pelos protagonistas ou de acontecimentos de quais participam. Ainda, de acordo com Moisés (2001), a ação pode ser tanto externa, quando os personagens se deslocam no tempo e no espaço, quanto interna, quando o conflito se situa em sua mente. Portanto, construir uma narrativa, implica uma ação, desenvolvida num determinado espaço e num determinado tempo, praticada por personagens, e é transmitida por um narrador. Especificamente, no conto, os eventos ocorrem em um curto período de tempo e o conflito em horas ou poucos dias.

Quanto à linguagem, é direta e objetiva, apresentada em torno de uma só ideia. Frequentemente, os diálogos constituem a base do conto, mas também existem contos sem diálogos. Além disso, também é possível encontrar o foco narrativo em que a obra se encontra. Sobre a interferência da voz do contador no seu discurso, seja oral ou seja escrito, Gotlib (1990, p. 9) enfatiza que “há todo um repertório no *modo de contar* e nos *detalhes* do modo como se conta – entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões –, que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção do seu auditório.

Em Teoria do Conto, Gotlib apresenta o conto como:

1. uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; 2. de interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós: “e é em relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada”; 3. e tudo “na unidade de uma mesma ação”. (GOTLIB, 1990, p. 8).

Conforme enfatiza Gotlib (1990, p. 8), “há vários modos de se construir esta ‘unidade de uma mesma ação’, neste ‘projeto humano’ com uma ‘sucessão de acontecimentos’”, tanto é que existe uma diversidade de tipologias para o conto: maravilhoso, fantástico, policial, psicológico, de

mistério, de suspense, entre outros, que vai se delineando e se adaptando aos contextos socioculturais.

Mesmo com essa diversidade de tipologias, pode-se apontar, de maneira simplificada, que esse gênero se caracteriza como uma narrativa curta, que se desenvolve em torno de um conflito e concentra elementos da narrativa como: personagens, ambientes e ações, entretanto seu autor/escritor precisará ter capacidade estilística e composicional de organizar tais elementos em benefício do efeito pretendido.

Gotlib afirma (1990, p. 8), “o conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos.” Encontra-se assim, nesta esfera específica da escrita, uma significativa riqueza e diversidade de propostas, que vão desde a realidade à fantasia, das histórias de animais às narrativas de aventura e mistério (BARTHES, 1971).

Nesse íterim, as abordagens com o gênero conto, em sala de aula podem acontecer de maneira mais descontraída. O trabalho com este gênero deve ser pautado em suas particularidades para a compreensão dos estudantes, na leitura e na escrita, de forma com que o texto narrativo ajude o professor a desenvolver práticas de leitura e compreensão, além de influenciar a escrita criativa usando a imaginação ou fatos do cotidiano.

3.3 Conto de Mistério

No caso específico desta proposta de intervenção pedagógica, o propósito é trabalhar com o gênero Conto de mistério, o qual é muito apreciado pelos adolescentes, é uma possibilidade de mergulho em um gênero literário e em uma temática muito afins à faixa etária em que estão, pois dada sua carga de suspense que instiga a curiosidade e estimula o raciocínio lógico, consegue mobilizar muitos leitores.

A presença do imaginário que se pauta tanto no real quanto no fantástico e temáticas que abordam as vivências e dramas humanos, que

reformulam hipóteses sobre incertezas, por exemplo, a vida após a morte ou a expectativa de interferência dos mortos sobre os vivos, bem com a brevidade deste gênero, tornam o conto de mistério atrativo à faixa etária do oitavo ano do ensino fundamental.

A verdade misturada à ficção, as incertezas, a hesitação e o espetacular fascinam o leitor contribuindo para que não esqueçam a história lida, mesmo depois de passado muito tempo. Histórias de mistérios e suspenses acompanham a história da humanidade e, por ter fascinado seus leitores, é que sobrevivem até hoje.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), citados por Castilhos (2007), o conto de terror, enigma e mistério pertence

[...] ao agrupamento do narrar, que se relaciona à cultura literária ficcional. O gênero, como as demais narrativas ficcionais, apresenta uma sequência narrativa de ações imaginárias como se fossem reais, envolvendo personagens em um determinado tempo e em um determinado espaço. Entretanto, é preciso ressaltar que a construção das descrições espaciais, nesse caso, tem um papel crucial para a sugestão do clima de mistério e suspense (CASTILHOS apud, 2007, p. 3).

Conto de mistério é um tipo de narrativa que seduz pelo desconhecido e que surpreende e fascina o leitor. De acordo com Antunes (2009, p. 201), “o gosto pela leitura de textos da esfera literária é adquirido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido”.

Já Barbosa (2001), por sua vez, aponta os elementos fundamentais de um conto de mistério:

Há um crime, uma vítima, alguém que solicita investigação, alguém que se propõe a investigar, suspeito (s) e um culpado, que será desmascarado. O leitor tenta resolver o caso, assumindo, assim, a ótica do detetive. Há um conjunto de possibilidades – o autor vai espalhando pistas (falsas e verdadeiras) ao longo da história - sendo que as possibilidades menos prováveis vão sendo descartadas (BARBOSA, 2001, p. 56).

Com base no que foi apresentado, podemos definir o conto de mistério como sendo aquele que concentra a ficção, o mistério e a ação agregados aos personagens e espaço, bem como transporta o leitor ao mundo da imaginação pela sua narrativa discursiva e detalhes nele apresentados, o que possibilita trabalhar com imagens sugestivas para atrair e aguçar o olhar para as minúcias e sutilezas do texto, reveladas nas linhas e entrelinhas.

Sobre isso Gotlib (1990, p. 11) assegura “[...] o que faz o conto – seja ele de acontecimento ou de atmosfera, de moral ou de terror – é o modo pelo qual a estória é contada”, o que evidencia as especificidades do conto de mistério, seus arranjos primorosos e recursos textuais.

Ainda dentro do contexto acima, Barbosa (2001, p. 56) afirma que “contos de mistério, são narrativas de enigma”, que encaminham para desenvolver a capacidade argumentativa, intuitiva e reflexiva do leitor, além de despertar o interesse sobre o enredo exibido no gênero.

Segundo Köche (2015), o conto de enigma é um gênero cujo elemento principal é um mistério, geralmente, o enredo constrói-se ao redor da vontade de saber, da curiosidade, do suspense, do medo frente ao desconhecido. Essa construção pode ser constatada na escolha lexical para descrever o ambiente e na linguagem empregada.

Pronunciando-se sobre o significado etimológico da narrativa de enigma, Furtado (1980) evidencia que as frequentes ações presentes ao longo da história rica em suspense, ou mesmo aterrorizante, mesmo que não incluam de forma explícita situações de algum modo conotáveis com o sobrenatural, direcionam ao surgimento ou prévia de um mistério a ser resolvido.

O mistério sugere ao leitor ou ouvinte a vivenciar um misto de sensações de ansiedade, dúvidas, impaciência perante os acontecimentos de extrema importância. E, esse misto, é fomentado por diversos fatores atribuídos aos elementos narrativos, à descrição de personagens e espaço, o papel do narrador, o tempo em que os fatos se desenrolam ou o molde de leitura sugerido pelo próprio gênero que compõe o texto.

A narrativa sobre algo fictício ou não, com a intenção de expressar medo e susto nos leitores é de grande interesse na faixa etária nas séries finais do

ensino fundamental, em razão de possibilitar a experimentação de situações emocionantes, o enfrentamento de problemas e conflitos, a busca por soluções, os desfechos inesperados, bem como as características de personagens indecifráveis e misteriosos.

Geralmente, o conteúdo dramático dessas obras se resume ao relato de uma única ação de conflito, seja um conto policial, de mistério, de terror ou de acontecimentos sobrenaturais, temas que fogem à explicação racional, ao mundo real, despertam o fascínio dos adolescentes, por isso constituem um rico material capaz de favorecer um significativo trabalho em sala de aula.

SEÇÃO IV - A MODELIZAÇÃO DO GÊNERO CONTO DE MISTÉRIO

4.1 Modelo didático do gênero conto de mistério

A partir do pressuposto teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), em sua vertente didática para o foco nos gêneros textuais como centro irradiador das atividades didáticas, como apresentado anteriormente, recorreremos ao dispositivo metodológico denominado *sequência didática* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) como ferramenta para realizar a transposição didática para o contexto escolar dos saberes sobre um gênero da *esfera de comunicação* da prosa literária (BAKHTIN, 2003), enquadrado no “agrupamento” de gêneros do NARRAR, conforme a proposta dos autores de Genebra.

Quadro 5: Passo a passo para a construção de um modelo didático de gênero.
Fonte: Nascimento, 2008

	Perguntas para direcionar a elaboração do modelo didático – Nascimento, E.L. (2008).
Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> • É um gênero oral ou escrito? • A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)? • Quais as características gerais dessa esfera? • Quem produz esse gênero (agente produtor)? • Com que finalidade/objetivo produz o texto? • Para quem se dirige (destinatário)? • Qual o papel social do destinatário? • Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? • Qual é a relação de poder estabelecida entre o produtor e o destinatário (simétrica? Assimétrica)? • Qual o valor social desse gênero? • Qual o suporte? • Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)? • Que conteúdos do texto podem ser antecipados em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização?
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? • É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espaço da produção)? • É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? • É um narrar ficcional? • É um relato de acontecimentos vivenciados? • Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? (É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada?)

	<p>Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como são organizados os conteúdos no texto (Em forma de lista? Versos? Prosa?)? • Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?
<p>Capacidades linguístico-discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? • Quais as estratégias mais usadas? Por que o autor usa essas estratégias e não outras? • Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado? • Quais os tipos de organizadores textuais são mais usados: lógico (mais, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)? • Como é dada voz aos personagens (ficcionais ou não) do texto? • Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados? • Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe? • Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? • Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade? • Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo? • Há rimas? • Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder? • Há o uso de ironia? • Como a mobilização dos elementos visuais/sonoros age na construção do sentido do texto? Observe a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.

Espera-se que esse professor tenha em mãos atividades planejadas e elaboradas de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos documentos oficiais - PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2018) sobre o trabalho com o eixo da produção e recepção textual.

Com a Sequência Didática do gênero literário, proporciona-se ao professor a dimensão daquilo que é ensinável do gênero, tendo em vista o ano/série dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da escrita do gênero

conto de mistério, nas aulas de Língua Portuguesa, finalizando com a publicação de *zines* para a socialização da produção. Desta forma, o trabalho todo se sustenta na proposta teórico-metodológica do ISD.

Como dito anteriormente, após esses anos atuando como professora do Ensino Fundamental, séries finais, acredita-se que atividades didáticas de produção do gênero textual conto de mistério no suporte zine provocam nos estudantes uma maior reflexão acerca do uso da língua em funcionamento, lançando-os como protagonistas de novos saberes e, conseqüentemente, proporcionando autonomia.

Pois, acredita-se que, em uma proposta como esta, os jovens estudantes, ao produzirem seus contos de mistério a serem publicados em *zines*, podem desempenhar várias funções até chegar ao produto final. Durante o percurso, podem ter a oportunidade de estabelecer contato aprofundado com o gênero textual que irão compor seus *zines*. Além de todo o planejamento relativo à elaboração das páginas, considerando que poderão ter de se valer de diferentes técnicas como o uso de recortes, colagens, montagens, desenhos e texto manuscrito.

Para isso, é preciso que o colega/professor tenha em mente que produzir um zine é um processo em que a criatividade se faz presente em todas as etapas, requer apropriar-se de diferentes manifestações artísticas e ainda favorece a iniciativa autoral. Além das possibilidades interativas e interdisciplinares, esses textos também podem proporcionar aos alunos um “rico processo psíquico que se dá ao colocarem as ‘mãos na massa’, já que o trabalho também pede bastante intervenção manual (cf. NETO e ANDRAUS, 2013, p. 41).

Também atrelado à produção do conto no zine pode estar um tipo bem específico de texto, o de mistério, que colabora para estimular a curiosidade e manter o vínculo do leitor com o texto, pois os mistérios forçam o leitor a querer descobri-lo e, até mesmo, a querer mudar o desfecho. Muito possivelmente, produzir um conto de mistério motive a imaginação, a fim de desenvolver características de suspense e novidades, por meio de recursos linguísticos

para requintar as descrições dos personagens e dos espaços, com o propósito de prender o público leitor.

Um caminho proposto interessante é o de que o aluno seja o próprio autor/escritor e ilustrador de uma publicação independente, relacionando as condições de produção impostas pelo suporte zine à produção textual, de forma que essa publicação artesanal e alternativa contribua para o processo autoral com expressividade e criatividade.

A opção por um zine artesanal, feito manualmente e depois impresso fotocopiado, pode ser interessante, uma vez que favorece o processo criativo, valoriza a personalidade única e autoral dada à publicação, além de ser econômico, experimental, e mesmo com simplicidade provoca a ousadia.

Defende-se a importância deste suporte, mas afinal de onde surgiu, o que sabemos sobre ele? A etimologia da palavra *zine* remete ao seu mais distante ancestral na língua inglesa que é a palavra *magazine*, comumente conhecida como o nome para uma revista, de publicação periódica, geralmente ilustrada e que trata de assuntos diversos.

Guimarães (2020, p.9) define “seu nome vem da contração de duas palavras inglesas e significa literalmente *revista do fã* (de *fanatic magazine*)”. O autor explica que “de um modo geral o fanzine é toda publicação feita pelo fã”, entretanto reconhece que com o passar do tempo a disseminação do *fanzine* o fez absorver “todo tipo de publicação que tenha caráter amador, que seja feita sem intenção de lucro, pela simples paixão pelo assunto focado”.

Os *fanzines* surgiram nos Estados Unidos e eram produzidos por leitores de revistas profissionais de ficção científica, nos anos 30, apesar de que a palavra *fanzine* foi criada em 1941, por Russ Chauvenet, também nos Estados Unidos. *The Comet* foi o primeiro *fanzine* e era voltado para ficção científica (GUIMARÃES, 2020 p. 13).

Rontani criou, em 12 de outubro de 1965, “Ficção”, o primeiro *fanzine* de que se tem registro no Brasil. Nessa época, as publicações amadoras eram chamadas pelo termo boletim, e *fanzine* só começou a ser utilizado no Brasil, a partir de meados da década de 70 (GUIMARÃES, 2020, p. 14).

Apesar de estar à margem do conhecimento oficial de editoração, o *fanzine* propagou-se pelo mundo, ganhou força e começou a ser utilizado como mídia alternativa nos anos 70, especialmente por jovens estudantes como um meio de resistência ao sistema social vigente. Nesse contexto, conforme Andraus (2013, p. 85) “seria a contracultura ou mesmo o ‘*underground*’ – movimento independente de tudo o que diz respeito à cultura massificada ou de consumo”.

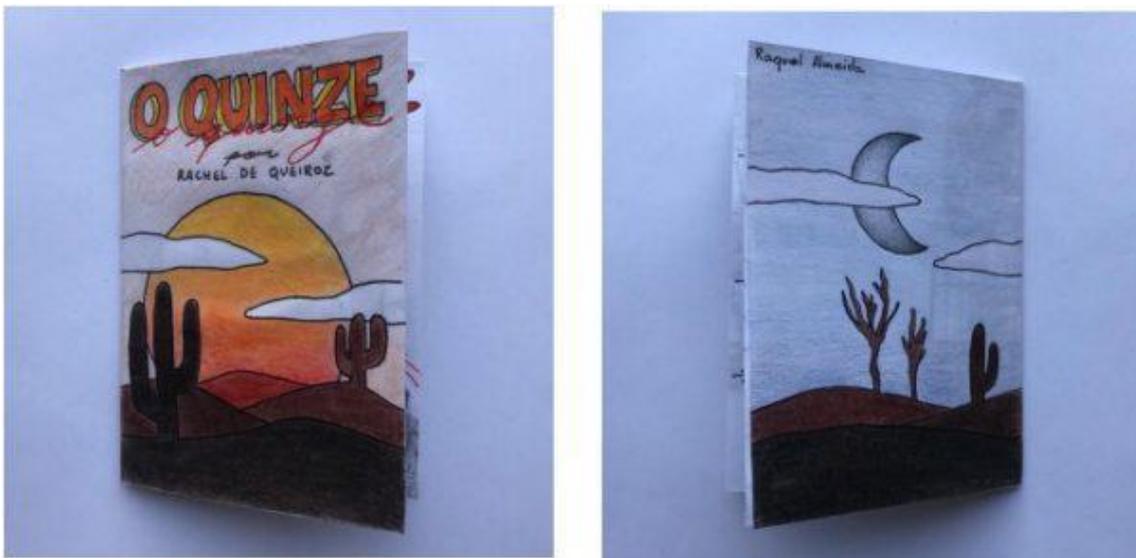
No mesmo período, os zines foram impulsionados através do surgimento do movimento *punk*. Sobre essa época, Sno afirma:

Com sua postura agressiva e discurso contra o *status quo*, os *punks* encontraram nos zines importante veículo para veicular suas ideias, ideais e sons. Nesse período o zine Sniffing Glue, de Marky Pessy, com o lema “*do it your self*” (faça você mesmo) incentivou outras pessoas a produzirem seus próprios zines (SNO, 2014, p.4).

Até a metade da década de 90, o *fanzine* foi o principal veículo de divulgação de artistas independentes. Deixou de ser exclusivamente esse veículo com a chegada da *internet*, passando a ser considerado como uma plataforma para socializar trabalhos artísticos, com temas e formatos variados. Existem *fanzines* sobre diversos assuntos: música, filmes, quadrinhos, ficção científica, horror, filosófico, biograficizine (*fanzine* autobiográfico), vegetarianismo, política, literários e até *fanzines* que divulgam outros *zines*.

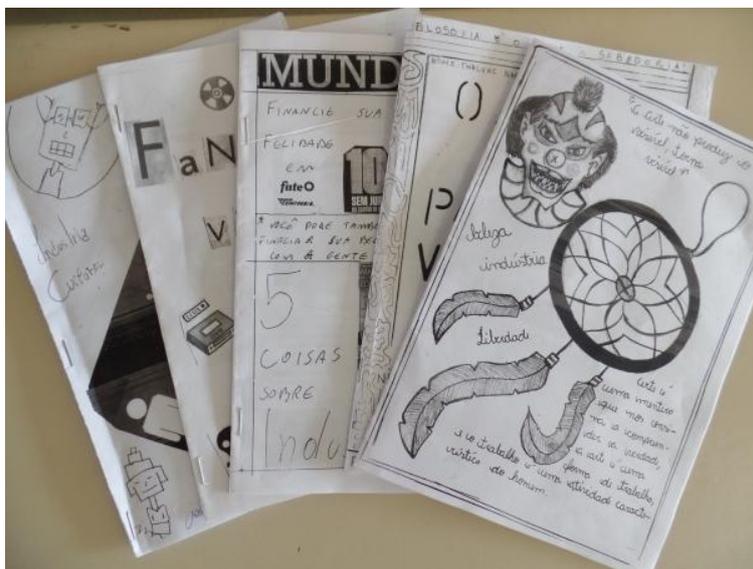
No Brasil, os *fanzines* muitas vezes são chamados apenas de “*zines*”, embora em lugares como os Estados Unidos e Europa se evite o uso da partícula “*fan*” em publicações que não se referem ou que não têm o objetivo de ser uma publicação de fã. Sendo assim, no presente trabalho utilizam-se os termos *fanzine* e *zine* como sinônimos. Como ilustração, seguem capas de *fanzines*.

Figura 1 – Fanzines de Literatura



Fonte: Educar-se. 04 Ago. 2020. Disponível em: <https://educar-se.unisc.br/producao-de-fanzines-conquista-estudantes/>. Acesso em 07 out. 2022.

Figura 2 – Fanzines de Filosofia



Fonte: Imprensa Aprendiz. 16 Set. 2015. Disponível em: <https://imprensaaprendiz.wordpress.com/2015/09/16/fanzine-a-filosofia-em-revista/>. Acesso em 07 out. 2022.

Figura 3 – Fanzines de diferentes temáticas produzidos pelo projeto de extensão "Discursos de urbanidade no fanzine" da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim.



Fonte: Expressa Extensão. Set-Dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344008078_ENSINO_E_COMUNICACAO_PELo_FA_NZINE. Acesso em 07 out. 2022.

Os estudos acerca dos *fanzines* ainda estão em processo de consolidação, por isso realizar pesquisas sobre *fanzine* no Brasil é um percalço devido às poucas referências bibliográficas disponíveis, tendo em vista que a produção sobre esse tema é bastante recente. Assim sendo, podemos definir *fanzines* ou *zines* como pequenos informativos alternativos parecidos com literatura de cordel, de baixo custo, considerando que é de publicação autônoma e de livre reprodução com fotocópias. Essa definição está de acordo com as perspectivas dos autores Downing (2004) e Guimarães (2020).

De acordo com Guimarães (2020), a expressão *fanzine* se propagou de tal forma que engloba todo tipo de publicação que tenha caráter amador e que seja feita sem fins lucrativos, provocada pelo entusiasmo sobre o assunto enfocado. Assim, agregam tudo aquilo que o editor julgar interessante para sua publicação: textos, colagens, HQs, poesias, contos, etc.

Na concepção de Oliveira (2006), o *fanzine* é uma mídia alternativa, uma expressão viva, concreta e palpável de que os movimentos sociais também educam, inclusive os movimentos culturais juvenis.

Por sua vez, Gabriela Gelain (2013) apresenta uma interpretação mais subjetiva, assegura que produzir *fanzine* é um projeto pessoal e afirma que com os *zines* é possível compartilhar, sentir autossatisfação, recarregar a autoestima e proporcionar intercâmbio cultural-sentimental.

Atualmente, outros rótulos remetem a *fanzine*: *e-zine*, *webzine*, *cyberzine*, *zine* eletrônico, *zine* virtual, pelo fato de serem edições eletrônicas, de veicularem através da *internet* produções artísticas ou divulgar informações sobre elas fora das instâncias culturais comerciais. Nada mais são do que a expansão e migração do *fanzine* para o ambiente virtual.

A título de exemplificação cito a página da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que divulga *e-zines* dos acadêmicos da disciplina de Comunicação e Expressão – Departamento de Letras, seguindo a temática de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Linguagem (CTSL) aplicada a temas diversos de modo interdisciplinar, uma exposição do trabalho final de uma proposta que envolveu os estudantes tanto com a produção dos textos quanto com a atividade editorial.

No que diz respeito às especificidades de produção, os *zines* feitos artesanalmente podem conter desenhos feitos à mão, colagens, montagens, gravuras, xerox etc, além de poder ser feito em tamanhos e formas variados. Há também aqueles que são editados em *softwares* de computador, reproduzidos e fotocopiados em impressora ou, então, publicados na internet, em blogs ou redes sociais (GUIMARÃES, 2020; COSTA e ALBUQUERQUE, 2012).

Os tamanhos e formatos dos *zines* podem diversificar, os mais utilizados são feitos em folha A4 que possibilita criar um *zine* de 8 páginas, sem utilizar cola ou grampos, apenas com dobras. Quanto maior a folha de papel, maior serão as páginas. Como ilustração, segue a figura abaixo:

Figura 4 – Zines Sociológicos – Clássicos da Sociologia.



Fonte: Café com Sociologia. 08 Nov. 2019. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/zines-sociologicos-classicos-da-sociologia/>. Acesso em 07/10/2022.

O autor do zine é quem controla todo o processo editorial, desde a concepção da ideia até a composição, a ilustração, a montagem, a diagramação e a distribuição. De acordo com Magalhães, quadrinista e professor, essa é uma das características mais importantes dos fanzines, por permitir ao editor maior liberdade de criação e execução da ideia, mesmo que exija mais tempo e habilidade (MAGALHÃES, 2013, p. 09-10).

Andraus (2013, p. 93) ressalta a importância do zine no que tange a inventividade didática, pois impulsiona a criatividade adormecida, independente da formação profissional e atuação do editor/criador, o fato de saber que pode criar e desenvolver textos, imagens, mesmo que básicas, numa estrutura que simula uma revista personalizada, faz com que perceba que é um autor em potencial diante de um processo criativo prazeroso.

Além do componente curricular de Língua Portuguesa, por meio do fanzine, pode-se trabalhar qualquer outro componente em sala de aula, dado seu estímulo à criatividade e ao protagonismo, de forma reflexiva, consciente a ao mesmo tempo divertida. Embora a confecção de um fanzine seja de baixo

custo, sua estética é atraente e a produção por parte dos alunos pode estabelecer um vínculo maior com o que está sendo estudado.

Zine é um pequeno construto cultural, mas que provoca imaginação, criatividade, inventividade, autoralidade, autonomia, paixão pela atividade proposta. A sua produção é capaz de contribuir para a aproximação do estudante com sua produção escrita, que deixa de ser uma atividade corriqueira, para se converter num ato criativo, que possibilita ao aluno se tornar autor de sua obra e, ainda, socializar com seus pares e outros públicos leitores.

Segundo a BNCC (2018), o eixo da produção de textos deve compreender as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria, individual ou coletiva, do texto escrito, oral e multissemiótico com diferentes finalidades e projetos enunciativos (BRASIL, 2018, p. 76). Assim, justifica-se o uso de *zine* no meio educacional, publicação artesanal e alternativa, que prima pela criação e autoria.

4.2 Modelo didático com o conto “Venha ver o pôr do sol”

Como já se sabe, elaborar um modelo didático de gênero implica em selecionar, por meio de pesquisas, os conhecimentos que podem ser ensinados e que contribuem para o desenvolvimento de determinadas capacidades – textual, linguística, comunicativa – dos alunos.

Para a construção de tal modelo, realizou-se a desconstrução dos Contos de mistério e suspense “Venha ver o pôr do sol” e “A morta”. O primeiro conto foi publicado em 1988, na coletânea “Venha ver o pôr do sol e outros contos”, de autoria de Lygia Fagundes Telles, uma escritora brasileira, romancista e contista, grande representante do movimento Pré-Modernista. O segundo, escrito por Guy de Maupassant um dos maiores contistas de todos os tempos.

Venha ver o pôr do sol

Lygia Fagundes Telles

ELA SUBIU sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinham um jeito jovial de estudante.

– Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

– Vejam que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do taxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele sorriu entre malicioso e ingênuo.

– Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância... Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete-léguas, lembra?

– Foi para falar sobre isso que você me fez subir até aqui? – perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. – Hem?!

– Ah, Raquel... – e ele tomou-a pelo braço rindo.

– Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado...Juro que eu tinha que ver uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então fiz mal?

– Podia ter escolhido um outro lugar, não? – Abrandara a voz – E que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

– Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo – acrescentou, lançando um olhar às crianças rodando na sua ciranda.

Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro. Sorriu.

– Ricardo e suas ideias. E agora? Qual é o programa? Brandamente ele a tomou pela cintura.

– Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo.

Perplexa, ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.

– Ver o pôr do sol!... Ah, meu Deus... Fabuloso, fabuloso!... Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério...

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta.

– Raquel minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura...

– E você acha que eu iria?

– Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um instante numa rua afastada...- disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugas foram se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento –Você fez bem em vir.

– Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

– Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

– Mas eu pago.

– Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

– Foi um risco enorme Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero ver se alguma das suas fabulosas ideias vai me consertar a vida.

– Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado – prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. – Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

– É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

– Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa?! Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo...

O mato rasteiro dominava tudo. E, não satisfeito de ter se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrando-se ávido pelos rachões dos mármores, invadira alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com a sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando vagarosamente pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada, mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

– É imenso, hem? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, é deprimente – exclamou ela atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. - Vamos embora, Ricardo, chega.

– Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da tarde, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.

– Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre.

Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

– Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

– É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

– Ele é tão rico assim?

– Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente.

Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

– Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra? Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

– Sabe Ricardo, acho que você é mesmo tantã... Mas, apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele! Palavra que, quando penso, não entendo até hoje como aguentei tanto, imagine um ano.

– É que você tinha lido A dama das Camélias, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora. Hem?

– Nenhum – respondeu ela, franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada:

– A minha querida esposa, eternas saudades – leu em voz baixa. Fez um muxoxo. - Pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.

Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos.

- Veja- disse, apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda -, o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas... Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

– Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim – Deu-lhe um rápido beijo na face. – Chega Ricardo, quero ir embora.

– Mais alguns passos...

– Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! – Olhou para atrás. – Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

– A boa vida te deixou preguiçosa. Que feio – lamentou ele, impelindo-a para frente. – Dobrando esta alameda, fica o jazigo da minha gente, é de lá que se vê o pôr do sol. – E, tomando-a pela cintura: – Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

– Sua prima também?

– Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos... Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Penso agora que toda a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

– Vocês se amaram?

– Ela me amou. Foi a única criatura que...- Fez um gesto. – Enfim não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o.

– Eu gostei de você, Ricardo.

– E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

– Esfriou, não? Vamos embora.

– Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que

alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba.

Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

– Que triste é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui? Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu melancólico.

– Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo?

– Mas já disse que o que eu mais amo neste cemitério é precisamente esse abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semiobscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

– E lá embaixo?

– Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó- murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. – A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

– Todas estas gavetas estão cheias?

– Cheias?...- Sorriu. - Só as que tem o retrato e a inscrição, está vendo?

Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe - prosseguiu ele, tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado, embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

– Vamos, Ricardo, vamos.

– Você está com medo?

– Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado:

– A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato. Foi umas duas semanas antes de morrer... Prendeu os cabelos com uma fita azul e vejo-a se exhibir, estou bonita? Estou bonita?...- Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. - Não, não é que fosse bonita, mas os olhos... Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

– Que frio que faz aqui. E que escuro, não estou enxergando... Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

– Pegue, dá para ver muito bem...- Afastou-se para o lado. - Repare nos olhos.

– Mas estão tão desbotados, mal se vê que é uma moça... - Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente. - Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil oitocentos e falecida... - Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel – Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...

Um baque metálico decepou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso.

– Isto nunca foi o jazigo da sua família, seu mentiroso? Brincadeira mais cretina! – exclamou ela, subindo rapidamente a escada. – Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

– Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! – ordenou, torcendo o trinco. - Detesto esse tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

– Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois, vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôdo sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

– Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente! - Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-

se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaiou um sorriso. – Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

– Boa noite, Raquel.

– Chega, Ricardo! Você vai me pagar!... - gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. - Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! - exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando.

– Não, não...

Voltado ainda para ela, ele chegara até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

– Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

– Não...

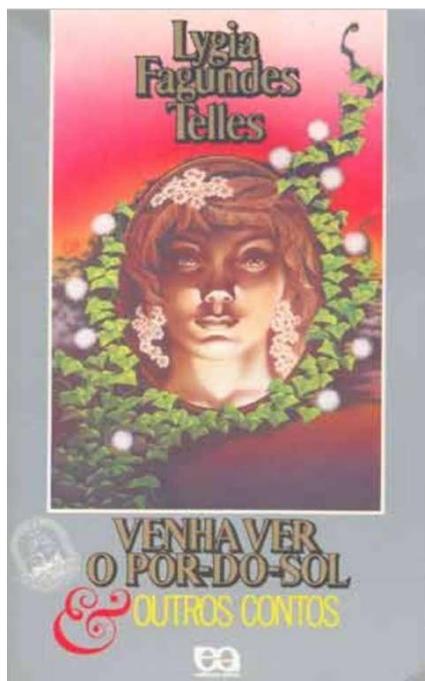
Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

– NÃO!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado.

Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

Figura 5 – Livro “Venha ver o pôr-do-sol e outros contos”, de Lygia Fagundes Telles, capa da publicação de 1988.



Fonte: Container Cultura. Disponível em: <https://www.containercultura.com.br/contos-e-cronicas/venha-ver-o-por-do-sol-e-outros-contos-9788508028603/>. Acesso em 07 out. 2022.

O conto de mistério pertence ao agrupamento do *Narrar*, que se relaciona à cultura literária ficcional, cuja capacidade de linguagem dominante é a mimese da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil.

"Venha Ver o Pôr do Sol" é um conto de Lygia Fagundes Telles, publicado originalmente em 1970. A narrativa apresenta uma personagem feminina que não tem voz ativa no enredo, e aborda temáticas como violência contra a mulher e poder.

A obra apresenta uma mimesis que tenta imitar a realidade por meio de uma narrativa ficcional. Através da construção de personagens e situações, o conto busca reproduzir uma experiência verossímil, que possa ser reconhecida pelo leitor como algo possível de acontecer na vida real.

Lygia Fagundes Telles utiliza a capacidade da linguagem narrativa para contar a história de uma mulher que se vê envolvida em um relacionamento abusivo, no qual sofre violência física e psicológica. Através da descrição das emoções e pensamentos da personagem, o conto permite ao leitor compreender a complexidade dessas situações e a dificuldade que muitas mulheres têm em se libertar delas.

Além disso, o contexto de produção da obra é importante para compreender suas temáticas. Na década de 1970, o movimento feminista estava em ascensão e se consolidando como uma importante luta pela igualdade de gênero. O conto de Lygia Fagundes Telles contribuiu para ampliar a discussão sobre a violência contra a mulher e a necessidade de se dar voz às mulheres em situações de opressão.

Lygia Fagundes Telles escreveu o conto “Venha ver o pôr do sol” e outros contos, após ter se casado com seu professor, o jurista Goffredo da Silva Telles Jr. Contos nos quais se observa inquietação no campo ficcional, em discurso indireto livre, nos quais a autora escreve o desconhecido, usa enigmas, desvela o medo do futuro. Apresenta uma escrita cheia de tensão e fantasia articuladas à realidade. As personagens são principalmente femininas, misteriosas, frágeis e inquietas.

Telles republicou vários de seus textos por diversas vezes, revistos com alterações em pequenas situações, mudando alguns fatos, porém sem alteração do conflito central. Em 1970, “Venha ver o pôr do sol” foi republicado no volume intitulado Antes do Baile Verde, durante o período da terceira geração modernista, último momento do movimento modernista no Brasil. Posteriormente, dá nome a antologia, publicada em 1988 e reeditada até os dias de hoje. Entre as principais características da terceira geração modernista estão a prosa intimista, determinada pela exploração de temas humanos, e o realismo fantástico, identificados no conto em questão.

Neste conto, a autora acentua um clima sinistro e trágico, faz uso de uma atmosfera de suspense e mistério, como se quisesse ressaltar a profundidade da alma humana, narrando sobre um tema comum que é a relação entre homem e mulher, para desenvolver uma cilada de vingança, traz à tona um lado do ser humano que muitas vezes fica escondido e é ignorado.

Quanto ao plano textual do gênero, percebe-se que a enunciativa atende às características comuns do gênero, é uma narrativa breve, com influências da literatura de terror e mistério, deixa o leitor com a sensação de que algo está para acontecer, apresentando as fases da sequência narrativa:

Situação inicial: Ricardo esperava Raquel, encostado numa árvore e, tão logo ela chegou, começaram a andar pelo cemitério.

Complicação: Raquel percebe que algo errado está por acontecer quando ela olha uma lápide e percebe que a suposta prima de Ricardo tinha mais de cem anos, estranhou ao ler a inscrição perto da fotografia da suposta prima, que dizia: "Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil e oitocentos e falecida...". Era impossível que essa moça tivesse sido prima de Ricardo e andado de mãos dadas com ele. Ricardo, então, trancou a ex-namorada na catacumba.

Situação final inesperada: Ricardo mata Raquel aos poucos, fez uma tortura psicológica, ele se afasta cada vez mais do local do crime até ouvir ao longe a voz de Raquel. Seu sofrimento foi tanto que a autora compara seus gritos com o uivo de um animal que estava sendo dilacerado.

As ações relatadas apresentam relação de causa-consequência, em um tempo e espaço determinados. O tempo passa de maneira cronológica, de aproximadamente um fim de tarde. O espaço ficcional é um elemento fundamental neste conto, a narrativa inicia com Raquel subindo uma ladeira que a leva a um lugar com terrenos baldios e poucas casas. O lugar sugerido por Ricardo foi um cemitério abandonado, Raquel estranhou o local. Ele prometeu que iria lhe mostrar o pôr do sol mais bonito do mundo, como são antigos namorados, os personagens da história precisam manter a discrição durante o seu encontro. Por isso, um cemitério deserto parece um local apropriado para conversarem, apesar do seu caráter sombrio.

O narrador pode ser identificado como um narrador-observador, em 3ª pessoa do singular, o qual narra as ações presentes no enredo sem se incluir, sem participar.

Ricardo foi descrito como esguio e magro, cabelos crescidos e desalinhados, vestia um blusão azul marinho e aparentava um jeito jovial. Morava em uma pensão horrenda, pelas descrições do conto tratava-se de um jovem com poucos recursos financeiros, tornou-se vingativo, pois ressentia-se após o final da relação com Raquel, a quem amava. Enquanto Raquel era elegante, sentimental, interesseira, arrogante e medrosa, trocou o ex-namorado

Ricardo por um pretendente rico, a todo momento humilhava Ricardo ressaltando sua condição financeira.

As marcas de textualização reforçam os aspectos sombrios do ambiente, com riqueza de detalhes, descrições minuciosas, que contribuem para aumentar a expectativa sobre o desfecho da história. Os diálogos compõem a espinha dorsal do conto, sendo por meio das falas que se revelam as arestas e as nuances dos personagens e do espaço. Ao longo da narrativa, pistas indicam o rumo das sinistras maquinações de Ricardo. Há, ainda, os breves momentos em que a expressão do rapaz se torna diferente, já dando indícios de seu verdadeiro propósito: “inúmeras rugazinhas foram se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu”.

Os adjetivos são empregados no grau superlativo absoluto sintético, para realçar e exacerbar as qualidades do namorado de Raquel, em matéria de riqueza e ciúme – riquíssimo e ciumentíssimo -, ele não é comparável a ninguém. Ricardo, por sua vez, ficou “mais pobre ainda do que era antes”. Neste caso, foi empregado o grau comparativo de superioridade analítico do adjetivo, confrontando a situação anterior e a atual da personagem.

O título é outro elemento importante para a compreensão do enredo, pois apresenta uma conotação simbólica sobre a vida, um duplo sentido, significando a morte. Apresenta um prenúncio da tragédia que ocorrerá, pois a protagonista é convidada para contemplar o seu próprio fim.

A coesão textual ocorre através do pretérito perfeito em sua grande maioria, o que é uma marca dos gêneros do Narrar, em que predomina a narração ou relato de acontecimentos passados. O pretérito perfeito é usado para indicar uma ação que ocorreu num determinado momento do passado, já o pretérito imperfeito expressa continuidade, indica uma ação ocorrida no passado, mas que não foi completamente terminada.

Este conto apresenta pontuação característica do gênero, incluindo a presença de travessão no início de parágrafos, marcando a presença de

discurso direto; pontos de interrogação e exclamação devidamente aplicados; reticências, indicando as interrupções de falas e pensamentos.

O conto apresenta organizadores textuais temporais presentes nos seguintes trechos: “sem pressa”; “da tarde”; “jamais”; “um instante”; “quando”; “logo”; “séculos”; “fim de tarde”; e organizadores textuais espaciais, presente nos seguintes trechos: “aqui e ali”; “no meio da rua sem calçamento”; “lá longe”; “subir até aqui”; “cemitério abandonado”; “pensão horrenda”; “rua afastada”; “andamos quilômetros”; “embaixo”; “no centro da parede”.

No que diz respeito à coesão sequencial, o texto se articula com algumas conjunções, como: “à medida que”; “e”; “então”; “como”; “mas”.

O fim do conto, mesmo que em certos momentos previsto devido às denúncias psicológicas e físicas das personagens, consegue ser para além das previsões do leitor e, assim, surpreendente, um desfecho inesperado, que causa impacto, característica da prosa intimista da terceira geração modernista, que reflete as emoções e sentimentos das personagens mostrando seu lado íntimo, principalmente do personagem Ricardo, exaltando seu conflito interior.

4.3 Modelo didático com o Conto “A Morta”

A MORTA

Guy de Maupassant

Tradução de José Thomaz Brum

Eu a amara perdidamente! Por que amamos? É realmente estranho ver no mundo somente um ser, ter no espírito um único pensamento, no coração um único desejo e na boca um único nome: um nome que ascende ininterruptamente, que sobe das profundezas da alma como a água de uma fonte, que ascende aos lábios, e que dizemos, repetimos, murmuramos o tempo todo, por toda parte, como uma prece.

Não vou contar a nossa história. O amor só tem uma história, sempre a mesma. Encontrei-a e amei-a. Eis tudo. E vivi durante um ano na sua ternura, nos seus braços, nas suas carícias, no seu olhar, nos seus vestidos, na sua voz, envolvido, preso, acorrentado a tudo que vinha dela, de maneira tão absoluta que nem sabia mais se era dia ou noite, se estava morto ou vivo, na velha Terra ou em outro lugar qualquer.

E depois ela morreu. Como? Não sei, não sei mais.

Voltou toda molhada, nutria noite de chuva, e, no dia seguinte, tossia. Tossiu durante cerca de uma semana e ficou de cama.

O que aconteceu? Não sei mais.

Médicos chegavam, receitavam, retiravam-se. Traziam remédios; uma mulher obrigava-a a toma-los. Tinha as mãos quentes, a testa ardente e úmida, o olhar brilhante e triste. Falava-lhe, ela me respondia. O que dissemos um ao outro? Não sei mais! Esqueci tudo, tudo, tudo! Ela morreu, lembro-me muito bem do seu leve suspiro, tão fraco, o último. A enfermeira exclamou: “Ah! Compreendi, compreendi!”

Não soube de mais nada. Nada. Vi um padre que falou assim: “Sua amante”. Tive a impressão de que a insultava. Já que estava morta, ninguém mais tinha o direito de saber que fora minha amante. Expulsei-o. Veio outro que foi muito bondoso, muito terno. Chorei quando me falou dela.

Consultaram-me sobre mil coisas relacionadas com o enterro. Não sei mais. Contido, lembro-me muito bem do caixão, do ruído das marteladas quando a enterraram lá dentro. Ah! Meu Deus!

Ela foi enterrada! Enterrada! Ela! Naquele buraco! Algumas pessoas tinham vindo, amigas. Caminhei durante muito tempo pelas ruas. Depois voltei para casa. No dia seguinte, parti para uma viagem.

Ontem, regressei a Paris.

Quando revi o meu quarto, o nosso quarto, a nossa cama, os nossos móveis, toda essa casa onde ficara tudo o que resta da vida de um ser depois da sua morte, o desgosto apoderou-se de mim novamente, de uma forma tão violenta que quase abri a janela para atirar-me à rua. Não podendo mais permanecer no meio daqueles objetos, dessas paredes que a tinham encerrado, abrigado, e que deviam conservar em suas fendas imperceptíveis milhares de átomos seus, da sua carne e da sua respiração, peguei meu chapéu para sair. De súbito, ao atingir a porta, passei diante do grande espelho que ela mandara colocar no vestíbulo para mirar-se, dos pés à cabeça, todos os dias antes de sair, para ver se toda sua toailete lhe ia bem, se estava correta e elegante, das botinas ao chapéu.

E parei, de chofre, diante desse espelho que tantas vezes a refletira. Tantas, tantas vezes, que também deveria ter guardado a sua imagem.

Fiquei lá, de pé, trêmulo, os olhos fixos no vidro liso, profundo, vazio, mas que a contivera toda, que a possuía tanto quanto eu, tanto quanto o meu olhar apaixonado. Tive a impressão de que amava aquele espelho – toquei-o - estava frio! Ah! Recordação! Recordação! Espelho doloroso, espelho ardente, espelho vivo, espelho horrível, que inflige todas as torturas! Felizes os homens cujo coração, como um espelho onde os reflexos deslizam e se apagam, esquece tudo o que conteve, tudo o que passou à sua frente, tudo o que se contemplou e mirou na sua feição, no seu amor! Como soffro! Saí e, involuntariamente, sem saber, sem querer, dirigi-me ao cemitério. Encontrei seu túmulo, um túmulo singelo, uma cruz de mármore com algumas palavras: “Ela amou, foi amada, e morreu”.

Lá estava ela, embaixo, apodrecendo. Que horror! Eu soluçava, a fronte no chão.

Fiquei lá por muito tempo, muito tempo. Depois percebi que a noite se aproximava. Então, um desejo estranho, louco, um desejo de amante desesperado apoderou-se de mim. Resolvi passar a noite junto dela, a última noite, chorando no seu túmulo. Mas me veriam, me expulsariam. Que fazer? Fui esperto. Levantei-me e comecei a vagar pela cidade dos desaparecidos. Vagava, vagava. Como é pequena essa cidade ao lado da outra, daquela em que vivemos. Precisamos de casas altas, de tanto espaço para as quatro gerações que veem a luz ao mesmo tempo, que bebem a água das fontes, o vinho das vinhas e comem o pão das planícies.

E para todas as gerações dos mortos, para toda a série de homens que chegaram até nós, quase nada, um terreno apenas, quase nada! A terra os toma de volta, o esquecimento os apaga. Adeus.

Na extremidade do cemitério habitado, avistei subitamente o cemitério abandonado, onde os velhos defuntos acabam de misturar-se à terra, onde as próprias cruzes apodrecem, e onde amanhã serão colocados os últimos que chegarem. Está cheio de rosas silvestres, de ciprestes negros e vigorosos, um jardim triste e soberbo, alimentado com carne humana.

Estava só, completamente só. Agachei-me perto de uma árvore verde. Escondi-me completamente entre os galhos grossos e escuros.

E esperei, agarrado ao tronco como um náufrago aos destroços.

Quando a noite ficou escura, bem escura, deixei o meu abrigo e comecei a caminhar de mansinho, com passos lentos e surdos, por essa terra repleta de mortos.

Vaguei durante muito, muito tempo. Não a encontrava. Braços estendidos, olhos abertos, esbarrando nos túmulos com as mãos, com os pés, com os joelhos, com o peito, e até com a cabeça, eu vagava sem a encontrá-la. Tocava, tateava como um cego que procura um caminho, apalpava pedras, cruzes, grades de ferro, coroas de vidro, coroas de flores murchas! Lia nomes com os dedos, passando-os sobre as letras. Que noite! Que noite! Não a encontrava!

Não havia lua! Que noite! Sentia medo, um medo horrível, nesses caminhos estreitos entre duas filas de túmulos! Túmulos! Túmulos! Túmulos. Sempre túmulos! À direita, à esquerda, à frente, à minha volta, por toda a parte, túmulos! Sentei-me num deles, pois não podia mais caminhar, de tal forma

meus joelhos se dobravam. Ouvia meu coração bater! E também ouvia outra coisa! O quê? Um rumor confuso, indefinível! Viria esse ruído do meu cérebro desvairado, da noite impenetrável, ou da terra misteriosa, da terra semeada de cadáveres humanos? Olhei à minha volta!

Quanto tempo fiquei ali? Não sei. Estava paralisado de terror, alucinado de pavor, prestes a gritar, prestes a morrer.

E, de súbito, tive a impressão de que a laje de mármore onde estava sentado se movia. Realmente ela se movia, como se a estivessem levantando. Com um salto, precipitei-me para o túmulo vizinho e vi, sim, vi erguer-se verticalmente a laje que acabara de deixar; e o morto apareceu, um esqueleto nu que empurrava a lápide com as costas encurvadas. Eu via, via muito bem, embora a escuridão fosse profunda. Pude ler sobre a cruz:

“Aqui jaz Jacques Olivand, morto aos cinquenta e um anos de idade. Amava os seus, foi honesto e bom, e morreu na paz do Senhor”.

O morto também lia o que estava escrito no seu túmulo. Depois, apanhou uma pedra no chão, uma pedrinha pontiaguda, e começou a raspar cuidadosamente o que lá estava. Apagou tudo, lentamente, contemplando com seus olhos vazios o lugar onde ainda há pouco existiam letras gravadas; e, com a ponta do osso que fora seu indicador, escreveu com letras luminosas, com essas linhas que traçamos com a ponta de um fósforo:

“Aqui jaz Jacques Olivand, morto aos cinquenta e um anos de idade. Apressou com maus-tratos a morte do pai de quem desejava herdar, torturou a mulher, atormentou os filhos, enganou os vizinhos, roubou sempre que pôde e morreu miseravelmente”.

Quando acabou de escrever, o morto contemplou sua obra, imóvel. E, voltando-me, notei que todos os túmulos estavam abertos, que todos os cadáveres os tinham abandonado, que todos tinham apagado as mentiras inscritas pelos parentes na pedra funerária, para aí restabelecerem a verdade.

Eu via que todos tinham sido carrascos dos parentes, vingativos, desonestos, hipócritas, mentirosos, pérfidos, caluniadores, invejosos, que tinham roubado, enganado, cometido todos os atos vergonhosos, abomináveis, esses bons pais, essas esposas fiéis, esses filhos devotados, essas moças castas, esses comerciantes probos, esses homens e mulheres ditos irrepreensíveis.

Escreviam todos ao mesmo tempo, no limiar da sua morada eterna, a cruel, a terrível e santa verdade que todo mundo ignora ou finge ignorar nesta Terra.

Imaginei que também ela devia ter escrito a verdade no seu túmulo. E agora já sem medo, correndo por entre os caixões entreabertos, por entre os cadáveres, por entre os esqueletos, fui em sua direção, certo de que logo a encontraria.

Reconheci-a de longe, sem ver o rosto envolto no sudário.

E sobre a cruz de mármore onde há pouco lera: “Ela amou, foi amada, e morreu”, divisei:

“Tendo saído, um dia, para enganar seu amante, resfriou-se sob a chuva, e morreu”.

Parece que me encontraram inanimado, ao nascer do dia, junto a uma sepultura.

(31 de maio de 1887)

Figura 6 – Livro “Contos Fantásticos – O Horla e outras histórias”, de Guy de Maupassant, capa da publicação de 1988.



Fonte: a autora

Guy de Maupassant, escritor e poeta francês com predileção para situações psicológicas e de crítica social com técnica realista, escreveu o conto “A morta” em 1887, publicado primeiramente no jornal *Gil Blas*, e posteriormente na coletânea *La main gauche*. Já nos anos 1880, escreveu vários contos em que trabalhava motivos, espaços e temas fantásticos como cadáveres, tumbas e aparições; noites assombrosas e cemitérios; loucura, alucinação e medo. A figura feminina, em algumas de suas narrativas fantásticas, tem um papel importante, pois ela faz com que os homens se deparem com uma situação insólita, cujos desejos levam à obsessão.

Neste conto, o autor acentua uma narrativa de obsessão, uma história de amor, finitude, ilusão. Durante uma visita ao túmulo da amada, o amante penetra num pesadelo, no enredo do conto não há respostas claras, mas há ambiguidade.

Maupassant deixa pistas no decorrer do conto, o acontecimento não chega a ser previsível, mas ao concluir a leitura percebemos a liberação gradativa de detalhes: o personagem era cego de amores e não era capaz de perceber o que acontecia com sua amada que saía e voltava, uma vez saiu na chuva, voltou molhada e ficou doente, tinha o olhar triste, o padre mencionou “Sua amante”, detalhes importantes para o desfecho do conto.

Quanto ao plano textual do gênero, observa-se que o enunciador atende às características comuns da narrativa fantástica, é breve, deixa o leitor em dúvida, há o mundo real e nele produz-se algo que não tem explicação, apresentando as fases da sequência narrativa.

As ações relatadas apresentam relação de causa-consequência, em um tempo e espaço determinados. O narrador-personagem entra em um cemitério, um lugar cheio de mistérios, um espaço de extrema importância para a construção da narrativa fantástica. A noite se aproximou, ficou escura, bem escura, não havia lua, portanto, temos um tempo e um espaço sombrios, um fortalecendo a soturnidade do outro.

A entrada em um cenário inabitual, esquecido, sem indícios de ser frequentado, desencadeia ações proibidas, colabora para a criação de um

ambiente propício ao sobrenatural. Na noite profunda chega-se ao ponto culminante da narrativa, momento no qual os mortos saem dos túmulos.

O conto apresenta organizadores textuais temporais presentes nos seguintes trechos: “o tempo todo”; “sempre”; “durante um ano”; “dia ou noite”; “depois”; “noite de chuva”; “no dia seguinte”; “cerca de uma semana”; “ontem”; “por muito tempo”; “a noite se aproximava”; “a última noite” e organizadores textuais espaciais, presente nos seguintes trechos: “ficou de cama”; “a Paris”; “o meu quarto”; “o nosso quarto”; “toda essa casa”; “embaixo”; “lá”; “no seu túmulo”; “pela cidade dos desaparecidos”; “na extremidade do cemitério”; “um jardim triste”

A narração do conto é feita em primeira pessoa, o que ajuda a construir a ambiguidade. O narrador se recorda que amava uma mulher e essa paixão o tornou solitário e perdido, se mostra nervoso e perturbado já nos primeiros parágrafos do conto, não apresenta segurança nem de si e nem dos fatos. A incerteza é instaurada desde o início. Ele repete várias vezes “Não sei, não sei mais”.

A coesão textual ocorre através do pretérito perfeito em sua grande maioria, o que é uma marca dos gêneros do Narrar, em que predomina a narração ou relato de acontecimentos passados: “Encontrei-a [...] amei-a [...] vivi [...] esqueci [...] vi [...] fiquei [...] me encontraram [...]”.

No que diz respeito à coesão sequencial, o texto se articula com alguns conectivos, como: “e”; “então”; “como”; “mas”; “contudo”. Neste conto, a evolução da narrativa é caracterizada por marcadores verbais que determinam a passagem do tempo no texto.

As marcas de textualização reforçam os aspectos fantásticos: morte, sonho, delírio, alucinação, pois a linguagem do texto leva a esse caminho com as interrogações, as exclamações, as repetições e as frases curtas. Como as passagens: “Não havia lua! Que noite! Túmulos! Túmulos! Sempre túmulos! Quanto tempo fiquei ali? Não sei.” Nota-se que o narrador não se encontra num estado normal.

O autor construiu tão bem o texto, o espaço tenebroso, os barulhos que o personagem ouve, rodeado de túmulos, a noite muito escura, é um mistério

muito bem construído a fim de provocar a hesitação, não saberemos nunca o que aconteceu no enredo, se o personagem teve um delírio, se ele teve um pesadelo ou se realmente viu os cadáveres saírem das tumbas.

Percebemos o efeito da realidade, na passagem do enterro da amada o narrador prefere expressões fortes, como “o ruído das marteladas quando a enterraram lá dentro” e “Ela foi enterrada! Naquele buraco!”. O narrador mostra-se transtornado pela morte de sua amada

SEÇÃO V – REFLEXÕES DESCRITIVO-ANALÍTICAS SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO CONTO DE MISTÉRIO

Tendo como premissa que o texto constitui a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa e com base no arcabouço teórico do ISD, elaborou-se o dispositivo didático Sequência Didática (SD) com o gênero textual conto de mistério, a fim de contribuir para instrumentalizar o colega/professor para desenvolver práticas pedagógicas com a produção textual que promovam o letramento do aluno, assim como o leve a um possível protagonismo.

Procurou-se, na SD, voltar as atividades para o aperfeiçoamento das competências de leitura e escrita, por meio do aprimoramento das habilidades de interpretação e produção do gênero textual conto de mistério, bem como de análise da língua em uso, a fim de ampliar a compreensão do estudante e suas possibilidades de produção.

Tal gênero foi escolhido considerando seu alto poder de sedução entre leitores de todas as idades, afinal ninguém resiste a uma boa trama, de mistério e crime principalmente. É uma narrativa envolvente, que incita a imaginação, com ações que geralmente se passam numa atmosfera de medo e insegurança e criam expectativas ante o inesperado.

O conto de mistério faz com que a emoção tome conta do leitor, que vivencia o perigo, estando aí uma excelente oportunidade para arrebatá-los jovens leitores e envolvê-los na produção da ficção literária, pois oferece uma excelente oportunidade para o estudo do discurso narrativo e para seu exercício, em termos de produção.

A partir das atividades propostas, com leituras do gênero conto de mistério, será possível possibilitar ao aluno dominar progressivamente os recursos linguísticos característicos deste gênero, criando intimidade com os textos para, em seguida, mais confiantes, exercitarem-se como escritores. Assim, ele terá condições de adaptar o texto a ser produzido, especialmente sua estrutura, seu conteúdo e sua linguagem, ao possível interlocutor e à situação comunicativa em que está inserido.

A Sequência Didática intitulada “Caderno Didático Pedagógico para Produção Textual do Conto de Mistério Veiculado no Zine” foi elaborada em

sete oficinas, que correspondem a 21h/a da disciplina de Língua Portuguesa, sendo que cada uma apresenta um número específico de atividades.

OFICINA 1: INTRODUÇÃO AO GÊNERO CONTO DE MISTÉRIO

- **Objetivos:**

Apresentar o Projeto “O Mistério no Zine”, motivando os estudantes à participação.

Diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre as principais características do gênero conto de mistério.

Estabelecer contato com o gênero conto de mistério.

Ler um conto.

- **Tempo estimado:** 3 h/a

OFICINA 2: RECONTANDO O CONTO

- **Objetivos:**

Aproximar os alunos do gênero conto de mistério.

Possibilitar-lhes que identifiquem a diversidade de estilo e de linguagem de autores diferentes.

- **Tempo estimado:** 2 h/a

OFICINA 3: PRIMEIRA ESCRITA DO CONTO DE MISTÉRIO

- **Objetivos:**

Produzir a primeira escrita de um conto de mistério.

Estimular os alunos a continuar aprendendo a escrever conto de mistério.

- **Tempo estimado:** 5 h/a

OFICINA 4: MAIS HISTÓRIA DE MISTÉRIO...

- **Objetivos:**

Ler um conto de mistério.

Explorar os elementos constitutivos de um conto e o emprego dos verbos na construção da sequência narrativa.

- **Tempo estimado:** 2 h/a

OFICINA 5: O MISTÉRIO CONTINUA

- **Objetivos:**

Ler um conto de mistério.

Explorar os elementos constitutivos de um conto, principalmente o tipo de discurso, o foco narrativo e a descrição do espaço na construção do gênero conto de mistério.

- **Tempo estimado:** 2 h/a

OFICINA 6: HORA DA ESCRITA

- **Objetivos:**

Realizar produção de um conto de mistério.

Aprimorar o conto produzido

- **Tempo estimado:** 3 h/a

OFICINA 7: HORA DA ESCRITA

- **Objetivos:**

Apresentar o suporte zine.

Confeccionar um zine com o conto de mistério produzido na oficina anterior.

- **Tempo estimado:** 4 h/a

A primeira oficina introduz o gênero conto de mistério, com atividades lúdicas que possibilitam ao aluno tomar contato com elementos do gênero, a fim de interessá-los e envolvê-los com a temática misteriosa, bem como propõe um levantamento de conhecimentos prévios e relações estabelecidas com outras referências – filmes, séries, textos, personagens. Também, indica a reprodução de um desenho animado e posterior socialização, para avaliar a percepção dos estudantes quanto aos elementos de uma narrativa de mistério.

Na sequência, apresenta-se o projeto “O Mistério no Zine” em todas as suas etapas e, posteriormente, inicia-se o trabalho de leitura de contos de mistério, antecedido por questionamentos referente ao hábito de leitura de contos dos alunos. A fim de investigar a expectativa de leitura dos estudantes, sugere-se explorar o título do conto com perguntas norteadoras, antes da

leitura do texto, com o propósito de ajudá-los a identificar as características de um bom título.

A segunda oficina promove a leitura, em pequenos grupos, de três contos de mistério e suspense, a saber: “Conto Carioca”, de Vinícius de Moraes (2009); “A chave na porta”, de Lygia Fagundes Telles (2000); e “A Morta”, de Guy de Maupassant (1997).

A proposta é que cada grupo leia um conto e, posteriormente, um representante socialize com o grande grupo suas percepções e análise quanto ao tempo cronológico, sobre as emoções e sentimentos despertados pela leitura e sobre o foco narrativo. A ideia é que os alunos se sintam motivados a identificar esses elementos nas histórias que já conhecem, bem como explorar seus próprios interesses para a criação de suas narrativas.

Cabe ao professor, conduzir os alunos a destacar os elementos linguísticos que construíram o mistério no conto lido, bem como as descrições, enumerando com os estudantes os adjetivos utilizados para caracterizar as personagens, objetos, lugares. Sugere-se a produção coletiva, professor e alunos, de um banco de palavras pertinentes aos textos lidos, com a intenção de facilitar-lhes a aquisição de repertório.

É possível também: conversar sobre o nível de mistério e suspense de cada conto, como isso foi alcançado pelo autor e as formas de suspense encontradas: fatos estranhos, sobrenaturais, o inexplicável; trabalhar os componentes essenciais e a estrutura do conto e os tempos verbais.

Na oficina três, ao realizar uma breve retrospectiva com os alunos, indica-se a elaboração de um cartaz que contemple os elementos contidos em um conto de mistério, a fim de auxiliá-los na primeira produção escrita. A orientação é de que a produção, embora individual, seja realizada em pequenos grupos de três ou quatro alunos com o intuito de que compartilhem histórias misteriosas, troquem ideias e então, produzam os textos, releiam e, na sequência, troquem os textos entre os integrantes da equipe, com o objetivo de tecer comentários e sugestões. Essa produção inicial deverá ser guardada, para compará-la a produção final, a ser realizada na oficina seis, para que os alunos percebam sua evolução.

A oficina quatro propõe a leitura de mais um conto de mistério, “Cabelos Molhados”, de Luís Pimentel (2006). Inicialmente, sugere-se explorar o título do

conto, com o intuito de elencar as expectativas de leitura dos estudantes e, posteriormente à leitura completa do texto, poder comparar se a expectativa foi confirmada. Esta oficina pretende explorar os elementos constitutivos de um conto e o emprego dos verbos na construção da sequência narrativa, conduzindo os alunos a perceber que o narrador é onisciente, instigando-os a constatar a pessoa e o tempo verbal utilizados, bem como orientá-los a verificar os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido.

Na oficina cinco, é proposta a leitura de um novo conto de mistério, “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, com o propósito de explorar, principalmente, os tipos de discurso, o foco narrativo e a descrição do espaço e das personagens na construção do gênero. A leitura expressiva deste conto permite observar as sensações de medo e horror causadas no leitor e mostrar aos alunos como a tipologia descritiva contribui sobremaneira para isso. Vale ressaltar que provocar estas sensações é muito importante e que, ao escrever, deve-se pensar em estratégias que ajudem a atingir esse objetivo.

Finalmente, após ler e analisar diversos contos, os alunos devem estar preparados para produzir com excelência. A oficina seis tem como meta a produção final. Nesta oficina é apresentada uma ficha de apoio à produção e à avaliação do conto de mistério, a qual deve ser consultada durante e depois da escrita. A ficha contempla as seguintes categorias: título, espaço, personagens, tempo, conflito, sequência de ações, desfecho, organização textual, pontuação, coerência e coesão textual e campo lexical.

É imprescindível orientar os alunos quanto a importância de realizar troca de ideias entre os integrantes da equipe nesta produção, bem como quanto ao planejamento da produção e, posteriormente, a importância da análise da produção em relação às características do gênero conto de mistério e aos efeitos de sentido pretendidos, considerando a revisão e reescrita.

Para concluir, a oficina sete apresenta o suporte zine e suas características, bem como orienta a confecção e montagem, com vistas a um momento de socialização. Nesta oficina faz-se necessário que o professor oriente seus estudantes quanto à produção do zine, que suas propostas de ilustrações e colagens se relacionem com as personagens e cenário do conto.

As atividades elaboradas para esta SD podem ser aplicadas no oitavo ano do Ensino Fundamental II, bastando, quando houver necessidade, uma

adequação das obras literárias a serem utilizadas, no que se refere ao grau de complexidade e o ajuste de expectativas em relação às produções iniciais e finais.

A sequência didática proposta para o gênero conto de mistério visa fornecer uma estrutura de ensino que estimule a criatividade e o interesse dos alunos pela leitura e escrita. Além disso, o uso do conto de mistério como gênero literário trabalhado na escola pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de interpretação, compreensão e produção textual, bem como estimular a imaginação e a curiosidade dos estudantes.

Além disso, a escrita de um conto de mistério exige que o aluno utilize de estratégias narrativas, como o uso de pistas, a criação de personagens intrigantes e a construção de um enredo envolvente. Isso ajuda a desenvolver a capacidade de organização e planejamento na escrita, bem como a criatividade e a habilidade de comunicação.

Ao lidar com o desconhecido e com situações inesperadas, o aluno também terá a oportunidade de desenvolver a capacidade de resolver problemas e tomar decisões, além de trabalhar a sua capacidade de empatia ao se colocar no lugar dos personagens e entender suas motivações e sentimentos.

Em suma, a produção de contos de mistério pode ser uma atividade enriquecedora para o aluno, pois além de estimular a criatividade, a escrita e a leitura, propicia a diversificação de sua visão de mundo e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Desta forma, buscou-se concretizar os princípios teórico-metodológicos elencados: propiciar práticas de leitura próprias da esfera, dar voz aos alunos, ter em conta o contexto de origem e de desenvolvimento do gênero, explorar as características deste gênero em função dos seus usos sociais em atividades de leitura e produção de textos, oportunizar situações de troca, de apreciações e de produção de textos, e, sobretudo, propiciar experiências em que processos de identificação e de protagonismo possam ter lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na caminhada como profissional da educação e da linguagem, presencia-se, cada vez mais, pesquisadores e teóricos defendendo que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa conduzido no trabalho com práticas de linguagem, associadas às práticas sociais, é que promove o letramento do aluno.

Compreende-se que, para que um sujeito participe ativamente das práticas sociais, é necessário que ele domine diferentes modos de agir, concretizando enunciados orais e escritos, nos quais a língua é designada como produto integrante das esferas da atividade humana, assim, todo agir linguageiro concebe um texto vinculado a um determinado gênero textual.

Os autores do Grupo de Genebra propõem os gêneros como um dos objetos centrais no ensino de língua materna. Em sua perspectiva voltada ao ensino de línguas com base nos gêneros de texto (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), favorece o letramento dos estudantes, em virtude de que viabiliza uma formação que abrange uma visão cidadã.

Ademais, para que os estudantes conheçam e compreendam os diferentes gêneros, é impreterível que o professor construa estratégias de ensino que conduzam o aluno ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso com maestria dos gêneros trabalhados.

Diante disso, ao longo deste trabalho buscou-se refletir sobre a importância da inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, posto que acredita-se que eles colaboram, significativamente, como também funcionam seguramente como objeto e instrumento de trabalho para os professores.

Desta forma, utilizando os recursos propostos pelo ISD, nessa pesquisa, foi elaborado o dispositivo didático Sequência Didática (SD) com o gênero textual conto de mistério. A partir dele, procurou-se contribuir para instrumentalizar o colega/professor para desenvolver práticas pedagógicas com a produção textual que promovam o letramento do aluno, assim como o leve a um possível protagonismo.

No entanto, para a elaboração dessa Sequência Didática, foi indispensável conhecer o objeto discursivo, o que ocorreu por meio da construção de um Modelo didático, em que se pode obter o conhecimento teórico (saber-teórico) para que, posteriormente, fosse possível concretizar a sua transposição didática (fazer-prático), em concordância com as dimensões ensináveis do gênero, levando em conta a série/ano proposta.

A construção do Modelo didático proporcionou o aprimoramento do conhecimento possuído sobre os eixos contextuais, estruturais e linguísticos do gênero conto de mistério, alicerçando a base para a elaboração da Sequência didática. O MD subsidiou o desenvolvimento de diferentes atividades de ensino-aprendizagem, de complexidade crescente, tendo em vista as dimensões ensináveis do gênero e a série/ano proposta e que tornem produtivo o ensino de Língua Portuguesa.

A partir da realização desta pesquisa, pude compreender a importância de promover uma transposição didática eficiente das práticas de linguagem configuradas em gêneros textuais, como os da esfera da criação literária, nas aulas de língua portuguesa. Para isso, é fundamental contemplar não só a perspectiva teórica da concepção bakhtiniana de linguagem e gênero discursivo, mas, impreterivelmente, utilizar o grupo de Genebra como referencial para elaborar uma proposta de trabalho pedagógico que seja significativa e desafiadora para os alunos.

A sequência didática proposta neste estudo, que se desenvolve a partir da produção textual de um conto de mistério no suporte zine, se mostrou uma alternativa inovadora e eficiente para abordar as especificidades do gênero, além de estimular habilidades de escrita, leitura e análise crítica. Dessa forma, acredito que é possível aproximar o ensino da língua portuguesa às práticas sociais de uso da linguagem, proporcionando aos alunos experiências que contribuam para sua formação cidadã.

Por fim, ressalto a importância de se repensar o modo como estamos construindo nossas práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa. É necessário buscar alternativas que promovam a aprendizagem significativa, crítica e reflexiva dos alunos, alicerçadas em um arcabouço teórico-

metodológico sólido, tal como o proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo. O desafio é grande, mas os resultados podem ser bastante positivos para que alcancemos uma educação mais crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ANDRAUS, G. Minhas experiências no ensino com os criativos fanzines de histórias em quadrinhos e outros temas. In: SANTOS NETO, E. dos (org.); SILVA, M. R. P. da (org.). Histórias em quadrinhos e práticas educativas. Volume I: o trabalho com universos ficcionais e fanzines. 1ª ed. São Paulo: Criativo, 2013.
- ANTUNES, I. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. Língua, texto e ensino. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, A. G. Fanzines: autoralidade e expressividade nas aulas de produção textual. 2018. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6647605. Acesso em 30 ago. 2022.
- BARBOSA, J. P. Narrativa de Enigma. São Paulo: FTD, 2001.
- BARTHES, R. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa, in Análise Estrutural da Narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MECSEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.
- BRONCKART, J. P. Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, J. P. (1997). Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003. Título original: *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*.
- BRONCKART, J. P. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. ReVEL. Vol. 4. n. 6, março de 2006b.

CASTILHOS, D. C. de; MÜLLER, Liane Filomena. Ensino de gêneros textuais: uma proposta com o gênero “contos de terror e mistério”. In: 4 Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET, 2007, 2007, Tubarão. 4 Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - ANAIS, 2007. Tubarão: UNISUL, 2007.

COSTA, R. R. R.; ALBUQUERQUE, A. M. C. Fanzine: Uma Estratégia Pedagógica Motivadora na Produção de Gêneros Textuais Através da Utilização do Computador. In Anais do Workshop de Informática na Escola. vol. 1, nº 1. 2012.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al (org). Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, p. 22-23, 2011.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2004). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. in: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (orgs.) Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, pp. 71-92.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. (2004). “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, in: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (orgs.) Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, pp. 81-128, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2004). “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)”, in: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.) Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 43, 2004.

DOWNING, J. Mídia radical: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais. São Paulo: Senac, 2004.

FURTADO, Filipe. A construção do fantástico na narrativa. Lisboa: Horizonte, 1980.

GELAIN, C. G. Consumo de mídia e subcultura zineira. 2013. 198f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Habilitação em Jornalismo (UFSC), 2013.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOTLIB, N. B. Teoria do conto. São Paulo: Ática, 1990.

GUIMARÃES, Edgard. Fanzine. 4ª edição. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2020.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística. Petrópolis: Vozes, 2015.

LENHARO, R. S. Participação social por meio da música e da aprendizagem de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

MAGALHÃES, H. Fanzines de histórias em quadrinhos: conceito e contribuições a educação. In: SANTOS NETO, Elydio dos Santos Neto (org.); SILVA, Marta Regina Paulo da (org.). Histórias em quadrinhos e práticas educativas. Volume I: o trabalho com universos ficcionais e fanzines. 1a ed. São Paulo: Criativo, 2013.

MAGALHÃES, H. O rebuliço apaixonante dos fanzines. 3ª edição. João pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

MAUPASSANT, Guy de. Contos fantásticos – O Horla e outras histórias. Tradução de José Thomaz Brum. Porto Alegre. L&PM, 1997.

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

MAUPASSANT, Guy de. Contos fantásticos – O Horla e outras histórias. Tradução de José Thomaz Brum. Porto Alegre. L&PM, 1997.

MOISÉS, M. A criação literária - Prosa I. 18ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

MORAES, Vinicius de. Para uma menina com uma flor. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais na mídia impressa: em busca das dimensões ensináveis. Signum – Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina (UEL) nº 6, Londrina, 2005.

NASCIMENTO, E. L.; SAITO, C. L. N. Transposição didática de gêneros textuais: um enfoque metodológico. In: Congresso Nacional Linguagens em Interação, 2006, Maringá. **Anais...** Maringá, UEM, 2006.

OLIVEIRA, A. C. Os fanzines contam uma história sobre punks. Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. Ensino e correção na produção de textos escolares. São Paulo: Telos, 2012.

PIMENTEL, Luís. Cabelos molhados. Coleção Literatura para todos. V. 10. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SAITO, C.L.N.; NASCIMENTO, E.L. Os gêneros como instrumento para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. In: MENEGASSI, R.J.; SANTOS, A.R.; RITTER, L.C.B. (Org.). Escrita e ensino. 2. ed. Formação de professores –EAD, v. 42. Maringá: Eduem, 2010, p 25-58.

SANTOS NETO, E. dos. Prefácio: A paixão pelos fanzines e pelo corpo gerando práticas educativas desafiadoras. In: PINTO, Renato Donizete. Fanzine na Educação: algumas experiências em sala de aula. 2. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2020. p. 5-8. ISBN: 978-65-86031-09-6. Disponível em:

<https://www.marcadefantasia.com/livros/quiosque/fanzinenaeducacao/fanzinenaeducacao2ed.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2022.

SCHNEUWLY, B. (2004). “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. in: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.) Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 21-40.

SNO, M. Oficina de zines: Guia para educadores. São Paulo: edição do autor, 2014. Disponível em: https://issuu.com/marciosno/docs/cartilha_educadores_-_vers__o2. Acesso em 30 ago. 2022.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, 2004a.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

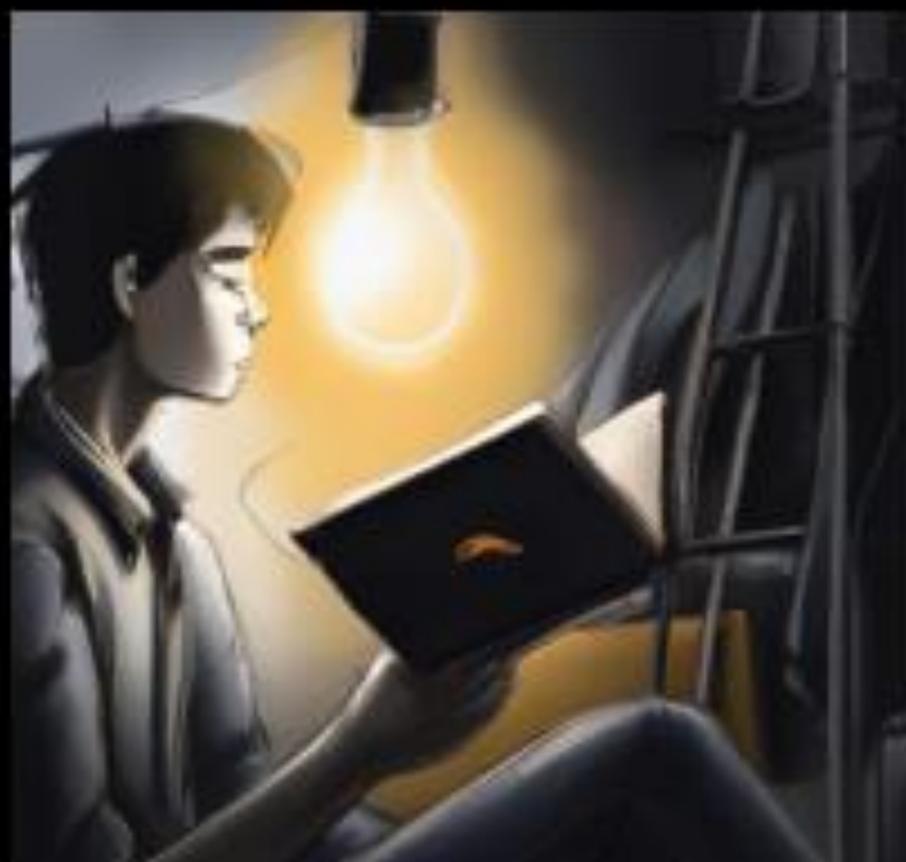
TELLES, Lygia Fagundes. Invenção e Memória. Editora: Companhia das Letras, 2000.

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr do sol e outros contos. 2ª Edição. São Paulo: Ática, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Portal de e-zines, 2021. Disponível em: www.e-zine.ufscar.br. Acesso em 31 de agosto de 2022.

APÊNDICE

0 MISTÉRIO NO ZINE



APRESENTAÇÃO DO CADERNO

Esta produção técnica é uma Sequência Didática de trabalho pedagógico com o gênero textual/discursivo Conto de mistério. Ele é o resultado de uma dissertação realizada pelo PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras em parceria com a UEL - Universidade Estadual de Londrina.

O material desenvolvido está interativo e dinâmico com atividades diferenciadas que serão usadas no contexto de ensino presencial, podendo ser adaptadas ao contexto de ensino remoto e híbrido.

Durante a sua elaboração, houve uma preocupação constante por parte da professora em produzir algo que fosse viável e condizente com a realidade escolar. As atividades desenvolvidas, neste Caderno, tiveram como princípio a interatividade e o dinamismo, uma vez que se destina a alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental.

Prof^a Dr^a Cláudia Lopes Nascimento

ORIENTADORA

PALAVRAS DA AUTORA

Queridos(as) Professores(as)

Como professora de língua portuguesa que sou, tive a oportunidade de perceber que, no cotidiano escolar de nossos alunos, a produção textual é muito mais realizada por obrigação do que por prazer.

Foi pensando nisso, que resolvi desenvolver atividades que envolvessem a produção de um gênero literário bem interessante. Aqui você encontra uma sequência didática, organizada em oficinas, para o ensino da escrita do gênero textual Conto de Mistério.

Espero que goste de minha proposta!

Desejo um ótimo trabalho!

Um abraço!
Da sua colega

Adriana

SUMÁRIO

OFICINA 1 - Introdução ao Gênero Conto de Mistério	
1º Etapa - Para começo de conversa.....	6
2º Etapa - Apresentação do Projeto “O Mistério no Zine”.....	7
3º Etapa - Desvendando um Conto	8
OFICINA 2 - Recontando o conto	
1º Etapa - Para começo de conversa.....	13
2º Etapa - Socialização das equipes	13
OFICINA 3 - Primeira escrita do conto de mistério	
1º Etapa - Para começo de conversa... ..	30
2º Etapa - Hora da escrita	30
3º Etapa - Socialização em equipes	31
OFICINA 4 - Mais história de mistério	
1º Etapa - Para começo de conversa.....	33
2º Etapa - Estudo do texto	36
OFICINA 5 - O mistério continua...	
1º Etapa - Para começo de conversa.....	39
2º Etapa - Estudo do texto	48
OFICINA 6 - Hora da escrita	
1º Etapa - Para começo de conversa.....	51
2º Etapa - A produção	51
OFICINA 7 - O mistério no zine	
1º Etapa - Para começo de conversa.....	55
2º Etapa - Montagem do zine	57
3º Etapa - Hora da produção em equipe	60
4º Etapa - Preparo para socialização	60
SOBRE A AUTORA	61
REFERÊNCIAS	62

OFICINA 1

INTRODUÇÃO AO GÊNERO CONTO DE MISTÉRIO

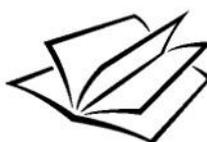
OBJETIVOS

- **Apresentar o Projeto “O Mistério no Zine”, motivando os estudantes à participação.**
- **Diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre as principais características do gênero conto de mistério.**
- **Estabelecer contato com o gênero conto de mistério.**
- **Ler um conto.**

PREPARE-SE

É preciso dedicar tempo e definir o que se pretende alcançar para que as aulas sejam significativas, além de refletir sobre as propostas de atividades e preparar o material necessário.

Nesta oficina você ativará o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero conto de mistério.



PARA COMEÇO DE CONVERSA... (1 aula)

- ▶ Momento motivacional: prepare a sala de aula decorando-a com objetos relacionados ao tema, como candelabros, velas, espelho, esqueleto, ampulheta, máscaras, objetos decorativos de halloween, a fim de criar um clima de mistério e suspense. Deixe a sala com baixa iluminação, feche as cortinas e utilize efeitos sonoros. Além disso, prepare um espaço com livros de mistério e suspense da biblioteca escolar. Para facilitar o diálogo, disponha as carteiras em semicírculo ou em forma de U.
- ▶ Comece perguntando aos alunos que sensações e impressões o ambiente provoca e dê tempo para que se manifestem. Estimule-os a socializar os sentimentos, a falar o porquê de terem sentido isso, que relações estabelecem com outras referências, como filmes, séries, textos, personagens, a fim de levantar os conhecimentos prévios.
- ▶ Apresente o vídeo Scooby-Doo e a Música do Vampiro, pergunte aos alunos se já assistiram episódios desse desenho animado. Sugestão disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y6FLIY5-BI>. Acesso em 18/09/2022.



- ▶ Provoque-os a socializar sobre as personagens do desenho e as situações vivenciadas por elas, os lugares que visitam, a duração dos episódios. Concentre sua explicação na temática do medo e suspense, não aprofunde a explicação acerca do gênero desenho animado, pois ele está sendo utilizado apenas com a finalidade de aproximar os estudantes da temática.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO “O MISTÉRIO NO ZINE” (1 aula)

- ▶ Apresente o projeto “O Mistério no Zine”, mostre-lhes que o objetivo é aprender a escrever contos de mistério no suporte zine.

O MISTÉRIO NO ZINE	
OFICINA 1 (2 aulas)	Momento motivacional (1 aula) Apresentação do Projeto “O Mistério no Zine”. Ativação de conhecimentos prévios sobre o gênero conto de mistério com leitura do conto “Passos”, de Heloísa Seixas. Elementos composicionais do gênero conto de mistério.
OFICINA 2 (2 aulas)	Leitura e análise de contos de mistério. Socialização – Recontando o conto.
OFICINA 3 (3 aulas)	Primeira produção escrita de um conto de mistério. Socialização.
OFICINA 4 (2 aulas)	Leitura e análise de conto de mistério “Cabelo Molhado” - explorar os elementos constitutivos de um conto, o emprego dos verbos e pontuação na construção da sequência narrativa no gênero conto de terror e suspense.
OFICINA 5 (2 aulas)	Leitura e análise de conto de mistério “Venha ver o pôr do sol” - explorar os elementos constitutivos de um conto, o foco narrativo, o tipo de discurso, a descrição do espaço.
OFICINA 6 (3 aulas)	Escrita colaborativa de um conto de mistério, com revisão e refacção.
OFICINA 7 (4 aulas)	Apresentação do zine. Produção e montagem do zine. Preparo para socialização.

DESVENDANDO UM CONTO (1 aula)

- ▶ Entendido como funcionará o projeto, é hora de ajudar os alunos a descobrir o que é um conto de mistério.
- ▶ Comece fazendo perguntas e, sem emitir comentários, aguarde um tempo para ouvir as respostas. Quem costuma ler contos? Onde leem? Na escola, em casa? De que assuntos tratavam os contos lidos? Que exemplos de textos do gênero conto de mistério vocês lembram? O que pode ou deve ter nesses textos para provocar a sensação de medo no leitor?
- ▶ Projete em Datashow o conto “Passos”, de Heloísa Seixas, e faça uma leitura expressiva para os alunos. Para isso é importante familiarizar-se com o texto antes, para ter segurança, para ler com entonação adequada à pontuação e aos estados de espírito contidos no discurso. Harmonize a leitura com expressões faciais e gestos, isso dará mais emoção ao que está sendo lido e ajudará a manter a atenção dos alunos.
- ▶ Por meio de perguntas, explore um pouco o título “Passos”, isso ajudará os alunos a identificar as características de um bom título e aprender a criá-lo para os contos deles.
- ▶ O que o título sugere? Ele chama a atenção do leitor? Que situação vocês acham que esse conto vai narrar? O que podemos esperar de um conto de mistério com esse título?



CONTO 1

PASSOS

Heloísa Seixas

Não que eu desejasse sua morte. Não, não, de jeito algum. Apenas queria que ela dormisse. Explico: há mais de vinte anos morando no mesmo lugar, tenho por vizinha uma mulher insone, que passa as noites caminhando. Eu própria tendo um sono muito leve, aquele caminhar permanente – madrugada adentro, noite após noite – é um tormento para mim. A horas altas, acordo ouvindo passos. Estremeço.

E, no silêncio, me pergunto: para onde será que ela vai? Que lugar ermo é esse que a mulher solitária busca de forma incessante, entre as quatro paredes de seu apartamento?

Porque a verdade é que, quando começa a andar, ela não para mais. Como se buscasse algo esquecido nos recônditos de sua memória, ou de seus armários, segue de um lado para outro com passos firmes, determinados – mas que parecem nunca levar a lugar algum. E a madrugada se esvai nesse caminhar sem fim, para mim e para ela.

Às vezes, tenho pena. Sei que ninguém tem culpa por não conseguir dormir. Mas o fato é que ela podia, ao menos, parar um pouco, olhar a paisagem da janela, ler, ligar a televisão. Ou podia, ainda, usar um chinelo de pano e não aquele de salto, tec-tec-tec a noite toda nos tacos do chão. E mais: num gesto de deferência, num aceno de paz, ela podia ao menos mandar acarpetar o apartamento! Mas não. Nunca fez nada disso. Por todas as noites, nesses mais de vinte anos, ela caminhou – e só. De dia, reina a mais absoluta quietude em seu apartamento. Nunca a vejo sair. Pouco sei sobre ela, nem lembro bem como é seu rosto. Conheço apenas seus passos, que assombram minhas noites. Mais nada.

Mas agora devo confessar uma coisa a vocês: estou narrando no tempo verbal errado. Porque a verdade é que tudo está terminado. Há pouco, no fim da tarde, chegando do trabalho, dei com o pedaço de papel pregado na parede do elevador. O enterro foi hoje, às cinco da tarde. Não, não, por favor, não me interpretem mal! Eu jamais desejei que ela morresse. Sabia que era uma mulher de mais de 70 anos, de saúde frágil, com certeza minada pelas noites insones. Mas, repito, não desejei sua morte, jamais. Queria apenas que ela dormisse.

E agora quem vai dormir sou eu. Dormir! Uma noite inteira, como não faço há décadas. Preparei tudo para esta ocasião especial. Tirei do armário meus lençóis de cetim. Tomei um banho de banheira e me perfumei com a água de colônia alemã, a verdadeira, que tem efeito calmante. Vesti minha melhor camisola de seda e, depois do jantar, bebi um cálice de vinho do Porto. E agora estou aqui, pronta. Mas,

antes de apagar a luz, queria dizer ainda uma vez que estou celebrando meu sono, não a morte dela. Não me entendam mal.

Apago a luz. E, no mesmo segundo, antes mesmo que a escuridão me envolva por completo, ouço – com toda a força e nitidez – o som de passos no andar de cima.

Heloisa Seixas nasceu em 1952, no Rio, no bairro do Jardim Botânico, mas com 7 anos se mudou para o Leblon, onde vive até hoje. Estudou nos colégios Andrews, Gilberto Amado e André Maurois e se formou em Jornalismo em 1974, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Trabalhou como jornalista e tradutora durante muitos anos (incluindo 12 anos no jornal O Globo e sete anos como assessora de imprensa da representação da ONU no Rio), antes de se dedicar à literatura. Seu primeiro livro, *Pente de Vênus* (contos), publicado em 1995, foi finalista do Prêmio Jabuti. De lá para cá, escreveu mais de vinte livros, e foi outras três vezes finalista do Jabuti: com os romances *A porta*, *Pérolas absolutas*, *O oitavo selo* (este último, também finalista do Prêmio São Paulo e semifinalista do Oceanos). Sua produção inclui não só contos e romances, como também crônicas, matérias jornalísticas, literatura juvenil e infantil e, nos últimos anos, peças de teatro. Heloisa, que durante dez anos escreveu a coluna “Contos mínimos” na Folha de S. Paulo e no Jornal do Brasil, é também autora de um livro sobre o mal de Alzheimer, *O lugar escuro* (Objetiva, 2007). Seus livros mais recentes são *O oitavo selo* (Cosac Naify, 2014), uma mistura de ficção e realidade, narrando os confrontos de seu marido, Ruy Castro, com a morte; *Agora e na hora* (Companhia das Letras, 2017), uma narrativa sobre a morte e sobre o ofício de escrever (finalista do prêmio São Paulo de Literatura) e o volume de contos *A noite dos olhos* (Companhia das Letras, 2019).

Disponível em: <https://heloisaseixas.com.br/what-i-do/>. Acesso em 25/09/2022.

- ▶ Após a leitura, pergunte aos alunos o que mudou sobre a percepção inicial do texto.
- ▶ Questione o que o conto provocou nos alunos, deixando que falem livremente, se gostaram, se eles se surpreenderam, se sentiram medo ou se emocionaram. Abra espaço para depoimentos do campo das sensações.
- ▶ Pergunte se alguém já viveu uma situação parecida com a descrita no conto ou se conhece outra pessoa que vivenciou algo semelhante.

- ▶ Verifique se os alunos conseguem identificar no texto os momentos em que a autora utilizou mistério.
- ▶ Introduza algumas características da estrutura do texto narrativo, como: é escrito em prosa; conta uma história por meio da sequência cronológica ou não, de ações reais ou imaginárias; apresenta um começo, meio e fim (situação inicial, conflito e resolução).
- ▶ Explique para os alunos que um conto de mistério e suspense é uma obra de ficção que cria um universo de seres e acontecimentos, em que a narrativa é organizada de forma a criar um clima de expectativa e suspense para o leitor. Portanto, a sequência de fatos narrados é um elemento importante desse gênero.
- ▶ Explore o foco narrativo, personagens, cenário, questionando-os: Quais são as personagens presentes no texto? Onde a história aconteceu? Esse local é detalhado? Qual o tempo aproximado de duração dos fatos? Peça aos alunos que identifiquem o tipo de narrador, indicando trechos do texto.

OFICINA 2

RECONTANDO O CONTO

OBJETIVOS

- **Aproximar os alunos do gênero conto de mistério.**
- **Possibilitar-lhes que identifiquem a diversidade de estilo e de linguagem de autores diferentes.**

PREPARE-SE

Vamos prosseguir com o trabalho com o gênero conto de mistério, possibilitando que os estudantes tomem contato com estilos e linguagens diferentes. Familiarize-se com os textos antes e anote as características percebidas nos contos.



PARA COMEÇO DE CONVERSA... (1 aula)

- ▶ Divida a classe em pequenos grupos e proponha a leitura de alguns contos de mistério e suspense sugeridos a seguir.
 - ◆ Conto Carioca – Vinícius de Moraes
 - ◆ A chave na porta – Lygia Fagundes Telles
 - ◆ A Morta – Guy de Maupassant
- ▶ A proposta é que cada grupo leia um conto e em seguida faça os comentários orais e anotações, seguindo os tópicos:
 - ◆ Tempo cronológico.
 - ◆ Que sentimentos ou emoções o conto despertou?
 - ◆ Qual a personagem ou as personagens que aparecem no conto?
 - ◆ O narrador faz parte da situação narrada ou estava como observador? Quais são as marcas no texto que possibilitam essa percepção?

SOCIALIZAÇÃO DAS EQUIPES (1 aula)

- ▶ Após essa discussão nas equipes, organize uma roda de conversa em que um representante de cada grupo possa recontar oralmente e apresentar comentários sobre o que puderam perceber e analisar no conto lido. Fique atento para perceber o grau de compreensão dos alunos sobre as características percebidas nos contos lidos.
- ▶ Conduza os alunos a destacar os elementos linguísticos que construíram o mistério no conto lido. Destaque as descrições, para isso enumere com os estudantes os adjetivos especiais, lúgubres, que foram utilizados para caracterizar as personagens, objetos, lugares.
- ▶ Registre numa cartolina, com colaboração dos alunos, um banco de palavras pertinentes aos textos lidos (substantivos; adjetivos; advérbios), a fim de facilitar-lhes a aquisição de repertório. Anote

todas as sugestões e deixe o cartaz exposto na sala de aula. Estimule-os a encontrar as palavras nos contos lidos.

Sugestão de banco de palavras, retiradas do conto “A Morta”:

MORTE - MADRUGADA - NOITE - ERMO - SOLITÁRIA - ASSOMBRAR - ENTERRO - ESCURIDÃO - CHUVOSA - SUSPIROS - ESPELHO - TRÊMULO - SAUDADE - DOLOROSO - HORRÍVEL - SOFRER - AFLIÇÃO - TÚMULO - CRUZ - PUTREFEITA - HORROR - BIZARRO - LOUCO - ESQUECIMENTO - TRISTE - LEMBRANÇAS - ABANDONO - DEFUNTOS - RESSEQUIDO - CARNE - PESADA - SOMBRIA - LUAR - PAVOR - ALUCINANTE - SEPULTURA - RUÍDO - CONFUSO - INEXPLICÁVEL - ALUCINADO

- ▶ A partir das leituras realizadas, converse sobre o nível de mistério e suspense de cada um e como foi alcançado pelo autor do texto.
- ▶ Trabalhe os elementos e a estrutura do conto, ressaltando que uma narrativa deve desvendar os acontecimentos, contendo alguns componentes essenciais:
 - O(s) fato(s) que determina(m) a história;
 - Personagem ou personagens;
 - O enredo, o modo como se tecem os fatos;
 - O lugar ou lugares da ocorrência;
 - O momento ou momentos em que se passam os fatos;
 - A causa do acontecimento.
 - Os tipos de foco narrativo – em primeira pessoa (narrador personagem) e em terceira pessoa (observador ou onisciente: não participa da história, mas tudo viu, tudo sabe e até expõe pensamentos e sentimentos das personagens).
 - Os verbos mais utilizados numa narrativa, em geral, estão no pretérito, mas isso não impede que outros tempos verbais sejam utilizados, o que depende do momento temporal em que o narrador está situado.
 - Relembre aos alunos os tempos verbais: Pretérito Perfeito – quando o fato expresso pelo verbo aconteceu em algum momento

anterior ao que a história é contada; Pretérito Imperfeito – quando o fato expresso pelo verbo acontecia com certa frequência em momentos anteriores aos que a história é contada; Presente – utilizado quando o fato expresso pelo verbo acontece no momento em que a história é contada.

- ▶ Quanto a estrutura de um conto: uma situação inicial onde se expõe o assunto, o lugar ou a ação que irá acontecer; a complicação ou o problema que, gradativamente, vai se apresentando; o clímax – o momento máximo do suspense; e o desfecho, que soluciona ou tenta solucionar o problema.
- ▶ Levante formas de suspense encontradas nas leituras, ressaltando que neste tipo de conto pode ocorrer: fatos estranhos, sobrenaturais, aventuras extraterrestres, o inexplicável, crime, roubo, etc.



CONTO 2

Conto carioca

Vinícius de Moraes

O rapaz vinha passando num Cadillac novo pela avenida Atlântica. Vinha despreocupado, assoviando um blue, os olhos esquecidos no asfalto em retração. A noite era longa, alta e esférica, cheia de uma paz talvez macabra, mas o rapaz nada sentia. Ganhara o bastante na roleta para resolver a despesa do cassino, o que lhe dava essa sensação de comando do homem que paga: porque tratava-se de um "duro", e era o automóvel o carro paterno, obtido depois de uma promessa de fazer força nos estudos. O show estivera agradável e ele flertara com quase todas as mulheres da sua mesa. A lua imobilizava-se no céu, imparticipante, clareando a cabeleira das ondas que rugiam, mas como que em silêncio.

De súbito, em frente ao Lido, uma mulher sentada num banco. Uma mulher de branco, o rosto envolto num véu branco, e tão elegante e bonita, meu Deus, que parecia também, em sua claridade, um luar dormente. O freio de pé agiu quase automaticamente e a borracha

deslizou, levando o carro maneiroso até o meio-fio, onde estacou num rincho ousado. Depois ele deu ré, até junto da dama branca.

- Sozinha a essas horas?

Ela não respondeu. Limitou-se a olhar serenamente o rapaz do Cadillac, com seu olhar extraordinariamente fluido, enquanto o vento sul agitava-lhe docemente os cabelos cor de cinza.

- Sabe que é muito perigoso ficar aqui até estas horas, uma mulher tão bonita?

A voz veio de longe, uma voz branca, branca como a mulher, e ao mesmo tempo crestada por um ligeiro sotaque nórdico:

- Perdi a condução... Não sei... é tão difícil arranjar condução...

O rapaz examinou-a já com olhos de cobiça. Que criatura fascinante! Tão branca... Devia ser uma coisa branca, um mar de leite, um amor pálido. Suas pernas tinham uma alvura de marfim e suas mãos pareciam porcelanas brancas. Veio-lhe uma sensação estranha, um arrepio percorreu-lhe todo o corpo e ele se sentiu entregar a um sono triste, onde a volúpia cantava baixinho. Teve um gesto para ela:

- Vem... Eu levo você...

Ela foi. Abriu a porta do carro e sentou-se a seu lado. Fosse porque a madrugada avançasse, a noite se fizera mais fria e, ao tê-la aconchegada - talvez emoção - o rapaz tiritou. Seus braços eram frios como o mármore e sua boca gelada como o éter. Vinha dela um suave perfume de flores que o levou para longe. Ela se deixou, passiva, em seus braços, entregue a um mundo de beijos mansos.

Quando a madrugada rompeu, ele acordou do seu letargo amoroso. A moça branca parecia mais branca ainda, e agora olhava o mar, de onde vinha um vento branco. Ele disse:

- Amor, vou levar você agora.

Ela deu-lhe seus olhos quase inexistentes, de tão claros:

- Em Botafogo, por favor.

Tocou o carro. A aventura dera-lhe um delírio de velocidade. Entrou pelo túnel como um louco e fez, a pedido dela, a curva da General Polidoro num ângulo quase absurdo.

- É aqui - disse ela em voz baixa.

Ele parou. Olhou para ela espantado:

- Por que aqui?

- Eu moro aqui. Venha me ver quando quiser. Muito obrigada por tudo.

E dando-lhe um último longo beijo, frio como o éter, abriu a porta do carro, passou através do portão fechado do cemitério e desapareceu.

VINICIUS DE MORAES nasceu em 19 de outubro de 1913, na cidade do Rio de Janeiro. Mais tarde, fez faculdade de Direito, atuou como diplomata, escreveu peças de teatro, crônicas, poesias e foi um dos criadores da bossa-nova. Além disso, escreveu canções em parceria com grandes artistas, como Tom Jobim e Toquinho. O poeta, que faleceu em 9 de julho de 1980, no Rio de Janeiro, faz parte da segunda geração do modernismo brasileiro. Suas obras apresentam traços simbolistas, elementos do cotidiano e temática amorosa. Porém, o artista é mais conhecido por suas canções, tais como Chega de saudade e Eu sei que vou te amar.

Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/vinicius-de-moraes.html#:~:text=Vinicius%20de%20Moraes%20nasceu%20em,como%20Tom%20Jobim%20e%20Toquinho.>



CONTO 3

A chave na porta

Lygia Fagundes Telles

A chuva fina. E os carros na furiosa descida pela ladeira, nenhum táxi? A noite tão escura. E aquela árvore solitária lá no fim da rua, podia me abrigar debaixo da folhagem mas onde a folhagem? Assim na distância era visível apenas o tronco com os fios das pequeninas luzes acesas, subindo em espiral na decoração natalina. Uma decoração meio sinistra, pensei. E descobri, essa visão lembrava uma chapa radiográfica revelando apenas o esqueleto da árvore, ah! tivesse ela braços e mãos e seria bem capaz de arrancar e atirar longe aqueles fios que deviam dar choques assim molhados.

— Quer condução, menina?

Recuei depressa quando o carro arrefeceu a marcha e parou na minha frente, ele disse menina? O tom me pareceu familiar. Inclinei-me para ver o motorista, um homem grisalho, de terno e gravata, o

cachimbo aceso no canto da boca. Mas espera, esse não era o Sininho? Ah! é claro, o próprio Sininho, um antigo colega da Faculdade, o simpático Sininho! Tinha o apelido de Sino porque estava sempre anunciando alguma novidade. Era burguês mas dizia-se anarquista.

— Sininho, é você!

Ele abriu a porta e o sorriso branquíssimo, de dentinhos separados.

— Um milagre, eu disse enquanto afundava no banco com a bolsa e os pequenos pacotes. Como conseguiu me reconhecer nesta treva?

— Estes faróis são poderosos. E olha que já lá vão quarenta anos, menina. Quarenta anos de formatura! Aspirei com prazer a fumaça do cachimbo e que se misturava ao seu próprio perfume, alfazema? E não parecia ter envelhecido muito, os cabelos estavam grisalhos e a face pálida estava vincada mas o sorriso muito claro não era o mesmo? E me chamava de menina, no mesmo tom daqueles tempos. Acendi um cigarro e estendi confortavelmente as pernas, mas espera, esse carrão antiquado não era o famoso Jaguar que gostava de exibir de vez em quando?

— O próprio.

Fiquei olhando o belo painel com o pequeno relógio verde embutido na madeira clara.

— Você era rico e nós éramos pobres. E ainda por cima a gente lia Dostoievski.

— Humilhados e ofendidos!

Rimos gostosamente, não era mesmo uma coisa extraordinária? Esse encontro inesperado depois de tanto tempo. E em plena noite de Natal. Conteí que voltava de uma reunião de amigos, quis sair furtivamente e para não perturbar inventei que tinha condução. Quando começou a chuva.

— Acho essas festas tão deprimentes, eu disse.

Ele então voltou-se para me ver melhor. Dei-lhe o meu endereço. No farol da esquina ele voltou a me olhar. Passou de leve a mão na minha cabeça mas não disse nada. Guiava como sempre, com cuidado e

sem a menor pressa. Contou que voltava também de uma reunião, um pequeno jantar com colegas mas acrescentou logo, eram de outra turma. Tentei vê-lo através do pequeno espelho entortado, mas não era incrível? Eu me sentir assim com a mesma idade daquela estudante da Academia. Outra vez inteira? Inteira. E também ele com o seu eterno carro, meu Deus! na noite escura tudo parecia ainda igual ou quase. Ou quase, pensei ao ouvir sua voz um tanto enfraquecida, rateando como se viesse de alguma pilha gasta. Mas resistindo.

— Quarenta anos como se fossem quarenta dias, ele disse. Você usava uma boina.

— Sininho, você vai achar isso estranho mas tive há pouco a impressão de ter recuperado a juventude. Sem ansiedade, ô! que difícil e que fácil ficar jovem outra vez.

Ele reacendeu o cachimbo, riu baixinho e comentou, ainda bem que não havia testemunhas dessa conversa. A voz ficou mais forte quando recomeçou a falar em meio das pausas, tinha asma? Contou que depois da formatura foi estudar na Inglaterra. Onde acabou se casando com uma colega da universidade e continuaria casado se ela não tivesse inventado de se casar com outro. Então ele matriculou o filho num colégio, tiveram um filho. E em plena depressão ainda passou por aquela estação no inferno, quando teve uma ligação com uma mulher casada. Um amor tão atormentado, tão louco, ele acrescentou. Vivemos juntos algum tempo, ela também me amava mas acabou voltando para o marido que não era marido, descobri mais tarde, era o próprio pai.

— O pai?!

— Um atroz amor de perdição. Fiquei destrambelhado, desandei a beber e sem outra saída aceitei o que me apareceu, fui lecionar numa pequena cidade afastada de Londres. Um lugar tão modesto mas deslumbrante. Deslumbrante, ele repetiu depois de um breve acesso de tosse. Nos fins de semana viajava para visitar o filho mas logo voltava tão ansioso. Fiquei muito amigo de um abade velhíssimo, Dom Matheus. Foi ele que me deu a mão. Conversávamos tanto nas nossas

andanças pelo vasto campo nas redondezas do mosteiro. Recomecei minhas leituras quando fui morar no mosteiro e lecionar numa escola fundada pelos religiosos, meus alunos eram camponeses.

— Você não era ateu?

— Ateu? Era apenas um ser completamente confuso, enredado em teias que me tapavam os olhos, os ouvidos... Fiquei por demais infeliz com o fim do meu casamento e não me dei conta disso. E logo em seguida aquele amor que foi só atormentação. Sofrimento. Aos poucos, na nova vida tão simples em meio da natureza eu fui encontrando algumas respostas, eram tantas as minhas dúvidas. Mas o que eu estou fazendo aqui?! me perguntava. Que sentido tem tudo isto? Ficava muito em contato com os bichos, bois. Carneiros. Fui então aprendendo um jogo que não conhecia, o da paciência. E nesse aprendizado acabei por descobrir... (fez uma pausa) por descobrir...

Sáimos de uma rua calma para entrar numa travessa agitada, quase não entendia o que ele estava dizendo, foi o equilíbrio interior que descobriu ou teria falado em Deus?

— Depois do enterro de Dom Matheus, despedi-me dos meus amigos, fui buscar meu filho que já estava esquecendo a língua e voltei para o Brasil, a gente sempre volta. Voltei e fui morar sabe onde? Naquela antiga casa da rua São Salvador, você esteve lá numa festa, lembra?

— Mas como podia esquecer? Uma casa de tijolinhos vermelhos, a noite estava fria e vocês acenderam a lareira, fiquei tão fascinada olhando as labaredas. Me lembro que quando atravessasse o jardim passei por um pé de magnólia todo florido, preni uma flor no cabelo e foi um sucesso! Ah, Sininho, voltou para a mesma casa e este mesmo carro...

Ele inclinou-se para ler a tabuleta da rua. Empertigou-se satisfeito (estava no caminho certo) e disse que os do signo de Virgem eram desse jeito mesmo, conservadores nos hábitos assim no feitio dos gatos que simulam um caráter errante mas são comodistas, voltam sempre aos mesmos lugares. Até os anarquistas, acrescentou zombeteiro em meio de uma baforada.

Tinha parado de chover. Apontei-lhe o edifício e nos despedimos rapidamente porque a fila dos carros já engrossava atrás. Quis dizer-lhe como esse encontro me deixou desanuviada mas ele devia estar sabendo, eu não precisava mais falar. Entregou-me os pacotes. Beije sua face em meio da fumaça azul. Ou azul era a névoa?

Quando subia a escada do edifício, dei por falta da bolsa e lembrei que ela tinha caído no chão do carro numa curva mais fechada. Voltei-me. Espera! cheguei a dizer. E o Jaguar já seguia adiante. Deixei os pacotes no degrau e fiquei ali de braços pendidos: dentro da bolsa estava a chave da porta, eu não podia entrar. Através do vidro da sua concha, o porteiro me observava. E me lembrei de repente, rua São Salvador! Apontei para o porteiro os meus pacotes no chão e corri para o táxi que acabava de estacionar.

— É aqui! Quase gritei assim que vi o bangalô dos tijolinhos. Antes de apertar a campainha, fiquei olhando a casa ainda iluminada. Não consegui ver a garagem lá no fundo, mergulhada na sombra mas vislumbrei o pé de magnólia, sem as flores mas firme no meio do gramado. Uma velhota de uniforme veio vindo pela alameda e antes mesmo que ela fizesse perguntas, já fui me desculpando, lamentava incomodar assim tarde da noite mas o problema é que tinha esquecido a bolsa no carro do patrão, um carro prateado, devia ter entrado há pouco. Ele me deu carona e nessa bolsa estava a minha chave. Será que ela podia?...

A mulher me examinou com o olhar severo. Mas que história era essa se o patrão nem tinha saído e já estava até se recolhendo com a mulher e os gêmeos? Carro prateado? Como esqueci a bolsa num carro prateado se na garagem estavam apenas os carros de sempre, o bege e o preto?

— Decerto a senhora errou a casa, dona, ela disse e escondeu a boca irônica na gola do uniforme. Em noite de tanta festa a gente faz mesmo confusão...

Tentei aplacar com as mãos os cabelos que o vento desgrenhou.

— Espera, como é o nome do seu patrão?

— Doutor Glicério, ora. Doutor Glicério Júnior.

— Então é o pai dele que estou procurando, estudamos juntos. Mora nesta rua, um senhor grisalho, guiava um Jaguar prateado...

A mulher recuou fazendo o sinal-da-cruz:

— Mas esse daí morreu faz tempo, meu Deus! É o pai do meu patrão mas ele já morreu, fui até no enterro... Ele já morreu!

Fechei o casaco e fiquei ouvindo minha voz meio desafinada a se enrolar nas desculpas, tinha razão, as casas desse bairro eram muito parecidas, Devo ter me enganado, é evidente, fui repetindo enquanto ia recuando até o táxi que me esperava.

O motorista tinha o rádio ligado numa música sacra. Pedi-lhe que voltasse para o ponto.

Já estava na escada do edifício quando o porteiro veio ao meu encontro para avisar que um senhor tinha vindo devolver a minha bolsa:

— Não é esta?

Fiz que sim com a cabeça. Quando consegui falar foi para dizer, Ah! que bom. Abri a bolsa e nela afundei a mão mas alguma coisa me picou o dedo. Fiz nova tentativa e dessa vez trouxe um pequeno botão de rosa, um botão vermelho enredado na correntinha do chaveiro. Na extremidade do cabo curto, o espinho. Pedi ao porteiro que depois levasse os pacotes e subi no elevador.

Quando abri a porta do apartamento tive o vago sentimento de que estava abrindo uma outra porta, qual? Uma porta que eu não sabia onde ia dar mas isso agora não tinha importância. Nenhuma importância, pensei e fiquei olhando o perfil da chave na palma da minha mão. Deixei-a na fechadura e fui mergulhar o botão no copo d'água. Agora desabrocha! pedi e toquei de leve na corola vermelha.

Debrucei-me na janela. Lá embaixo na rua, a pequena árvore (parecida com a outra) tinha a mesma decoração das luzes em espiral pelo tronco enegrecido. Mas não era mais a visão sinistra da radiografia revelando na névoa o esqueleto da árvore, ao contrário, o espiralado fio

das pequeninas luzes me fez pensar no sorriso dele, luminoso de tão branco.

LYGIA FAGUNDES TELLES (1923-2022) foi uma escritora brasileira. Romancista e contista, foi a grande representante do movimento Pós-Modernista. Foi membro da Academia Paulista de Letras, da Academia Brasileira de Letras e da Academia de Ciências de Lisboa. Nasceu em São Paulo, no dia 19 de abril. Filha do promotor Durval de Azevedo Fagundes e da pianista Maria do Rosário Silva Jardim de Moura, passou sua infância em várias cidades do interior em função do trabalho do pai. Seu interesse por literatura começou na adolescência. Com 15 anos, com a ajuda do pai, publicou seu primeiro livro de contos, "Porão e Sobrado". Por sua vasta produção literária é considerada uma das maiores romancistas e contistas da literatura brasileira.

Disponível em

[https://www.ebiografia.com/lygia_fagundes_telles/#:~:text=Lygia%20Fagundes%20Telles%20\(1923%2D2022,Academia%20de%20Ci%C3%A7%C3%A2ncias%20de%20Lisboa.](https://www.ebiografia.com/lygia_fagundes_telles/#:~:text=Lygia%20Fagundes%20Telles%20(1923%2D2022,Academia%20de%20Ci%C3%A7%C3%A2ncias%20de%20Lisboa.)



CONTO 4

A MORTA

Guy de Maupassant

Tradução de José Thomaz Brum

Eu a amara perdidamente! Por que amamos? É realmente estranho ver no mundo somente um ser, ter no espírito um único pensamento, no coração um único desejo e na boca um único nome: um nome que ascende ininterruptamente, que sobe das profundezas da alma como a água de uma fonte, que ascende aos lábios, e que dizemos, repetimos, murmuramos o tempo todo, por toda parte, como uma prece.

Não vou contar a nossa história. O amor só tem uma história, sempre a mesma. Encontrei-a e amei-a. Eis tudo. E vivi durante um ano na sua ternura, nos seus braços, nas suas carícias, no seu olhar, nos seus vestidos, na sua voz, envolvido, preso, acorrentado a tudo que vinha dela, de maneira tão absoluta que nem sabia mais se era dia ou noite, se estava morto ou vivo, na velha Terra ou em outro lugar qualquer.

E depois ela morreu. Como? Não sei, não sei mais.

Voltou toda molhada, nutria noite de chuva, e, no dia seguinte, tossia. Tossiu durante cerca de uma semana e ficou de cama.

O que aconteceu? Não sei mais.

Médicos chegavam, receitavam, retiravam-se. Traziam remédios; uma mulher obrigava-a a toma-los. Tinha as mãos quentes, a testa ardente e úmida, o olhar brilhante e triste. Falava-lhe, ela me respondia. O que dissemos um ao outro? Não sei mais! Esqueci tudo, tudo, tudo! Ela morreu, lembro-me muito bem do seu leve suspiro, tão fraco, o último. A enfermeira exclamou: “Ah! Compreendi, compreendi!”

Não soube de mais nada. Nada. Vi um padre que falou assim: “Sua amante”. Tive a impressão de que a insultava. Já que estava morta, ninguém mais tinha o direito de saber que fora minha amante. Expulsei-o. Veio outro que foi muito bondoso, muito terno. Chorei quando me falou dela.

Consultaram-me sobre mil coisas relacionadas com o enterro. Não sei mais. Contido, lembro-me muito bem do caixão, do ruído das marteladas quando a enterraram lá dentro. Ah! Meu Deus!

Ela foi enterrada! Enterrada! Ela! Naquele buraco! Algumas pessoas tinham vindo, amigas. Caminhei durante muito tempo pelas ruas. Depois voltei para casa. No dia seguinte, parti para uma viagem.

Ontem, regressei a Paris.

Quando revi o meu quarto, o nosso quarto, a nossa cama, os nossos móveis, toda essa casa onde ficara tudo o que resta da vida de um ser depois da sua morte, o desgosto apoderou-se de mim novamente, de uma forma tão violenta que quase abri a janela para atirar-me à rua. Não podendo mais permanecer no meio daqueles objetos, dessas paredes que a tinham encerrado, abrigado, e que deviam conservar em suas fendas imperceptíveis milhares de átomos seus, da sua carne e da sua respiração, peguei meu chapéu para sair. De súbito, ao atingir a porta, passei diante do grande espelho que ela mandara colocar no vestibulo para mirar-se, dos pés à cabeça, todos os dias antes de sair, para ver se toda sua toailete lhe ia bem, se estava correta e elegante, das botinas ao chapéu.

E parei, de chofre, diante desse espelho que tantas vezes a refletira. Tantas, tantas vezes, que também deveria ter guardado a sua imagem.

Fiquei lá, de pé, trêmulo, os olhos fixos no vidro liso, profundo, vazio, mas que a contivera toda, que a possuía tanto quanto eu, tanto quanto o meu olhar apaixonado. Tive a impressão de que amava aquele espelho – toquei-o - estava frio! Ah! Recordação! Recordação! Espelho doloroso, espelho ardente, espelho vivo, espelho horrível, que inflige todas as torturas! Felizes os homens cujo coração, como um espelho onde os reflexos deslizam e se apagam, esquece tudo o que conteve, tudo o que passou à sua frente, tudo o que se contemplou e mirou na sua feição, no seu amor! Como sofro! Saí e, involuntariamente, sem saber, sem querer, dirigi-me ao cemitério. Encontrei seu túmulo, um túmulo singelo, uma cruz de mármore com algumas palavras: “Ela amou, foi amada, e morreu”.

Lá estava ela, embaixo, apodrecendo. Que horror! Eu soluçava, a fronte no chão.

Fiquei lá por muito tempo, muito tempo. Depois percebi que a noite se aproximava. Então, um desejo estranho, louco, um desejo de amante desesperado apoderou-se de mim. Resolvi passar a noite junto dela, a última noite, chorando no seu túmulo. Mas me veriam, me expulsariam. Que fazer? Fui esperto. Levantei-me e comecei a vagar pela cidade dos desaparecidos. Vagava, vagava. Como é pequena essa cidade ao lado da outra, daquela em que vivemos. Precisamos de casas altas, de tanto espaço para as quatro gerações que veem a luz ao mesmo tempo, que bebem a água das fontes, o vinho das vinhas e comem o pão das planícies.

E para todas as gerações dos mortos, para toda a série de homens que chegaram até nós, quase nada, um terreno apenas, quase nada! A terra os toma de volta, o esquecimento os apaga. Adeus.

Na extremidade do cemitério habitado, avistei subitamente o cemitério abandonado, onde os velhos defuntos acabam de misturar-se à terra, onde as próprias cruces apodrecem, e onde amanhã serão

colocados os últimos que chegarem. Está cheio de rosas silvestres, de ciprestes negros e vigorosos, um jardim triste e soberbo, alimentado com carne humana.

Estava só, completamente só. Agachei-me perto de uma árvore verde. Escondi-me completamente entre os galhos grossos e escuros.

E esperei, agarrado ao tronco como um náufrago aos destroços.

Quando a noite ficou escura, bem escura, deixei o meu abrigo e comecei a caminhar de mansinho, com passos lentos e surdos, por essa terra repleta de mortos.

Vaguei durante muito, muito tempo. Não a encontrava. Braços estendidos, olhos abertos, esbarrando nos túmulos com as mãos, com os pés, com os joelhos, com o peito, e até com a cabeça, eu vagava sem a encontrá-la. Tocava, tateava como um cego que procura um caminho, apalpava pedras, cruzes, grades de ferro, coroas de vidro, coroas de flores murchas! Lia nomes com os dedos, passando-os sobre as letras. Que noite! Que noite! Não a encontrava!

Não havia lua! Que noite! Sentia medo, um medo horrível, nesses caminhos estreitos entre duas filas de túmulos! Túmulos! Túmulos! Túmulos. Sempre túmulos! À direita, à esquerda, à frente, à minha volta, por toda a parte, túmulos! Sentei-me num deles, pois não podia mais caminhar, de tal forma meus joelhos se dobravam. Ouvia meu coração bater! E também ouvia outra coisa! O quê? Um rumor confuso, indefinível! Viria esse ruído do meu cérebro desvairado, da noite impenetrável, ou da terra misteriosa, da terra semeada de cadáveres humanos? Olhei à minha volta!

Quanto tempo fiquei ali? Não sei. Estava paralisado de terror, alucinado de pavor, prestes a gritar, prestes a morrer.

E, de súbito, tive a impressão de que a laje de mármore onde estava sentado se movia. Realmente ela se movia, como se a estivessem levantando. Com um salto, precipitei-me para o túmulo vizinho e vi, sim, vi erguer-se verticalmente a laje que acabara de deixar; e o morto apareceu, um esqueleto nu que empurrava a lápide com as costas

encurvadas. Eu via, via muito bem, embora a escuridão fosse profunda. Pude ler sobre a cruz:

“Aqui jaz Jacques Olivant, morto aos cinquenta e um anos de idade. Amava os seus, foi honesto e bom, e morreu na paz do Senhor”.

O morto também lia o que estava escrito no seu túmulo. Depois, apanhou uma pedra no chão, uma pedrinha pontiaguda, e começou a raspar cuidadosamente o que lá estava. Apagou tudo, lentamente, contemplando com seus olhos vazios o lugar onde ainda há pouco existiam letras gravadas; e, com a ponta do osso que fora seu indicador, escreveu com letras luminosas, com essas linhas que traçamos com a ponta de um fósforo:

“Aqui jaz Jacques Olivant, morto aos cinquenta e um anos de idade. Apressou com maus-tratos a morte do pai de quem desejava herdar, torturou a mulher, atormentou os filhos, enganou os vizinhos, roubou sempre que pôde e morreu miseravelmente”.

Quando acabou de escrever, o morto contemplou sua obra, imóvel. E, voltando-me, notei que todos os túmulos estavam abertos, que todos os cadáveres os tinham abandonado, que todos tinham apagado as mentiras inscritas pelos parentes na pedra funerária, para aí restabelecerem a verdade.

Eu via que todos tinham sido carrascos dos parentes, vingativos, desonestos, hipócritas, mentirosos, pérfidos, caluniadores, invejosos, que tinham roubado, enganado, cometido todos os atos vergonhosos, abomináveis, esses bons pais, essas esposas fiéis, esses filhos devotados, essas moças castas, esses comerciantes probos, esses homens e mulheres ditos irrepreensíveis.

Escreviam todos ao mesmo tempo, no limiar da sua morada eterna, a cruel, a terrível e santa verdade que todo mundo ignora ou finge ignorar nesta Terra.

Imaginei que também ela devia ter escrito a verdade no seu túmulo. E agora já sem medo, correndo por entre os caixões entreabertos, por entre os cadáveres, por entre os esqueletos, fui em sua direção, certo de que logo a encontraria.

Reconheci-a de longe, sem ver o rosto envolto no sudário.

E sobre a cruz de mármore onde há pouco lera: “Ela amou, foi amada, e morreu”, divisei:

“Tendo saído, um dia, para enganar seu amante, resfriou-se sob a chuva, e morreu”.

Parece que me encontraram inanimado, ao nascer do dia, junto a uma sepultura.

(31 de maio de 1887)

GUY DE MAUPASSANT (1850-1893) - Um dos maiores contistas de todos os tempos, teve uma infância e uma juventude aparentemente felizes no campo francês, em companhia da mãe, uma mulher culta, depressiva, que fora abandonada por um marido infiel. Na década de 1870, ele dirigiu-se a Paris, onde se notabilizou como contista e travou relações com os grandes escritores realistas e naturalistas da época: Zola, Flaubert e o russo Turgueniev. Entre 1875 e 1885, produziu a maior parte de seus romances e contos. Escreveu pelo menos 300 histórias curtas, das quais algumas se tornaram universalmente conhecidas. De forma muito rápida, conquistou o coração do público francês e o de outros países. Talvez tenha sido, nos últimos anos do século XIX, o escritor mais lido no mundo. Em 1882, após terríveis sofrimentos, tentou o suicídio. Hospitalizado, veio a morrer no ano seguinte, em estado de semidemência, com apenas 43 anos de idade. O primeiro aspecto que chama atenção na obra de Maupassant é a sua variedade temática. Poucos escritores conseguem dar esta impressão de registro de totalidade da existência, de criação de um universo fecundo, múltiplo e quase inesgotável.

Disponível em https://www.lpm-editores.com.br/site/default.asp?TroncoID=805135&SecaoID=0&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=707728

OFICINA 3

PRIMEIRA ESCRITA DO CONTO DE MISTÉRIO

OBJETIVOS

- **Produzir a primeira escrita de um conto de mistério.**
- **Estimular os alunos a continuar aprendendo a escrever conto de mistério.**

PREPARE-SE

Vamos prosseguir com o trabalho com o gênero conto de mistério, possibilitando que os estudantes criem sua própria história.

Você deverá explicar aos alunos que deverão realizar a escrita do gênero de acordo com as condições de produção típicas, verificadas nas oficinas anteriores.



PARA COMEÇO DE CONVERSA... (1 aula)

- ▶ Faça uma breve retrospectiva com os alunos. Peça para que indiquem, oralmente, os elementos que todos os contos têm em comum.
- ▶ Com base nos exemplos extraídos das oficinas anteriores, crie com seus alunos um cartaz com os elementos contidos em um conto de mistério.
 - ◆ Título sugestivo.
 - ◆ Cenário misterioso.
 - ◆ Foco narrativo – a voz narrativa do conto. Quem vai contar a história? Uma dica: escrever em primeira pessoa faz do narrador o protagonista da história, a vivência pessoal ajuda a transferir sentimentos ao leitor.
 - ◆ Personagens.
 - ◆ Tema: conflito, segredo, infidelidade, mentira, chantagem, profecias, maldições, morte, abandono.
 - ◆ Tempo cronológico.
 - ◆ Enredo – o que exatamente acontece? Crie um suspense. Desperte sentimentos e emoções.
 - ◆ Clímax.
 - ◆ Desfecho – final surpreendente, inesperado.

HORA DA ESCRITA (2 aulas)

- ▶ Organize a classe em pequenos grupos, de três ou quatro alunos. Explique a eles que a formação desta equipe se manterá até o final do projeto. É importante reforçar sobre a importância da partilha de experiências de cada um dos integrantes da equipe nesta atividade.
- ▶ Peça aos alunos que compartilhem histórias misteriosas que já ouviram e anotem os fatos lembrados.

- ▶ Oriente-os a elaborar um bom título, pois é o que o leitor lê primeiro, é a síntese de tudo que está no texto.
- ▶ Dê-lhes tempo para trocar ideias e produzir o texto.
- ▶ Finalizada a escrita, peça que releiam o que escreveram.

SOCIALIZAÇÃO DAS EQUIPES (2 aulas)

- ▶ Após a produção dos textos, proponha que os integrantes das equipes troquem os textos entre si, fazendo comentários e sugestões.
- ▶ Lembre-lhes que esse conto é ainda uma primeira versão. O objetivo é fazer uma avaliação inicial do que eles já sabem e do que precisam aprender sobre como escrever um conto de mistério.
- ▶ Guarde o primeiro texto para compará-lo com o texto final, que será escrito na Oficina 6, para que os alunos percebam o quanto evoluíram.
- ▶ Aspectos que você pode analisar na primeira produção:
 - ◆ Personagens
 - ◆ Tema
 - ◆ Coesão da narrativa
 - ◆ O suspense do enredo
 - ◆ Desfecho surpreendente

OFICINA 4

MAIS HISTÓRIA DE MISTÉRIO...

OBJETIVOS

- **Ler um conto de mistério.**
- **Explorar os elementos constitutivos de um conto e o emprego dos verbos na construção da sequência narrativa.**

PREPARE-SE

Vamos prosseguir com o trabalho com o gênero conto de mistério, possibilitando que os estudantes realizem leitura de mais um conto, a fim de explorar o tempo verbal da narrativa e observar a pontuação.



PARA COMEÇO DE CONVERSA... (1 aula)

- ▶ Explore o título “Cabelos Molhados”. O que o título sugere? Ele chama a atenção do leitor? Que situação vocês acham que esse conto vai narrar? O que podemos esperar de um conto de mistério com esse título?
- ▶ Realize a leitura compartilhada do conto “Cabelos Molhados”, de Luís Pimentel.



CONTO 5

Cabelos molhados

Luís Pimentel

Ananias deu banho nos meninos, ajudou a vestirem a roupa, penteou seus cabelos e colocou um ao lado do outro na mesa, diante do feijão, arroz, carne e abóbora que ele mesmo preparou. Depois de andar um quilômetro com os filhos e colocá-los na condução que iria levá-los até a escola, no vilarejo, se preparava para pegar o caminho da roça, onde ajeitaria uma cerca caída. A freada do jipe com placa do município mudou os seus planos.

Polícia, Corpo de Bombeiros, Defesa Civil, o padre, a responsável pela Delegacia da Mulher e até um repórter do jornal da capital chegaram em caravana. Falavam em nome da ordem, da justiça, do povo e até de Deus, atendendo a denúncias anônimas dando conta de que Almerinda estava morta, vítima de maus tratos. Foram logo informando que não traziam manda- 14 do de busca nem era preciso. Ananias não exigiu nada nem parecia saber do que se tratava.

“Gente de Cristo, onde já se viu?!”, perguntava o suspeito, olhos em brasa e pânico, tremendo diante dos homens e da delegada, chorando no ombro do padre.

Era um homem temente, sempre fora. Tinha um São Jorge Guerreiro na sala e o Sagrado Coração na parede do quarto, na cabeceira da cama.

As lágrimas e o desespero de Ananias não impediram os invasores de continuar a investigação. “É melhor o senhor confessar de uma vez

por todas”, dizia o policial. “Vamos derrubar paredes até encontrar o corpo”, confabulavam bombeiros e agentes da Defesa. A delegada chamou o acusado num canto:

“Onde foi parar a coitada, Seu Ananias? Sabemos que você batia nela.”

“Almerinda desapareceu, doutora.”

“Ninguém desaparece, homem. E está desaparecida desde quando?”

“Desde a semana passada. Sumiu numa noite de lua cheia. Almerinda andava muito esquisita, Deus me livre.”

“Deixe de crendice à toa e mostre onde enterrou a infeliz. É melhor para você, criatura.”

O tal do repórter parecia um carro-de-boi no atoleiro: “O senhor matou? Matou ou não matou? O senhor matou?”

Nenhuma panela mais nos armários. Roupas arrancadas do baú. Móveis e a cama de pernas para o ar. Os homens quebravam tudo, em algum lugar o corpo estaria. Viram o poço no fundo do quintal, correram até lá. “Vai ver está ali, afogada”. Ananias enxugava as lágrimas nos pêlos da mão e futucava os dentes com um palito de fósforos.

“Na água que bebo? Que uso para dar de beber às crianças?”

O padre tentou negociar:

“Confesse, filho, depois se apegue com o Salvador. Ele dará o perdão e mostrará o bom caminho.”

Ananias gemeu. Mais ainda quando os homens arrebataram o depósito de mantimentos, caroço de milho correndo por toda a despensa. “Em algum lugar ele escondeu o corpo”, dizia o bombeirinho, o mais franzino de todos.

O padre se roía em remorsos: “E se o pobre não tiver culpa de nada?”, perguntou à delegada.

“Como? Judiava dela. Arrastava a mulher pelos cabelos, ela tinha cabelos lindos e longos, submetia a instintos animais, dizem até que um dia marcou a bunda da infeliz com o instrumento de ferrar o gado.”

O pároco pigarreou, envergonhado. Bombeiro e policial voltaram do tanque, trazendo uma cabaça em forma de cuia. “Só achamos isto.”

“Pois é com isto que encho a lata d’água, o cocho dos porcos, o vasilhame das galinhas. Antes quem fazia tudo era ela”, e caiu mais uma vez em pranto.

As ordens se atropelavam, quase sempre aos gritos:

“Verifiquem o chiqueiro! Cavem a terra no curral! Sacudam os galhos das árvores!”

Gente da lei sabe que não existe limite para as astúcias assassinas. Ananias apenas repetia não saber de nada, enquanto implorava baixinho: “volta, Almerinda, me tira desse pesadelo”.

Já estava ficando noitinha quando as visitas indesejáveis ligaram o jipe, prometendo voltar no dia seguinte bem cedo, para retomar as buscas e as investigações. Ananias ficou sentado no banquinho ao lado da porta, coçando os olhos ardidados de tanto choro, criando coragem para pôr ordem na mente e começar a trabalhadeira de botar no lugar tudo o que aquela gente sem modos esparramou.

Mas antes iria até o quintal, levantar a pedra do fundo do poço e fazer submergir mais uma vez o corpo de Almerinda, o vestido de chita se desfazendo de tanto limo grudado. Oferecer a sopa que a morta recusaria, pentear seus lindos e longos cabelos molhados e desta vez pedir, por tudo o que é mais sagrado, que ela não conte o que sabe para aquele povo do município.

Antes disso não ia conseguir dormir.

LUÍS PIMENTEL nasceu no sertão baiano, entre Itiúba e Gavião, em 1953. Jornalista e escritor, é carioca por adoção, tendo trabalhado em diversas redações de jornais e revistas do Rio de Janeiro. Autor de duas dezenas de livros publicados, entre obras infanto-juvenis, de contos, de poesia, de textos de humor e sobre fatos e personagens da música brasileira, como "As miudezas da velha", Prêmio Jorge de Lima, 1990, "O calcanhar da memória", 2004, e "Grande homem mais ou menos", Prêmio Cruz e Sousa. Outros livros do autor: "Todas as cores do mar", 2007; "Luiz Gonzaga", 2007; "Um cometa cravado em tuas coxas", 2007; "Contos para ler ouvindo música", 2005; "Wilson Batista"; "Entre sem

bater: O humor na imprensa brasileira: do Barão de Itararé ao Pasquim 21" e "Piadas para sacanear corintiano: Para alegria de palmeirense".

Disponível em: https://www.pallaseditora.com.br/autor/Luis_Pimentel/108/

ESTUDO DO TEXTO (1 aula)

- ▶ Questione aos alunos se ao concluir a leitura do texto, mantém-se a interpretação inicial do título. A expectativa foi confirmada?
- ▶ Pergunte aos alunos se, a partir da leitura desse conto, eles concordam que se trata de mais uma história pertencente ao gênero conto de mistério e suspense.
- ▶ Peça para que concentrem sua atenção na construção do texto. Faça-os perceber que se trata de alguém narrando algo relacionado a outra pessoa, ou seja, um narrador onisciente, que não participa da história, mas a conhece muito bem. E que, por conta disso, os verbos são empregados em 3ª pessoa do singular ou do plural.
- ▶ Dê exemplos:
 - ♦ “Ananias **deu** banho nos meninos, **ajudou** a vestirem a roupa, **penteou** seus cabelos [...]” (linha 1);
 - ♦ “**Falavam** em nome da ordem, da justiça, do povo e até de Deus [...]” (linha 9).
- ▶ Lembre-os que não é preciso repetir o sujeito do verbo (no caso “Ananias”) a cada vez que empregamos o verbo, pois se o fizermos, o texto fica repetitivo e cansativo para o leitor.
- ▶ Instigue-os a perceber os tempos verbais utilizados.
- ▶ Peça aos alunos que exemplifiquem os tempos verbais com trechos do texto. Questione qual tempo verbal foi predominante.
- ▶ Dê exemplos:
 - ♦ “A freada do jipe com placa do município **mudou** os seus planos.” (Linha 6) – Pretérito Perfeito
 - ♦ “[...] Almerinda **estava** morta [...]” (Linha 10) – Pretérito imperfeito

- ◆ “Na água que **bebo**? Que **uso** para dar de beber às crianças?” (Linha 38) – Presente
- ▶ Faça-os refletir: Por que são utilizados mais verbos no passado - pretérito perfeito e imperfeito? Essa opção contribui para a criação de um suspense em relação a história narrada?
- ▶ Sintetize oralmente que, no gênero conto de mistério e suspense, a sequência textual predominante é a narrativa, aquela em que se conta algum fato. Sendo assim, em geral, os verbos mais utilizados estão no pretérito. Entretanto, outros tempos verbais podem ser utilizados, a depender do momento temporal em que o narrador está situado e do efeito que se pretende atribuir à história.
- ▶ Lembre-os, com base nos verbos presentes no texto, dos tempos verbais:

Pretérito Perfeito: Indicar uma ação que ocorreu num determinado momento do passado.

Pretérito Imperfeito: Expressa continuidade, indica uma ação ocorrida no passado, mas que não foi completamente terminada.

Presente: Indica, principalmente, uma ação que ocorre no exato momento em que se narra a ação.

- ▶ Em seguida, peça a eles que verifiquem os sinais de pontuação encontrados no conto e indiquem qual é o efeito de sentido obtido com o uso destes sinais. Mostre aos estudantes que os sinais funcionam como um recurso expressivo.
- ▶ Leve-os a perceber a entonação da leitura das frases exclamativas e interrogativas, como diferem das frases encerradas com ponto final. Explore isso fazendo a aproximação entre pontuação e oralidade.

OFICINA 5

O MISTÉRIO CONTINUA

OBJETIVOS

- **Ler um conto de mistério.**
- **Explorar os elementos constitutivos de um conto, principalmente o tipo de discurso, o foco narrativo e a descrição do espaço na construção do gênero conto de mistério.**

PREPARE-SE

Vamos prosseguir com o trabalho com o gênero conto de mistério, possibilitando que os estudantes realizem leitura de mais um conto, a fim de identificar o narrador, os tipos de discurso, a descrição do espaço e das personagens.



PARA COMEÇO DE CONVERSA...

- ▶ Explore o título “Venha ver o pôr do sol”.
- ▶ Pergunte aos alunos: O que acham do título? Por meio dele é possível imaginar o que o conto vai narrar?
- ▶ Leia expressivamente o primeiro trecho do conto e, em seguida, os alunos devem continuar a leitura, sempre em voz alta.



CONTO 6

Venha ver o pôr do sol **Lygia Fagundes Telles**

ELA SUBIU sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinham um jeito jovial de estudante.

– Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

– Vejam que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do taxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele sorriu entre malicioso e ingênuo.

– Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância... Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete-léguas, lembra?

– Foi para falar sobre isso que você me fez subir até aqui? – perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. – Hem?!

– Ah, Raquel... – e ele tomou-a pelo braço rindo.

– Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado...Juro que eu tinha que ver uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então fiz mal?

– Podia ter escolhido um outro lugar, não? – Abrandara a voz – E que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

– Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo – acrescentou, lançando um olhar às crianças rodando na sua ciranda.

Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro. Sorriu.

– Ricardo e suas ideias. E agora? Qual é o programa? Brandamente ele a tomou pela cintura.

– Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo.

Perplexa, ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.

– Ver o pôr do sol!... Ah, meu Deus... Fabuloso, fabuloso!... Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério...

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta.

– Raquel minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura...

– E você acha que eu iria?

– Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um instante numa rua afastada...- disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com

as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento – Você fez bem em vir.

– Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

– Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

– Mas eu pago.

– Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

– Foi um risco enorme Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero ver se alguma das suas fabulosas ideias vai me consertar a vida.

– Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado – prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. – Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

– É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

– Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa?! Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo...

O mato rasteiro dominava tudo. E, não satisfeito de ter se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrando-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com a sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando

vagarosamente pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

– É imenso, hem? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, é deprimente – exclamou ela atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. - Vamos embora, Ricardo, chega.

– Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da tarde, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.

– Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre. Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

– Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

– É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

– Ele é tão rico assim?

– Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

– Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra? Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

– Sabe Ricardo, acho que você é mesmo tantã... Mas, apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele! Palavra que, quando penso, não entendo até hoje como agüentei tanto, imagine um ano.

– É que você tinha lido A dama das Camélias, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora. Hem?

– Nenhum – respondeu ela, franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada:

– A minha querida esposa, eternas saudades – leu em voz baixa. Fez um muxoxo. – Pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.

Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos.

– Veja- disse, apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda -, o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas... Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

– Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim – Deu-lhe um rápido beijo na face. – Chega Ricardo, quero ir embora.

– Mais alguns passos...

– Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! – Olhou para atrás. – Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

– A boa vida te deixou preguiçosa. Que feio – lamentou ele, impelindo-a para frente. – Dobrando esta alameda, fica o jazigo da minha gente, é de lá que se vê o pôr do sol. – E, tomando-a pela cintura: – Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

– Sua prima também?

– Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos... Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Penso agora que toda a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

– Vocês se amaram?

– Ela me amou. Foi a única criatura que...- Fez um gesto. – Enfim não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o.

– Eu gostei de você, Ricardo.

– E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

– Esfriou, não? Vamos embora.

– Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba.

Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

– Que triste é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui? Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu melancólico.

– Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo?

– Mas já disse que o que eu mais amo neste cemitério é precisamente esse abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semiobscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

– E lá embaixo?

– Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó- murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. – A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

– Todas estas gavetas estão cheias?

– Cheias?...- Sorriu. - Só as que tem o retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe - prosseguiu ele, tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado, embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

– Vamos, Ricardo, vamos.

– Você está com medo?

– Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado:

– A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato. Foi umas duas semanas antes de morrer... Prendeu os cabelos com uma fita azul e vejo-a se exhibir, estou bonita? Estou bonita?...- Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. - Não, não

é que fosse bonita, mas os olhos... Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

– Que frio que faz aqui. E que escuro, não estou enxergando... Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

– Pegue, dá para ver muito bem...- Afastou-se para o lado. - Repare nos olhos.

– Mas estão tão desbotados, mal se vê que é uma moça... - Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente. - Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil oitocentos e falecida... - Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel – Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...

Um baque metálico decepcionou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso.

– Isto nunca foi o jazigo da sua família, seu mentiroso? Brincadeira mais cretina! – exclamou ela, subindo rapidamente a escada. – Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

– Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! – ordenou, torcendo o trinco. - Detesto esse tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

– Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois, vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr do sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

– Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente! - Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-

se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaiou um sorriso. – Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

– Boa noite, Raquel.

– Chega, Ricardo! Você vai me pagar!... – gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo.- Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! - exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando.

– Não, não...

Voltado ainda para ela, ele chegara até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

– Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

– Não...

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrechocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

– NÃO!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado.

Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

LYGIA FAGUNDES TELLES (1923-2022) foi uma escritora brasileira. Romancista e contista, foi a grande representante do movimento Pós-Modernista. Foi membro da Academia Paulista de Letras, da Academia Brasileira de Letras e da Academia de Ciências de Lisboa. Nasceu em São Paulo, no dia 19 de abril. Filha do promotor Durval de Azevedo Fagundes e da pianista Maria do Rosário Silva Jardim de Moura, passou sua infância em várias cidades do interior em função do trabalho do pai. Seu interesse por literatura começou na adolescência. Com 15 anos, com a ajuda do pai, publicou seu primeiro livro de contos, “Porão e Sobrado”. Por sua vasta produção literária é considerada uma das maiores romancistas e contistas da literatura brasileira.

Disponível em

[https://www.ebiografia.com/lygia_fagundes_telles/#:~:text=Lygia%20Fagundes%20Telles%20\(1923%2D2022,Academia%20de%20Ci%C3%AAncias%20de%20Lisboa.](https://www.ebiografia.com/lygia_fagundes_telles/#:~:text=Lygia%20Fagundes%20Telles%20(1923%2D2022,Academia%20de%20Ci%C3%AAncias%20de%20Lisboa.)

ESTUDO DO TEXTO

- ▶ Questione os alunos sobre possíveis dúvidas em relação ao conto. Peça também que eles comentem o que acharam da leitura e que sensações ela provocou.
- ▶ Em que trechos há descrições de personagens?
- ▶ Que personagens são descritos? Quais as principais características físicas de cada um?
- ▶ Em relação à personalidade destes personagens, podemos identificá-la por meio da descrição feita pela autora?
- ▶ Qual é o foco narrativo? O narrador é personagem, usa a primeira pessoa ou não se envolve, apenas conta o que aconteceu com outros?
- ▶ Sobre o cenário, como é descrito?
- ▶ Que tipo de ambiente vocês acham que a autora quis criar? Por quê?
- ▶ Em seguida pergunte a eles se, no conto lido, a autora conseguiu, por meio da palavra escrita, provocar sensações de medo e horror no leitor.
- ▶ Explique que provocar estas sensações é muito importante, pois trata-se de um conto de mistério e suspense e que quando escrevemos temos que ter clara a finalidade da nossa escrita e

também o interlocutor previsto, ou seja, para que escrevemos e para quem. A partir daí, podemos pensar em estratégias que nos ajudem a atingir nosso objetivo.

- ▶ No caso do conto “Venha ver o pôr do sol” mostre aos alunos como a tipologia descritiva contribuiu sobremaneira para isso. Dê exemplos.
- ▶ Perguntas orientadoras para discussão:
 - ◆ Em que momento do conto percebemos que algo de estranho acontece ou vai acontecer?
 - ◆ Qual é o momento de maior suspense?
 - ◆ O final da história era esperado?
 - ◆ A ideia de Ricardo parece estranha: ver o pôr do sol em um cemitério. No entanto, ele tranquiliza o leitor. Que argumentos ele usou para convencê-lo de que o passeio poderia ser bom?
 - ◆ É possível afirmar que o crime foi premeditado? Que fatos do texto podem comprovar.
 - ◆ O que motivou Ricardo a arquitetar seu plano?

OFICINA 6

HORA DA ESCRITA

OBJETIVOS

- Realizar produção escrita de um conto de mistério.
- Aprimorar o conto produzido.

PREPARE-SE

Os estudantes já leram e analisaram diversos contos, agora já estão preparados para produzir um excelente texto. É importante reforçar novamente sobre a importância da troca de ideias de cada um dos integrantes da equipe nesta atividade. Ajude-os a transformar ideias em texto.

PARA COMEÇO DE CONVERSA... (1 aula)

- ▶ Diga aos alunos que chegou a hora de escrever um conto de mistério, usando imaginação, inventividade e suspense.
- ▶ Apresente a ficha de apoio com os critérios para a produção e a revisão do conto de mistério
- ▶ Oriente-os a consultar a tabela durante e depois da escrita.
- ▶ Divida a turma em pequenos grupos (trios ou quartetos), a mesma equipe da Oficina 3.
- ▶ Dê aos alunos alguns minutos para planejar a escrita do conto, compartilhando em seus grupos:
 - ◆ Qual o foco narrativo?
 - ◆ Quem são as personagens?
 - ◆ Qual o enredo, como, onde e quando vai se desenrolar a narrativa?
 - ◆ Espaço (em que parte da cidade, em que cenário ocorreu a situação?)
 - ◆ Como vai ser o desfecho?

A PRODUÇÃO... (2 aulas)

- ▶ Marque um tempo para produção do conto. Quando estiverem prestes a terminar, lembre-lhes a importância de um bom título.
- ▶ Assim que a escrita estiver pronta, incentive-os a trocar os textos entre os integrantes da equipe. Peça-lhes que leiam e comparem as diversas formas de dizer dos autores (como o fato foi narrado, o efeito causado no leitor).
- ▶ Analise a produção em relação às características do gênero conto de mistério e aos efeitos de sentido pretendidos.
- ▶ Leve os alunos a revisar e reescrever o texto produzido para aperfeiçoá-lo.



- ▶ Oriente-os a observar a organização dos parágrafos e os efeitos de sentido de tempos verbais e justaposição de orações no texto.
- ▶ Durante a releitura e revisão do texto, alguns critérios devem ser analisados:
 - ◆ O texto está com jeito de conto? Por quê? Há algo que não está bem? Como poderia melhorar?
 - ◆ Qual é o foco narrativo? Está bem construído? Algo a melhorar?
 - ◆ O conto pode interessar outros leitores? Por quê?
 - ◆ Tem algo sobrando? Falta algo?
- ▶ Conduza-os a proceder os ajustes do texto, negociando as alterações, levando em conta a coerência interna do texto e os efeitos de sentido desejados.
- ▶ Proponha a eles que leiam, olhem novamente para o conto que escreveram, agora com olhar crítico.
- ▶ Peça que usem marcador de texto ou lápis de outra cor para assinalar tudo o que pretendem modificar.
- ▶ Revise o texto para verificar se atende às convenções da escrita (seleção lexical, concordância nominal e verbal, pontuação, ortografia, etc).
- ▶ É importante considerar a voz e o leitor construídos no texto, compreender que as convenções da escrita podem ser rompidas, por exemplo, o texto pode ter marcas da oralidade, apresentar marcas de variedades linguísticas locais ou próprias do autor para causar determinados efeitos de sentido no leitor.
- ▶ Verifique os títulos, se há sugestões para aperfeiçoá-los ou se há novas propostas.
- ▶ Professor, a seguir você encontrará a tabela com os critérios para a produção e a revisão de texto para que seus alunos possam consultá-la durante e depois da sua produção escrita.

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DO CONTO DE MISTÉRIO

CATEGORIAS	INDICADORES	Sim	Parcialmente	Não
Título	Estabelece uma coerência com a narrativa?			
	O título do conto é criativo?			
Espaço	Há caracterização do espaço?			
	O espaço que ocorre a história é típico de uma narrativa de mistério?			
	Utiliza marcadores espaciais?			
Personagens	Há caracterização das personagens?			
	As personagens estabelecem relações coerentes ao longo da narrativa?			
	Existem personagens típicos da narrativa de mistério?			
Tempo	Utiliza marcadores temporais?			
	Caracteriza a época/dia/horário que a história aconteceu?			
Conflito	Há visibilidade de um conflito?			
	O conflito gerador da história é um mistério a ser desvendado?			
	Você suscitou um motivo para mistério/suspense?			
Sequência de ações	As ações estão interligadas e correlacionadas com o conflito?			
Desfecho	Apresenta um final coerente tendo em vista toda a narrativa?			
Organização textual	Há organização de parágrafos e frases?			
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente?			
Coerência e coesão textual	O texto se apresenta de forma coerente?			
	Utiliza conectores?			
Campo lexical	A seleção de palavras foi bem feita?			
	Pode melhorar?			
	Criou formas diferentes para se referir aos personagens e não ficar repetindo o tempo todo o nome deles?			

OFICINA 7

O MISTÉRIO NO ZINE

OBJETIVOS

- **Apresentar o suporte zine.**
- **Confeccionar um zine com o conto de mistério produzido na oficina anterior.**

PREPARE-SE

Professor(a), chegamos à etapa final, agora os alunos conhecerão o zine. Você apresentará o zine e suas características aos alunos e depois os orientará quanto a confecção de um zine. Mãos à obra!



PARA COMEÇO DE CONVERSA... (1 aula)

- ♦ Inicie a conversa com seus alunos fazendo algumas perguntas. Quem sabe o que é um zine? Imaginam do que se trata? Esse termo lembra alguma outra palavra? Pergunte se já leram ou produziram algum ou se conhecem alguém que produza?
- ♦ Provoque-os a perceber que se trata de um veículo de comunicação.
- ♦ Explique aos alunos o que é um zine.

Zine é um pequeno livreto feito a partir de dobradura e recortes, geralmente tem cinco ou seis páginas.

A etimologia da palavra zine remete ao seu mais distante ancestral na língua inglesa que é a palavra *magazine*, comumente conhecida como o nome para uma revista, de publicação periódica, geralmente ilustrada e que trata de assuntos diversos.

Os fanzines surgiram nos Estados Unidos e eram produzidos por leitores de revistas profissionais de ficção científica, nos anos 30, apesar de que a palavra fanzine foi criada em 1941, por Russ Chauvenet, também nos Estados Unidos. The Comet foi o primeiro fanzine e era voltado para ficção científica (GUIMARÃES, 2020 p. 13).

Edson Rontani criou em 12 de outubro de 1965, Ficção, o primeiro fanzine de que se tem registro no Brasil. Nessa época, as publicações amadoras eram chamadas pelo termo boletim, e fanzine só começou a ser utilizado no Brasil, a partir de meados da década de 70 (GUIMARÃES, 2020, p. 14).

No Brasil, os fanzines³ muitas vezes são chamados apenas de “zines”, embora em lugares como os Estados Unidos e Europa se evite o uso da partícula “fan” em publicações que não se referem ou que não têm o objetivo de ser uma publicação de fã.

³ Assim, Edgard Guimarães define “Seu nome vem da contração de duas palavras inglesas e significa literalmente revista do fã (de *fanatic magazine*)” (GUIMARÃES, 2020 p. 9, grifo do autor).

Apesar de estar à margem do conhecimento oficial de editoração, o fanzine propagou-se pelo mundo, ganhou força e começou a ser utilizado como mídia alternativa nos anos 70, especialmente por jovens estudantes como um meio de resistência ao sistema social vigente. Nesse contexto, conforme Andraus (2013, p. 85) “seria a contracultura ou mesmo o ‘underground’ – movimento independente de tudo o que diz respeito à cultura massificada ou de consumo”.

Até a metade da década de 90, o fanzine foi o principal veículo de divulgação de artistas independentes. Deixou de ser exclusivamente esse veículo com a chegada da internet, passando a ser considerado como uma plataforma para socializar trabalhos artísticos, com temas e formatos variados.

Existem fanzines sobre diversos assuntos: música, filmes, quadrinhos, ficção científica, horror, filosófico, biograficzone (fanzine autobiográfico), vegetarianismo, política, literários e até fanzines que divulgam outros zines.

Por meio do zine, é possível realizar diversos tipos de atividades, sobre temas diversos, com ilustrações, textos, fotos, recortes, colagem, do jeito que você quiser.

Assim sendo, podemos definir zines como pequenos informativos alternativos parecidos com literatura de cordel, de baixo custo, considerando que é de publicação autônoma e de livre reprodução com fotocópias. Essa definição está de acordo com as perspectivas dos autores Downing (2004) e Guimarães (2020).

Por meio dessas publicações cria-se um veículo de comunicação entre um grupo que não tem espaço na mídia oficial. Portanto, ele não deve ser confundido com um jornal ou uma revista: a arte de um fanzine é provocadora e irreverente. Não existe certo ou errado, vale tudo: colagem, desenho, fotografia, ilustração digital etc.

A seguir temos exemplos de zines que foram criados artesanalmente por acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na disciplina de Fundamentos Sociológicos da Educação.



Fonte: <https://cafecomsociologia.com/zines-sociologicos-classicos-da-sociologia/>. Acesso em 26/09/2022.

MONTAGEM DO ZINE (1 aula)

- ▶ Distribua uma folha de sulfite A4 para cada aluno.
- ▶ Explique que, primeiramente, farão uma montagem teste, para aprender a confeccionar.
- ▶ Apresente o vídeo tutorial “Como fazer um Zine ou Fanzine”, de Camila Cabral, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iAd9xJwuDIU&t=281s>. Peça aos alunos que assistam com atenção, entendam a técnica de montagem do zine e somente depois realizem a dobradura.



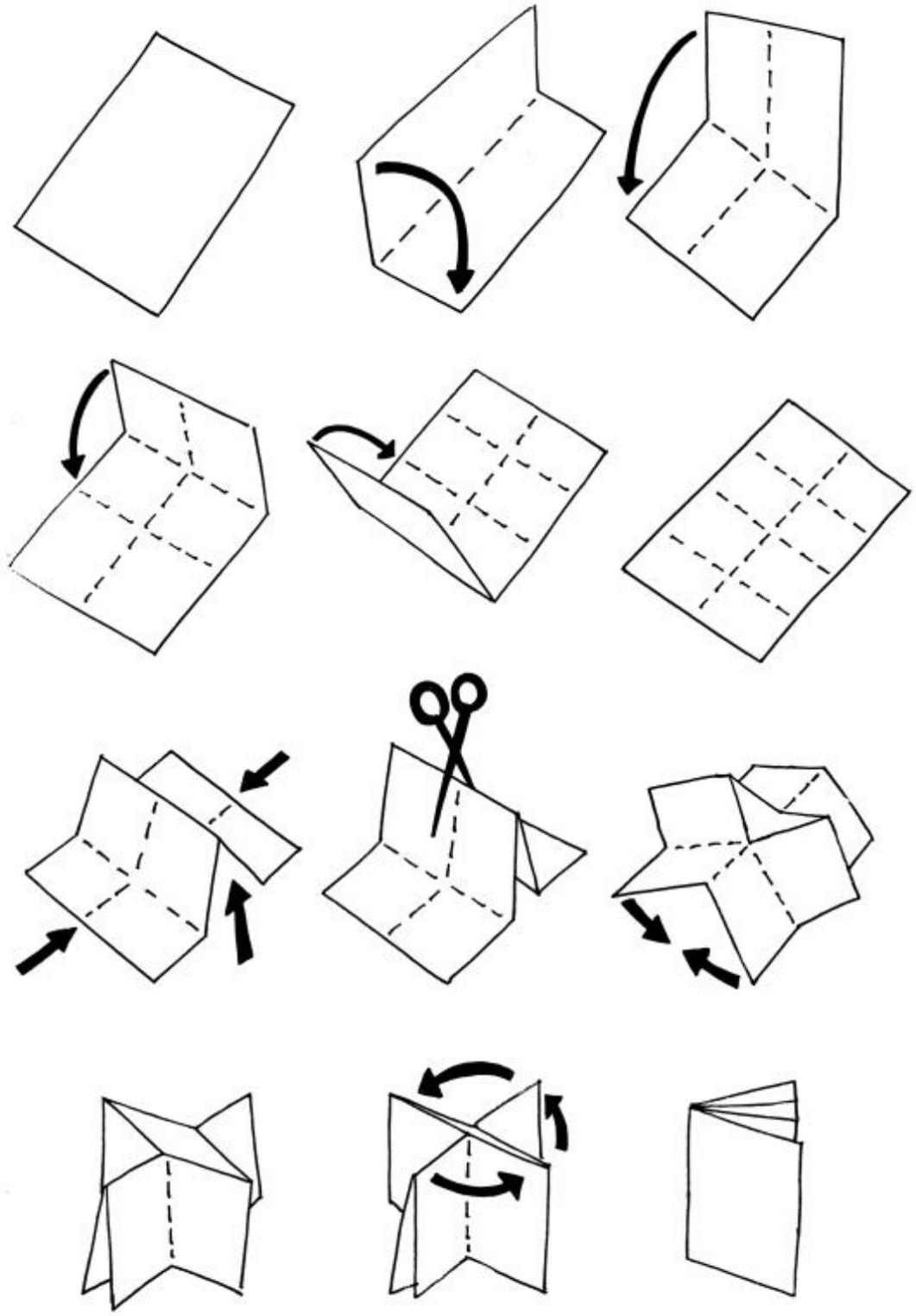
Como fazer um Zine ou Fanzine - Dicas de Como colorir

- ▶ Caso não seja possível assistir o vídeo tutorial, segue abaixo a orientação por escrito acompanhada de uma ilustração.

▶ **TUTORIAL DE MONTAGEM DO ZINE:**

- ◆ Pegue uma folha de sulfite A4.
- ◆ Dobre a folha de papel ao meio verticalmente.
- ◆ Desdobre e com a folha plana faça a mesma dobra ao meio, mas desta vez ao longo do eixo horizontal.
- ◆ A seguir, com a folha na posição horizontal, leve as duas bordas laterais para unir no centro; exatamente onde fez o vinco central anteriormente.
- ◆ Ao destacar a dobra e desdobrar, você deverá ver 8 retângulos de tamanho igual como na imagem (7).
- ◆ Agora procure a posição do telhado que vemos no centro da imagem (8). Como se um fio transparente puxasse o eixo central horizontal.
- ◆ Faça um corte preciso e limpo como se quisesse dividir o telhado mencionado ao meio. Isso ajudará a seguir a marca da dobra no papel por uma das dobras anteriores.
- ◆ Puxe as barbatanas formadas após o corte. Como se quisesse separá-los e abrir o fólio no centro, deixando a folha dobrada com aquela aparência de símbolo + que vemos na ilustração (13).
- ◆ Por fim, resta apenas passar por cima das dobras, certificando-se de que a folha dobrada permaneça, criando as páginas de um livreto.
- ◆ Para a próxima etapa, solicite aos alunos que tragam materiais diversificados para a confecção do zine: tesoura, cola, recortes de ilustrações referentes ao conto produzido, canetinhas, lápis de cor, etc.
- ◆ Uma sugestão para o zine com o conto de mistério é utilizar a folha no tamanho A3, pois assim as páginas ficarão um pouco maiores. O procedimento para dobradura é o mesmo.

How to fold a zine



By www.tellatale.org.uk

HORA DA PRODUÇÃO (2 aulas)

- ▶ Organize a classe separando-os nos mesmos grupos formados na Oficina 6.
- ▶ Oriente-os a confeccionar o zine cuidadosamente, pois essa será a produção final com o conto de mistério elaborado na Oficina 6.
- ▶ Dê-lhes tempo para trocar ideias e produzir o zine.
- ▶ Peça uma atenção especial na produção da capa com o título do conto.
- ▶ Finalizada a confecção do zine peça que o revisem.
- ▶ Verifique cada uma das produções.
- ▶ Agora, resta providenciar as cópias xerocadas para que sejam confeccionados os zines para distribuição na etapa seguinte.

PREPARO PARA SOCIALIZAÇÃO DOS ZINES

- ▶ Para coroar o processo, planeje com a turma e a direção do estabelecimento de ensino uma Manhã ou Tarde de Autógrafos, onde serão apresentados os contos escritos pelos alunos e alunas.
- ▶ O próximo passo é pensar com os estudantes um local adequado.
- ▶ Organize com a turma o ambiente adequado, o local escolhido pode ser decorado, podendo ser parecido com o ambiente preparado para a Oficina 1.
- ▶ Escolham um lugar especial para que os zines originais fiquem expostos aos visitantes e lembre de providenciar os exemplares para serem distribuídos.
- ▶ Uma sugestão é aproveitar o contexto fantasmagórico e misterioso do Halloween ou Dia das Bruxas para fazer a socialização dos zines.

SOBRE A AUTORA



ADRIANA MAINARDES CAVALHEIRO

Licenciada em Letras - Português e Inglês, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Educação Especial pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Educação São Braz. Desde 2005, atua como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio em escolas da Rede Pública do Paraná, no município de Telêmaco Borba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRAUS, Gazy. Minhas experiências no ensino com os criativos fanzines de histórias em quadrinhos e outros temas. In: SANTOS NETO, Elydio dos (org.); SILVA, Marta Regina Paulo da (org.). Histórias em quadrinhos e práticas educativas. Volume I: o trabalho com universos ficcionais e fanzines. 1ª ed. São Paulo: Criativo, 2013.

CABRAL, Camila. Como fazer um zine ou fanzine – Dicas de como colorir. Youtube, 29 jun. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/iAd9xJwuDIU>. Acesso em 30 set. 2022.

DOWNING, John. Mídia radical: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais. São Paulo: Senac, 2004.

GOTLIB, N. B. Teoria do conto. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Edgard. Fanzine. 4ª edição. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2020.

MAUPASSANT, Guy de. Contos fantásticos – O Horla e outras histórias. Tradução de José Thomaz Brum. Porto Alegre. L&PM, 1997.

MORAES, Vinicius de. Para uma menina com uma flor. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

PIMENTEL, Luís. Cabelos molhados. Coleção Literatura para todos. V. 10. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SEIXAS, Heloísa. Contos Mínimos. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TELLES, Lygia Fagundes. Invenção e Memória. Editora: Companhia das Letras, 2000.

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr do sol e outros contos. 2ª Edição. São Paulo: Ática, 2015.

WB Kids Brasil. Scooby-Doo! E a Música do Vampiro. Youtube, 09 jun. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/y6FLIY5-_BI>. Acesso em 30 set. 2022.