

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

***HORROR SHORT STORIES* NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM ANÁLISE**

Everton Gelinski Gomes de Souza

GUARAPUAVA, FEVEREIRO DE 2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

***HORROR SHORT STORIES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM ANÁLISE***

Everton Gelinski Gomes de Souza

Dissertação apresentada por EVERTON GELINSKI GOMES DE SOUZA, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. LIDIA STUTZ

GUARAPUAVA, FEVEREIRO DE 2015

EVERTON GELINSKI GOMES DE SOUZA

***HORROR SHORT STORIES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM ANÁLISE***

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Lidia Stutz – UNICENTRO

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão – UEL

Prof^a. Dr^a. Luciane Baretta – UNICENTRO

Prof. Dr. Cláudio José de Almeida Mello - UNICENTRO

GUARAPUAVA, FEVEREIRO DE 2015

**Aos meus pais, Gito e Nilcéia pelo amor e carinho.
Ao meu irmão, Ernane, por estar sempre ao meu lado.**

AGRADECIMENTOS

Dispenso minha fervorosa gratidão a Deus, fonte unipotente e inequívoca da condição humana, em que segui ancorado numa extensa e exaustiva jornada, percorrida em inúmeros caminhos de pedras, marcados pela dor, pela angústia, e, muitas vezes, pelo sentimento de impotência. Devo à sua “presença”, a fonte do meu vigor, da tal condição humana, suficiente para arrostar os percalços, e ainda, para aprender a me fortalecer por meio deles.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Lidia Stutz, pelo encaminhamento, pela porta aberta que possibilitou o meu ingresso no programa de mestrado. Sou grato por me ensinar, aliás, ensinar a saber, a aprender, ensinar a construir em conjunto, a expor fraquezas sem jamais consentir com sua presença, buscando sempre subsídios para amenizá-las, e, melhor, ultrapassá-las. Agradeço também à “mãe” Lidia, por dedicar sua vida à construção de um ser humano. Quando eu gritava em silêncio pedindo por socorro, você me ouviu. Obrigado pelos maravilhosos trabalhos acadêmicos que desenvolvemos. Obrigado por ouvir meu coração.

Expresso, da mesma forma, minha gratidão pela oportunidade concedida pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UNICENTRO. É infindável conceder à instituição supradita o êxito em minha jornada acadêmica, iniciada na graduação e aprimorada, nesse instante, no programa de mestrado.

Aos meus familiares, Gito Roberto e Nilcéia, pela motivação. Tenho eterna dívida com relação à base que me forneceram. Vocês representam a força motriz que impulsionou toda minha jornada acadêmica. Mãe, você me protegeu em todas as horas difíceis. Ouviu-me. Deu sua opinião. Acreditou no meu trabalho. Louvou-o.

Ao meu irmão, por dispor de seu precioso tempo, abdicar de suas atividades para acompanhar-me durante toda a coleta de dados. Obrigado por abrir mão de seu deleite, por tratar tão cautelosamente de dados importantíssimos, os quais, meu querido irmão, contribuíram inexoravelmente para o avanço dessa pesquisa.

Meu muitíssimo obrigado a todos os participantes. Gostaria de citar os nomes de cada um de vocês, mas, infelizmente, estaria infringindo a ética que rege esse trabalho. Contudo, ressalvo que seus nomes serão guardados no coração desse pesquisador.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos por meio de seus valorosos saberes.

Ao meu amigo irmão, Márcio. Incentivos não faltaram de sua parte. Empurrões também. Aprendemos juntos, dividimos as alegrias e as tristezas de abdicar do lazer, para nos dedicarmos, quase que estritamente, à nossa vida acadêmica. As noites regadas por café, sanduíches, uma guitarra como companheira, os delírios, os momentos filosóficos e as “porções” de livros formam parte da história que tenho o prazer de dividir contigo, meu irmão. Aqui, meu obrigado especial.

À Kamila, companheira, irmã, e, terminantemente o signo ideológico que adoro com fervor: namorada. Você apareceu em um momento crucial. Quando não encontrei forças para seguir, “ficou ao meu lado”, dividiu minhas dificuldades, deixou tudo mais leve. Obrigado pelo apoio. Obrigado por todo o amor.

Aos membros da banca, Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão, Prof^a. Dr^a. Luciane Baretta e Prof. Dr. Cláudio José de Almeida Mello. A contribuição de vocês para essa dissertação se sobrepõe àquela que se espera de uma banca. Todos os apontamentos aperfeiçoaram esse trabalho extenso, pois seus olhos enxergaram questões importantes, as quais passaram despercebidas aos olhos cansados desse pesquisador. Obrigado!

Ao Colégio Guairacá pelo apoio de sempre. Ao professor Soares, pelo espaço disponibilizado.

Obrigado aos amigos que me apoiaram.

TRUE! --nervous --very, very dreadfully nervous I had been and am; but why will you say that I am mad? The disease had sharpened my senses --not destroyed --not dulled them. Above all was the sense of hearing acute. I heard all things in the heaven and in the earth. I heard many things in hell. How, then, am I mad? Hearken! and observe how healthily --how calmly I can tell you the whole story.

Edgar Allan Poe

SOUZA, Everton Gelinski Gomes de. **Horror short stories nas aulas de língua inglesa: transposição didática em análise.** 279f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lidia Stutz. Guarapuava/PR, 2015.

RESUMO

Com o presente estudo preconizamos o ensino de *horror short stories* nas aulas de língua inglesa, motivados pela necessidade de modificar o contexto do ensino de língua e de literatura de forma dicotômica, e ainda, despertar em alunos de um 9º ano o gosto pela leitura literária, da escrita pelo viés do deleite. Assim, nosso alvo principal é a análise da transposição didática (BRONCKART; PLAZAOLA, 1998), realizada mediante o estudo do gênero em tela. Os objetivos específicos são: (a) constuir um modelo didático a partir de quatro obras de Poe e quatro do mundo acanônico; (b) analisar as capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) dos alunos por meio de suas produções iniciais, além da configuração da sequência didática a partir das fragilidades demonstradas nessas capacidades; (c) analisar os resultados da prática com a sequência didática, com base em um panorama comparativo entre produções iniciais (PI) e finais (PF) dos alunos. Buscamos subsídio nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2008), na abordagem de gêneros textuais, voltando nosso olhar para a didática das línguas e para o ensino como trabalho (AMIGUES, 2004), subsidiados pela construção de modelo e de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2007), e nos estudos literários sobre a emergência de *short stories* (GOTLIB, 2006; MARLER, 2010). Os resultados demonstram que há um “efeito de realocação” em nosso modelo didático, quando comparamos saberes teóricos das obras de Poe com as acanônicas. Nossos alunos apresentaram dificuldades nas capacidades discursivas, com relação à construção de sequências narrativas e, nas capacidades linguístico-discursivas, com emprego de verbos no passado, concordâncias nominais e anáforas. A partir desses resultados, a sequência didática obteve 6 módulos contendo 21 atividades trabalhadas interdependentemente. A prática com a sequência didática nos revelou que as atividades previstas foram pertinentes, visto que além das duas capacidades mencionadas, as operações referentes às capacidades de significação e de ação também foram aprimoradas, conforme demonstramos em panoramas comparativos entre PI e PF dos alunos. Portanto, a abordagem da sequência didática para o ensino de *horror short stories* foi pertinente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, responsáveis pela compreensão e produção desse gênero. A sequência didática apresentou-se como um instrumento imprescindível para o desenvolvimento político e social de formar escritores literários que o fazem por gosto e pelo prazer da literatura.

PALAVRAS-CHAVES: Interacionismo sociodiscursivo; Gênero textual; *Horror short story*; Capacidades de linguagem; Sequência didática.

SOUZA, Everton Gelinski Gomes de. **Horror short stories in English classes: didactic transposition under review.** 279s. Master's degree thesis (in Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Supervisor: Prof^a. Dr^a. Lidia Stutz. Guarapuava/PR, 2015.

ABSTRACT

This study focuses on the teaching of horror short stories in English classes, motivated by the need of changing the dichotomization of language and literature as well as awaken the interest in reading literary texts, and developing writing skills of ninth year pupils. Therefore, the main aim is to analyse a didactic transposition through the horror short story study. The specific aims are: (a) to build up a didactic model based on Poe's literature and non-canonical authors; (b) to analyse language capacities of pupils by means of their first horror short story productions, and the configuration of the didactic sequence; (c) to analyse the results of teaching through the didactic sequence based on a comparative framework, which approaches first and final pupils' written productions of horror short stories. This investigation is based on sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 1999), on textual genre approach which is anchored in the language didactics (BRONCKART; PLAZAOLA, 1998; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) and teaching work perspective (AMIGUES, 2004). In the same way, conceptions like didactic model and didactic sequence (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2007), besides the study of short story emergence (GOTLIB, 2006; MARLER, 2010) substantiate our research. The results of the didactic model show that there is an effect of reallocation between Poe's short stories and non-canonical authors. Concerning language capacities, pupils' writings indicated difficulties with discursive capacities in terms of narrative sequence and, with linguistic-discursive capacities in past tense, noun phrases, anaphoras and horror short story vocabulary. These results guided the construction of the didactic sequence that was divided in six modules and twenty one linked up activities. According to our comparative framework, the practice with the didactic sequence showed that pupils improved in the referred capacities, as well as in significance and action capacities. Therefore, the teaching through the didactic sequence provided language capacities development, which are indispensable in order to read and write horror short stories. Furthermore, the didactic sequence was an essential tool for political and social development and to refine and cultivate pupils' literary taste.

KEYWORDS: Sociodiscursive interactionism; Text genre; Horror short story; Language capacities; Didactic sequence.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Orientações para composição do gênero do discurso.....	44
QUADRO 2: Configuração do dialogismo.....	47
QUADRO 3: Elementos da esfera sócio-comunicacional.....	51
QUADRO 4: Critérios de análise das capacidades de linguagem.....	66
QUADRO 5: Hierarquia das capacidades de linguagem.....	67
QUADRO 6: Panorama geral sobre o ensino de <i>horror short stories</i>	82
QUADRO 7: Fases da narrativa.....	90
QUADRO 8: Contexto de produção em Poe.....	94
QUADRO 9: Contexto de produção no mundo acanônico.....	95
QUADRO 10: Interdependência na base narrativa.....	97
QUADRO 11: SOTs e STTs em <i>The Pit and the Pendulum</i>	100
QUADRO 12: SOTs e STTs em <i>The Masque of the Red Death</i>	101
QUADRO 13: SOTs e STTs em <i>The Fall of the House of the Usher</i>	102
QUADRO 14: SOTs e STTs em <i>The Black Cat</i>	103
QUADRO 15: SOTs e STTs em <i>The Demon at the Door</i>	104
QUADRO 16: SOTs e STTs em <i>Party Haunting</i>	105
QUADRO 17: SOTs e STTs em <i>House on Halloween Hill</i>	106
QUADRO 18: SOTs e STTs em <i>Don't Look Out the Window</i>	106
QUADRO 19: Segmentos em <i>The Pit and the Pendulum</i> e <i>Don't Look Out the Window</i>	107
QUADRO 20: Segmentos em <i>The Red Death</i>	112
QUADRO 21: Segmentos em <i>House on Halloween Hill</i>	112
QUADRO 22: Segmentos em <i>The Black Cat</i>	113
QUADRO 23: Presença do narrador nas obras de Poe.....	115
QUADRO 24: Presença do narrador no mundo acanônico.....	115
QUADRO 25: Narração.....	116
QUADRO 26: Características gerais de <i>horror short stories</i>	118
QUADRO 27: Plano Global de <i>horror short stories</i>	118
QUADRO 28: Estabilidade em segmentos de introdução.....	120
QUADRO 29: Tema/enredo em <i>The Black Cat</i>	121
QUADRO 30: Tema/enredo em <i>The Pit and the Pendulum</i>	122

QUADRO 31: Tema/enredo em <i>The Fall of the House of the Usher</i>	123
QUADRO 32: Tema/enredo em <i>The Masque of the Red Death</i>	124
QUADRO 33: Tema/enredo em <i>The Demon at the Door</i>	126
QUADRO 34: Tema/enredo em <i>Party Haunting</i>	127
QUADRO 35: Tema/enredo em <i>House on Halloween Hill</i>	128
QUADRO 36: Tema/enredo em <i>Don't Look Out the Window</i>	129
QUADRO 37: Predominância de passado simples nas <i>horror short stories</i>	130
QUADRO 38: Recorrências de anáfora e catáfora.....	131
QUADRO 39: Anáfora em <i>horror short stories</i> de Poe.....	132
QUADRO 40: Anáfora em <i>horror short stories</i> acanônicas.....	133
QUADRO 41: Catáfora em <i>horror short stories</i> de Poe.....	134
QUADRO 42: Catáfora em <i>horror short stories</i> acanônicas.....	135
QUADRO 43: Sintagmas verbais em <i>horror short stories</i> acanônicas.....	137
QUADRO 44: Sintagmas nominais em <i>horror short stories</i> acanônicas	138
QUADRO 45: Panorama geral de sintagmas.....	139
QUADRO 46: Legenda de critérios de análise.....	143
QUADRO 47: Reconhecimento da sócio-história do gênero.....	144
QUADRO 48: Identificação prévia de elementos de horror.....	146
QUADRO 49: Posição sobre relação texto-contexto.....	147
QUADRO 50: Relação de aspectos macro e realidade.....	148
QUADRO 51: Estabilidade na unidade comunicativa.....	149
QUADRO 52: Registro do emissor.....	149
QUADRO 53: Escrita: suporte do momento e futuro suporte.....	150
QUADRO 54: Pronomes pessoais.....	151
QUADRO 55: Síntese na escrita.....	152
QUADRO 56: Narradores em <i>horror short stories</i>	154
QUADRO 57: Detalhamento de cenários e personagens.....	155
QUADRO 58: Problemática em <i>horror short stories</i>	156
QUADRO 59: Segmentos de ações em <i>Fly-Man</i>	156
QUADRO 60: Segmentos em <i>The demon on the bed</i>	157
QUADRO 61: Desencadeamento de ações problemáticas.....	158
QUADRO 62: Ações em torno de um problema em <i>The Demon at the Door</i>	159
QUADRO 63: Ações em torno de um problema em <i>The knock</i>	159

QUADRO 64: Fim enigmático da narrativa.....	160
QUADRO 65: Parágrafos em <i>horror short stories</i>	161
QUADRO 66: Contextualização do leitor.....	162
QUADRO 67: Segmentos de contextualização.....	163
QUADRO 68: Predominância de passado em <i>horror short stories</i>	164
QUADRO 69: Contraposição dos tempos passado e presente.....	164
QUADRO 70: Emprego de verbos em <i>horror short stories</i>	165
QUADRO 71: Concordância nominal em <i>horror short stories</i>	166
QUADRO 72: Utilização de pronomes em <i>horror short stories</i>	167
QUADRO 73: Domínio vocabular.....	168
QUADRO 74: Fragilidade nos domínios de capacidades para alunos.....	170
QUADRO 75: Capacidades de linguagem no módulo 1.....	174
QUADRO 76: Capacidades de linguagem no módulo 2.....	176
QUADRO 77: Capacidades de linguagem no módulo 3.....	178
QUADRO 78: Capacidades de linguagem no módulo 4.....	180
QUADRO 79: Capacidades de linguagem no módulo 5.....	182
QUADRO 80: Capacidades de linguagem no módulo 6.....	185
QUADRO 81: Módulos de atividades.....	187
QUADRO 82: Relativa estabilidade em <i>horror short stories</i> de A2.....	191
QUADRO 83: Construção dialógica.....	192
QUADRO 84: O horror nos segmentos em <i>horror short stories</i>	192
QUADRO 85: O horror em <i>horror short stories</i> de A7.....	195
QUADRO 86: Aspectos macro em <i>horror short stories</i> de A3.....	197
QUADRO 87: Panorama geral das capacidades de significação.....	198
QUADRO 88: Conteúdo temático em <i>horror short stories</i> de A4.....	202
QUADRO 89: Panorama geral das capacidades de ação.....	204
QUADRO 90: Segmentos de ação em <i>The House on Halloween Hill</i>	209
QUADRO 91: Ações em torno do problema em <i>Just a noise</i>	210
QUADRO 92: Composição de <i>Fly-Man</i>	213
QUADRO 93: Composição de <i>Just a noise</i>	214
QUADRO 94: Composição de <i>The lareira</i>	216
QUADRO 95: Estilo composicional em <i>Just a noise</i>	218
QUADRO 96: Panorama geral das capacidades discursivas.....	218

QUADRO 97: Verbos em <i>Alien History</i>	220
QUADRO 98: Verbos em <i>Sorry</i>	221
QUADRO 99: Verbos em <i>The Sanatorium S. William Tyndale</i>	222
QUADRO 100: Verbos em <i>Fly-Man</i> e <i>The demon on the bed</i>	223
QUADRO 101: Verbos em <i>The basement</i>	224
QUADRO 102: Pronomes na orla de <i>Fly-Man</i> e <i>The lareira</i>	227
QUADRO 103: Pronomes pessoais em <i>The Demon at the Door</i>	228
QUADRO 104: Pronomes pessoais na orla de <i>The Sanatorium S. William Tyndale</i>	229
QUADRO 105: Narrador nas produções iniciais.....	232
QUADRO 106: Presença do narrador na orla de A2 e A11.....	233
QUADRO 107: Construção composicional da introdução.....	233
QUADRO 108: Elementos introdutórios em <i>horror short stories</i>	235
QUADRO 109: Panorama geral das capacidades linguístico-discursivas.....	235

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1: Esquema da sequência didática.....	59
ESQUEMA 2: Sequência narrativa comum em <i>horror short stories</i> com base em Labov e Waletzky (1967).....	108
ESQUEMA 3: A narrativa em Poe e na ordem do acanônico.....	108
ESQUEMA 4: Narrador e pronomes: ponto de intersecção.....	230

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Fragilidades de domínio nas capacidades de linguagem..... 172

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A “n” - Identificação dos alunos

CS - Capacidades de significação

CA - Capacidades de ação

CD - Capacidades discursivas

CL - Capacidades linguístico-discursivas

ESN - Elementos subordinados ao núcleo

IPFP - *Important points that Will be used in the final production*

ISD - Interacionismo sociodiscursivo

LI - Língua inglesa

M - Modificadores

NSN - Núcleo de sintagma nominal

NSV - Núcleo de sintagma verbal

PF - Produção final

PI - Produção inicial

PPI - Pronome pessoal em língua inglesa

PPP - Pronome pessoal em língua portuguesa

SN - Sintagma nominal

SNC - Sintagma nominal conjuncional

SNP - Sintagma nominal preposicionado

SOT - Segmento de orientação temática

SP - Sintagma preposicional

STT - Segmento de tratamento temático

SV - Sintagma verbal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1	27
CONSTRUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS	27
1.1 O construto teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo	27
1.1.1 Níveis de Análise do interacionismo sociodiscursivo	34
1.2 Da compreensão dos gêneros do discurso ao estatuto dos gêneros textuais	39
1.2.1 Signo ideológico, linguagem e gênero do discurso	39
1.2.2 Gênero do discurso e linguagem: necessidade dialógica	45
1.2.3 Gêneros textuais	48
1.2.4 Elementos da didática de ensino baseado em gênero: transposição didática, modelo didático, sequência didática e capacidades de linguagem	53
1.2.4.1 Transposição didática	55
1.2.4.2 Modelo didático.....	56
1.2.4.3 Sequência didática	58
1.2.4.4 Capacidades de linguagem.....	61
1.3 Síntese do Capítulo 1	67
CAPÍTULO 2	69
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
2.1 Natureza, abordagem e tipo/finalidade de pesquisa.....	69
2.1.1 Natureza da pesquisa	69
2.1.2 Forma de abordagens	70
2.1.3 Tipo de pesquisa.....	71
2.2 Contexto de Intervenção	72

2.3 Coleta de dados	74
2.3.1 Construção do modelo didático	74
2.3.2 Avaliação de capacidades de linguagem e elaboração da sequência didática	75
2.3.3 Prática com a sequência didática em sala de aula	77
2.4 Síntese do Capítulo 2	82
CAPÍTULO 3	83
ANÁLISE DOS DADOS.....	83
3.1. Construção do modelo didático	84
3.1.1 Conto	84
3.1.1.1 De tale a <i>short stories</i> : sobreposição à terminologia.....	85
3.1.1.2 <i>Horror short story</i> enquanto gênero da narrativa: conceitos basilares	89
3.1.2 Saberes teóricos de <i>horror short stories</i> : modelo didático de gênero	92
3.1.2.1 Dinamicidade de gênero e efeito de realocação nas <i>horror short stories</i>	93
3.2 Capacidades de linguagem nas produções iniciais e configuração geral da sequência didática.....	140
3.2.1 Procedimentos didáticos para produção inicial	140
3. 2. 2. Capacidades de linguagem nas produções iniciais de <i>horror short stories</i>	142
3.2.3 Configuração da sequência didática de <i>horror short stories</i>	172
3.2.3.1 Módulo 1	173
3.2.3.2 Módulo 2	174
3.2.3.3 Módulo 3	176
3.2.3.4 Módulo 4	178
3.2.3.5 Módulo 5	180

3.2.3.6 Módulo 6	182
3.3 Prática com a sequência didática.....	188
3.3.1 Avaliação diagnóstica e produção final: análise de capacidades de linguagem.....	188
3.3.1.1 Capacidades de significação	189
3.3.1.2 Capacidades de ação	199
3.3.1.3 Capacidades discursivas	205
3.3.1.4 Capacidades linguístico-discursivas	219
3.4 Síntese do Capítulo 3	236
CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
REFERÊNCIAS.....	244
APÊNDICES	252
APÊNDICE A.....	253
Sequência didática de <i>horror short stories</i>	253
ANEXOS	278
ANEXO A.....	279

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no programa de Mestrado em Letras, ofertado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em função da necessidade de intervir na ordem do ensino e da aprendizagem de língua inglesa (LI) em uma turma de 9º ano de um colégio privado no estado do Paraná. Para isso, seguimos ancorados nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; 2006a) sobre a análise da arquitetura dos textos enquanto frutos das atividades de linguagem, na teoria de gêneros textuais como megainstrumento de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), e, por conseguinte, nos conceitos de modelo didático, transposição didática e sequência didática.

Enquanto professor de LI, disponho da visão de que o ato de ensinar exige constantes reflexões, desde as ideias lançadas pelo professor, até o quadro de conhecimentos de mundo trazido na bagagem do corpo discente. Em meu trajeto de quase três anos como docente, atuando nas séries do segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio, fui colocado em face de uma máxima de Freire (1996), na qual o educador nos diz que o maior pecado que a escola pode cometer é não levar em conta o que a criança traz consigo, e assim, acaba por definir que nada existe antes de chegar nela. Fiquei apreensivo, incomodado e provocado a agir de forma oposta.

Na escola, nos momentos de ensino e aprendizagem de LI, busquei criar um espaço propício para a reflexão, no qual as questões dos campos da história e das práticas sociais que nos cercam pudessem ser debatidas. Todavia, nesse movimento deparei-me com alguns percalços, desde a necessidade gerada pela escola do uso de livros didáticos, os quais infelizmente possuem conhecimentos descontextualizados, até o ensino fragmentado de saberes, princípio oposto à interdisciplinaridade que deveria reinar na escola (PARANÁ, 2008). Gradativamente, algumas soluções foram propostas para esses percalços. Entretanto, uma questão veio à tona: e o ensino de literatura?

Ora, o ensino de literatura tem o papel de “formar para o gosto literário” (BRASIL, 2006, p.69), de desenvolver uma natureza de arte, conceber uma função social (GOMES, 2010). Contudo, conforme constata Chiappini (2011), o trabalho de inteligibilidade e reflexão sobre textos literários são constantemente ignorados, dando espaço para paradigmas que contemplam um estudo fechado do texto por si mesmo. Assim, Santoro (2007) assinala o tratamento distinto dado à língua e literatura. Para a autora, “língua e literatura permanecem ainda, na maior parte dos casos, dois campos separados do saber e, tanto nas escolas, quanto nas universidades, uma efetiva integração até hoje não se realizou” (SANTORO, 2007, p.11). Em ressalva, se esses dois campos do saber são tratados dessa forma, logo o ensino de leitura e escrita acaba comprometido e fracassado no contexto escolar. Corroborando essa questão, Baretta, Finger-Kratochvil e Silveira (2012, p.145) dizem o seguinte:

[...] parece-nos pertinente o questionamento a respeito da fragilidade no ensino-aprendizagem da leitura no Brasil – na última década, diferentes exames, conduzidos pelo Governo Federal (e.g., Prova Brasil, ENEM, ENADE) e por instituições não governamentais (Instituto Paulo Montenegro), revelam uma ampla lacuna no desenvolvimento das competências de leitura e escrita de estudantes e de adultos.

No entanto, outras perspectivas alimentam uma mudança nesse paradigma, como é o caso da proposta do trabalho com o gênero literário poema, proposto por Knuppel (2009), do ensino de fábulas e contos de fada preconizado por Nogueira (2000), do desenvolvimento de sequência didática para o ensino de contos (TEIXEIRA, 2012), assim como a proposta recentemente desenvolvida por Souza e Stutz (2013) sobre o ensino de *horror short stories* no ensino fundamental. Também citamos Stutz, Lanferdini e Souza (2014), com o trabalho de Haikais para o ensino fundamental durante o período de estágio supervisionado e, ainda com relação a trabalhos desenvolvidos na graduação, mencionamos Rios-Registro (2014) que preconiza o ensino de contos. São trabalhos que alimentam o ensino literário voltado para a prática social, que visa despertar o gosto da escrita imaginativa, para o prazer em ler, além de contribuir para as competências da compreensão e da produção escrita.

Esses trabalhos, assim como este estudo, podem ser vistos sob a ótica da “leitura compartilhada” (COLOMER, 2007), em que se coloca em seu terreno de discussões, importâncias como: compartilhamento do entusiasmo que se apresenta em relação ao contato com o texto literário; construção conjunta de sentidos, fator que fomenta a prática de ensino e de aprendizagem; preocupação com o ato de explorar a relação existente entre obras literárias, e assim, dar conta do diálogo existente no mundo da literatura.

No papel de professor de LI fui provocado por todas as questões acima. Ponderei sobre a possibilidade do ensino literário que não descartasse o de línguas, mas que estabelecesse um diálogo entre essas duas áreas, e que, sobretudo, contemplasse a função social que a literatura apresenta. Então, outro questionamento foi feito: em que momento e de que forma seria realizado esse trabalho?

Uma luz surgiu sob a orientação da professora Lidia Stutz, enquanto me encontrava recém inserido no programa de Mestrado. Após várias discussões, ideias inicialmente esboçadas foram tomando formas mais palpáveis, transformando-se em um projeto que contemplava o ensino de *horror short stories* (contos de terror), em período extraclasse. A turma de 9º ano escolhida para participar do projeto, está sob regência do professor e pesquisador desde o ano de 2012.

A escolha do gênero literário citado, bem como o contexto de estudo é justificada por duas questões. Primeiramente, pensamos nesse público, pois o material didático do contexto mencionado supre parcialmente alguns fins linguísticos e pragmáticos, no entanto, sua linha de atividades não supre suficientemente a formação social do alunado; não contempla o estudo de textos literários; não propicia atividades que possibilitam a reformulação da conduta verbal e tão pouco se volta para o preparo de agentes comunicadores para (re)agirem em sua esfera situacional. Em outro momento, verificamos que coadunada à situação anterior, nossos discentes apresentam interesse por textos literários variados, incluindo os da ordem do horror, do grotesco e do mórbido, todavia, quase escassos são os alunos que acessam esse tipo de literatura em LI. Em algumas situações isso ocorre pelo

despreparo, em outras, pelo fato de não terem sido colocados em face dessa literatura em LI.

A média prevista de 20 aulas bimestrais tornou inviável a inserção de nosso projeto nas aulas regulares, pois demais objetivos previstos no projeto político pedagógico do colégio contemplado neste estudo, impossibilitavam uma abertura para nossa prática. Por essa razão, mobilizamos-nos a trabalhar em aulas extraclasse. Mas antes que pudéssemos adentrar ao campo da prática, a ideia do ensino desse gênero suscitou, por conseguinte, outras perguntas: quais os objetivos de ensino? Qual a dimensão que almejamos com nossa prática? Qual a base teórica apropriada para que pudéssemos dar conta de nossos objetivos?

Estabelecemos como objetivo geral a análise da transposição didática, a qual acontece em três momentos, a saber: (1) a partir do estudo da composição do gênero literário *horror short story* (MARLER, 1974/2010) para criação do modelo didático; (2) na ocasião da criação da sequência didática com base nas dimensões ensináveis de gênero em tela e na produção inicial de alunos de um 9º ano, de um colégio privado; (3) no instante da prática realizada com a sequência didática, ou seja, no ato de intervenção no ensino e na aprendizagem.

Mais especificamente, os objetivos que norteiam este estudo estão organizados da seguinte maneira:

- a) Construir um modelo didático sobre o gênero *horror short story* sob o prisma dos níveis de análise¹ do ISD;
- b) Analisar as capacidades de linguagem demonstradas pelos alunos na produção inicial² de *horror short stories*, para composição da sequência didática, tendo por pilar essas capacidades inicialmente apresentadas;
- c) Analisar os resultados da prática com a sequência didática por meio de um panorama comparativo entre as capacidades de linguagem apresentadas nas produções inicial e final dos alunos.

¹ Os níveis de análise que compõem o quadro do ISD serão percorridos na fundamentação teórica, à luz de Bronckart (1999).

² A produção inicial corresponde à avaliação diagnóstica (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Assim, visando alcançar os objetivos propostos, discorreremos sobre as questões que nos propomos a responder, as quais norteiam a pesquisa realizada:

- a) Como se configuram *horror short stories* do cânone de Edgar Allan Poe e do mundo acanônico?
- b) Quais capacidades de linguagem os alunos podem apresentar no que tange ao domínio de *horror short stories*? Com base nas capacidades apresentadas, qual é a configuração da sequência didática?
- c) Qual a relevância de se desenvolver capacidades de linguagem para o domínio do gênero textual/literário *horror short story* por meio da sequência didática?

Na caminhada que percorremos durante a realização desta dissertação, visamos contemplar a interface entre língua e literatura que preservamos em relação ao ensino de língua inglesa, bem como é defendida no programa de mestrado no qual este estudo se insere. Buscamos estar em sintonia com a proposta do ensino de gêneros de texto como materialização das práticas sociais, e, principalmente com o trabalho direcionado ao ensino de gêneros literários pouco preconizados no contexto escolar, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008), documento norteador do ensino de línguas. Visamos propiciar um espaço que pudesse considerar o gênero literário como um instrumento de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e, ao mesmo tempo, como a forma em que a prática social se materializa, que pudesse se aproximar dos interesses do corpo discente, por meio de aulas dinâmicas, reflexivas, em que o aluno dispunha de espaço para discutir, de modo a corroborar ou refutar apontamentos oriundos da relação que exercia com o conteúdo, com o professor e com outros alunos.

A complexidade deste estudo exigiu uma base teórica que pudesse nos subsidiar integralmente sobre o estudo dos textos como fruto das práticas sociais, das atividades humanas e de seu consumo cultural, da arquitetura textual como fonte de informações para o entendimento dessas atividades e das formas de agir, da linguagem como objeto de mediação entre indivíduos sociossubjetivos e suas atividades.

Logo, a maior ancoragem segue nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 1999; 2006a; 2006b; 2008). Desse modo, baseados no ISD, preconizamos a análise textual descendente (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2005) para realizar o desmembramento dos textos do nosso *corpus*, mediante níveis específicos, ou seja, os mundos físico e sociossubjetivo, o nível organizacional e o nível enunciativo; além da interpretação das ações de linguagem por meio da atividade social. O quadro do ISD nos elucida uma visão sobre a reformulação de ações de linguagem segundo a necessidade comunicativa de um interlocutor em uma dada esfera de atividade humana (BRONCKART, 2006b), em nosso caso, por meio da produção de *horror short stories*.

Também nos pautamos na didatização de gêneros textuais proposta por Schnewly e Dolz (2004), a qual possui suas vertentes no estudo de gêneros do discurso de Bakhtin (1979/1997). Do mesmo modo, encontramos subsídio teórico em trabalhos voltados para o ensino de línguas com enfoque nos gêneros, sob perspectivas do ISD e de outras linhas teóricas, dentre os quais mencionamos Rojo (2000), Marcuschi (2002), Motta-Roth (2005), Cristovão (2005; 2007), Stutz (2012), para ilustrar alguns.

Finalmente, tomamos por base o estudo da conceituação terminológica das *short stories* apresentada por Marler (2010), bem como da situação do conto enquanto gênero literário nas vertentes canônicas à luz de Gotlib (2006). Considerando que nosso alvo é o ensino de LI, elencamos as designações utilizadas de modo distinto para o conto, haja vista as diferentes acepções desse gênero literário no idioma supradito. Para tanto, na seção de análise de dados elaboramos um estudo sincrônico que engloba a diferenciação entre a utilização da nomenclatura *tale*, até a moderna nomenclatura (*horror*) *short story*, utilizada nesta dissertação. Em ressalva, o termo original para conto adotado neste estudo é o de *short story*, contudo, por tratarmos de uma modalidade específica desse gênero, utilizamo-nos da terminologia *horror short story* para nos referirmos a textos de nosso *corpus*.

Visando clarear a estruturação das análises, das reflexões e dos resultados obtidos em nosso estudo, expomos a visão geral dessas questões em seus respectivos capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica utilizada, iniciando pelos pressupostos teórico-metodológicos do ISD e as teorias que embasaram seu progenitor, Jean Paul Bronckart. Os níveis de análise descendente referentes ao ISD são abordados nesse capítulo. Em sequência, apresentamos os principais conceitos que permeiam os gêneros textuais, efetuando um apanhado das primeiras ponderações de Volochínov (2009) sobre o signo ideológico e de Bakhtin (1979) sobre o gênero discursivo, passando pelo gênero de texto como megainstrumento para o ensino (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEULWY, 2004), até chegarmos aos conceitos de modelo didático, transposição didática e sequência didática. Por fim, discorreremos sobre a concepção de capacidades de linguagem, o que elas representam, como se dividem e a importância que denotam no tocante ao domínio dos gêneros.

No segundo capítulo descrevemos a natureza, abordagem e tipo de pesquisa em que esta dissertação se inscreve, além de fornecer informações sobre o contexto em que atuamos. Prosseguindo, elencamos em detalhes os objetivos que possuímos, especificando instrumentos e práxis utilizados para obtermos os dados referenciados em nossa análise.

No último capítulo, desenvolvemos a análise dos dados em três fases: (a) criação do modelo didático; (b) criação da sequência didática; (c) análise da prática com a sequência didática. Cada fase trata especificamente de uma pergunta de pesquisa. Além das três principais perguntas norteadoras deste estudo (p. 14, 15), outras indagações surgiram em cada fase de análise, as quais poderão ser vistas adiante.

Em seguida, passamos a discorrer sobre a base teórica deste estudo.

CAPÍTULO 1

CONSTRUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS

A engenharia didática adotada neste estudo para o ensino de LI percorreu diversos caminhos, trilhando pelos pressupostos do ISD (BRONCKART, 1999), sob a ótica do estudo dos problemas de linguagem realizado por meio das atividades languageiras, que analisa os gêneros textuais em níveis descendentes como materializações da linguagem utilizada para comunicar nessas atividades. Percorremos também pelas bases do gênero do discurso (BAKHTIN, 1997), pela constituição do signo ideológico (VOLOCHÍNOV, 2009) até chegarmos ao conceito de gênero textual, e, sobretudo, à concepção do gênero como megainstrumento (SCHNEUWLY, 2004) para o ensino de línguas.

Partindo desses preceitos, apresentamos algumas considerações sobre transposição didática, modelo didático e sequência didática, as quais são imprescindíveis no processo de estudo de gênero, organização e preparo de materiais para o ensino. Discorremos sobre capacidades de linguagem concernentes à compreensão e produção dos gêneros textuais, as quais são basilares enquanto critérios de análise para a avaliação de operações específicas, no que tange ao domínio dos gêneros. Finalmente, apresentamos uma síntese com os principais aspectos mencionados durante o capítulo.

1.1 O construto teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo

Os estudos do ISD preconizaram a proposta de gêneros do discurso de Bakhtin (1997) nas fases iniciais de sua construção, contudo, os trabalhos mais recentes estão centrados em obras de Volochínov. Assim, atribuímos os estudos de gênero discursivo a esse autor, a partir da obra de Bronckart e Bota (2012). Segundo os autores, há controvérsias sobre a veracidade da autoria de Bakhtin em relação à Marxismo e filosofia da linguagem (2009), que abordamos nesta dissertação, além de outras obras. Volochínov, de acordo com Bronckart e Bota

(2012), seria o mentor de grande parte das obras disputadas por Bakhtin nos anos de 1960, alegando autoria sobre elas. Portanto, traremos Bakhtin com autor da obra *Estética da criação verbal* (1979/1997), e, Volochínov como mentor de *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009).

Estudos de Volochínov (2009) lançaram luzes para pesquisas que contemplam a análise de enunciados produzidos em ações sociais, em campos de criatividade ideológicos e que são materializados no gênero do discurso, que comporta toda a sócio-história envolvida no ato da comunicação verbal. Trabalhos que preconizam o entendimento da criação verbal, dos signos ideológicos (VOLOCHÍNOV, 2009) e da materialização dos enunciados produzidos no meio social são algumas das contribuições do autor, dando maior abertura aos domínios da linguagem, dos discursos e de sua ligação com as ações e relações humanas nos campos de criatividade ideológicos.

Voltando seu olhar para essas questões, e, provocado a dar conta de um estudo que pudesse contemplar a epistemologia da linguagem em sua forma mais abrangente, Jean Paul Bronckart não mediu esforços em organizar de modo sistemático um quadro teórico-metodológico, conhecido na literatura vigente como ISD (BRONCKART, 1999). O ISD concentra em seu âmago o estudo da (a) arquitetura dos textos e a relação exercida entre essas formas de concretizar discursos e as (b) atividades de linguagem previstas nas camadas sociais. Assim, o objeto de análise para o ISD, segundo Bronckart (1999), é a atividade de linguagem.

Em relação ao primeiro foco, essa perspectiva propõe a concentração de análises descendentes, as quais preconizam um olhar inicial para o campo macro dos textos, partindo de sua sócio-história até chegar ao plano micro, o da enunciação (BRONCKART, 1999). O contexto de produção é determinante para nos orientarmos sobre as “características organizacionais do texto” (CORDEIRO, 2007, p.66). Quanto ao segundo foco, a linguagem materializada nas maiores unidades comunicativas que são os textos é compreendida pelo viés da “relação dialética entre o ato material (físico) de produção e os parâmetros da interação social que orientam o texto” (CORDEIRO, 2007, p. 66).

O ISD possui ancoragem em áreas como a das ciências humanas, sociológicas, na psicologia da linguagem, na linguística textual (sob orientação das visões de Vygotsky (1934/2008), Volochínov (1973/2009), Benveniste (1966), Habermas (1989), Adam (1992), dentre outros, segundo o próprio Bronckart), descartando a noção de tipos de texto e abrindo espaço para os gêneros textuais (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY, 2004) e os tipos de discurso. Vejamos, portanto, os principais nortes contemplados no horizonte do ISD.

Bronckart apoia-se nas vertentes da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky (1987/2008), a qual busca nas relações sociais a máxima determinante para constituição e reformulação das unidades psíquicas responsáveis pela representação que criamos do mundo, situadas num nível superior (no pensamento), isto é, a linguagem. Para Vygotsky (2008), o comportamento que os indivíduos apresentam em meio social é resultante da ideologia que cada esfera desse meio possui. Com efeito, elas constituem esse indivíduo graças à linguagem, a qual permite que os signos sejam decifrados e passem a significar na interação entre indivíduos que já os dominam, e, aqueles que iniciam a apropriação dos sentidos exercidos por esses signos.

Ao incluir questões como essas nos pressupostos do ISD, Bronckart (1999) abre espaço para discussões sobre o aprendizado de conceitos de mundo e, sobre as formas como agem os indivíduos por intermédio da linguagem no meio social. Assim, o ISD preconiza o estudo das formas pelas quais as ideologias de cada âmbito social são compreendidas pelos indivíduos, bem como o modo em que eles se organizam nas atividades em sociedade, à medida que se expõem ao contato com outros indivíduos, na troca, no compartilhamento, servindo-se da linguagem para estabelecer sentidos comuns a um mesmo grupo.

Aliás, sobre a contribuição de Bakhtin anteriormente mencionada, destacamos da conjectura dos gêneros discursivos outra fração que planifica o ISD. Na visão de Bronckart (1999; 2006a), os gêneros do discurso são vistos como a materialização das condutas verbais dos indivíduos sociais. Nas esferas de atividade humana, a linguagem é vista como o instrumento mediador entre indivíduos e seus objetivos comunicacionais. Os enunciados que permeiam essas atividades são pré-

existentes, materializados na forma dos gêneros textuais, unidades amplas que permitem a estabilidade desses enunciados específicos daquela forma de comunicação, ou seja, da atividade de linguagem em que se encontra. Assim, o ISD adota a perspectiva de gêneros textuais (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY, 2004) como artefato sócio-histórico das atividades de linguagem, que comporta a maior unidade de comunicação que é o texto.

Essa estabilidade de enunciados prevista no gênero das atividades de linguagem tem valor exponencial para o ISD. Para Bronckart (1999), o estudo da arquitetura dos textos permite compreender o funcionamento das atividades sociais por meio da construção discursiva. Nesse caso, tendo por base que toda atividade de linguagem se utiliza de um gênero específico, e, por conseguinte, os discursos presentes no gênero dessa atividade denotam manifesta estabilidade, logo a arquitetura dos textos pensada não somente em nível enunciativo, mas em seu elo com questões socio-históricas é o tipo de engenharia textual que é preconizado no ISD (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2005).

Aliás, para a análise da arquitetura textual, Bronckart (1999) propõe realizá-la em nível descendente, a partir de critérios planejados em três polos interdependentes, conforme segue: (a) mundos físicos e sociosubjetivo, em que se parte de características do nível macro do texto, do contexto de produção; (b) arquitetura ou plano organizacional do texto, espaço de contemplação das características da arquitetura textual geral; e por fim, (c) nível enunciativo, unidade micro do gênero, fração em que se observam as unidades discursivas, como elementos de coesão e coerência, entre outros. A análise mais apurada desses níveis será apresentada adiante (ver 2.1.1).

O interesse de Bronckart (1999; 2006a; 2006b; 2008) pela atividade social mediada pela linguagem e a constante busca pelo entendimento das formas de agir dos seres humanos, bem como o modo sob o qual estabelecem tipos específicos de comunicação sob esses agires, colocou-o face à teoria do agir comunicativo de Habermas (1989). A organização do meio, do que é de cunho sociológico, daquilo que significa a um conjunto é marcada pelo que Habermas chama de “tradição

cultural *em toda sua latitude*³” (1989, p.33). Tal conjectura nos leva a crer que os gêneros de texto, ou artefatos sociais (BRONCKART, 2006a; CRISTOVÃO; MACHADO, 2011) que mediam as atividades estão ligados às práticas do cotidiano. Imediatamente, a conduta dos indivíduos que se apropriam dos artefatos está atrelada também à sua inteligibilidade e aos conceitos ideológicos de mundo, todos interligados, preconizando um agir, seja ele praxiológico ou linguageiro (BRONCKART, 2006b; 2008).

Nos termos do expoente do agir comunicativo, a comunicação cotidiana deve prever o fenômeno da interpenetração entre “as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valoração” (HABERMAS, 1989, p.33), constituindo a cultura a partir da comunicação, das atividades sociais, de formas de agir, de questões de ética, que firmam a organização e a estruturação social. Contudo, essas questões interessam a Habermas no estudo sociológico, voltado, sobretudo, para um conjunto de implicações sobre a formação da consciência moral e os modos de agir.

No quadro do ISD, a visão de Habermas contribui para o estudo das atividades sociais ou de linguagem, dos artefatos de comunicação e do comportamento humano (HABERMAS, 1989; BRONCKART, 1999; 2006a; 2008). Dessa forma, o quadro do ISD apregoa a linguagem como a gênese do desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999; MATENCIO, 2007; TOGNATO, 2011), que ocorre nas práticas sociais, geradoras de diferentes agires, conforme já dito, praxiológico pela atividade exercida; linguageiro pela comunicação inerente à própria prática (BRONCKART, 2006b).

Todas essas contribuições se alojam no seio do ISD e constituem sua base teórica que, pela própria natureza de seus pressupostos descentraliza o indivíduo, o texto, a atividade de linguagem, e os analisa em uma relação de interdependência, iniciando a partir da atividade social, do gênero de texto até aproximar-se dos mecanismos enunciativos. É uma tríade composta por sócio-história, indivíduo sociossubjetivo e atividade, ou seja, há uma correlação entre esses elementos na perspectiva do ISD. A linguagem, por sua vez, é o instrumento de comunicação

³ Em itálico no original.

materializada no gênero de texto, ela nos constitui, seja em nossa subjetividade ou enquanto indivíduos sociais. Os gêneros são fonte de desenvolvimento e objeto de mediação entre os elementos da tríade supracitada.

Ao ancorarmo-nos no ISD, buscamos olhar com acuidade para o estudo da atividade de linguagem, do estatuto dos textos, das formas de organizar, comunicar e de agir em sociedade. Sob a perspectiva do ISD, compreendemos que a organização social depende dos signos e de sua significação comum a um grupo, presentes nos discursos, de propriedade dos gêneros de textos, atidos pela linguagem.

Para Bronckart (1999; 2006a; 2006b), o desenvolvimento do ser humano acontece a partir da influência social, histórica e ideológica, e assim, o autor lança mão, sobretudo, da epistemologia das condutas verbais oriundas dessa tríade. As formas organizadas e representacionais das formas sociais alteram e sofrem modificações no e pelo indivíduo dotado de capacidades físico-psíquicas, responsáveis pela ação de linguagem que evoca o agir dentro de um quadro estrutural de consciência e capacidades mentais do indivíduo social (BRONCKART, 1999).

Frisemos que a ação de linguagem é concretizada a partir de um conjunto de operações psíquicas denominadas capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO, 2007). Essas capacidades são apresentadas da seguinte forma: (a) capacidades de significação; (b) capacidades de ação; (c) capacidades discursivas; (d) capacidades linguístico-discursivas (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011; RIOS-REGISTRO, 2011). Essas capacidades são responsáveis, inclusive, pela forma que um indivíduo reconhece uma intenção comunicativa e percebe características de um formato específico de linguagem. Isso pressupõe dizer que elas estão intimamente ligadas à compreensão e à produção dos gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Na perspectiva do ISD, o foco é a abordagem dessas capacidades no tocante à efetivação da ação de linguagem (BRONCKART, 2006), mas se os gêneros textuais estão atrelados à finalidade sociodiscursiva do agir comunicativo, os quais se materializam na maior unidade de comunicação que é o texto, produzido na

interação entre locutor e interlocutor (BRONCKART, 2008), logo as capacidades podem ser apresentadas como aptidões para o domínio dos gêneros, foco da didática das línguas que dialoga com o ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Essas capacidades serão exploradas com maior profundidade adiante (ver 1.2.4.4).

Para este estudo, uma das maiores contribuições do ISD está ligada à ótica de Vygotsky (2008) acolhida por Bronckart (1999), sobre aprendizagem na e pela interação social, mediada por um instrumento, o gênero textual, visão ampliada pelo segundo autor quando propõe a análise da arquitetura do texto como fonte de informações sobre a ação de linguagem, especificamente, na atividade social.

Para Bronckart (1999) as atividades languageiras são mediadas pelos gêneros pré-existentes em cada camada social e, por este viés, tornam-se a maior fonte de desenvolvimento humano quando atingem ideologicamente os indivíduos que deles se apropriam (BRONCKART, 2006). Pela abordagem do ISD neste estudo, nosso escopo, o ensino de línguas, visa contemplar essa, dentre outras questões aqui discorridas.

Portanto, o foco geral de nossa pesquisa – o ensino de línguas baseado nos construtos teórico-metodológicos do ISD, e, na abordagem de gêneros textuais – é alimentado pela “Ciência do Humano” (BRONCKART, 2006b, p.9), pois o ISD centraliza as problemáticas da linguagem em seu âmago, ao mesmo passo que se ancora nas correntes da psicologia e da sociologia, de forma interdependente. Assim, linguística, psicologia e sociologia seguem juntas no quadro do ISD, na perspectiva da compreensão do agir *praxiológico* inerente ao agir languageiro, por meio de estudos que envolvem a arquitetura dos textos e a análise de capacidades de linguagem referentes a eles.

O ISD (ver, BRONCKART, 1999; 2006a; 2006b; 2008; MACHADO, 2007; CRISTOVÃO, 2005; 2007), tem ancorado trabalhos voltados para a atividade de linguagem, para os modos de agir do ser humano, para análise e estudo dos gêneros enquanto produtos sócio-históricos ligados às atividades humanas, para análise do trabalho do professor, dentre outros.

Prosseguindo, passemos a inteirar os níveis de análise textual propostos pelo ISD.

1.1.1 Níveis de Análise do interacionismo sociodiscursivo

De modo a adentrarmos intensamente nos níveis de análise do ISD, retomemos algumas questões que os planificam.

A corrente teórica do ISD prevê, mormente, um estudo voltado às formas de agir do ser humano e às ações de linguagem ou conduta verbal que cada indivíduo exerce, à medida que carece interagir em uma esfera comunicativa específica (BRONCKART, 1999, 2008). Essas ações são resultado dos construtos ideológicos amalgamados às formas de linguagem distintas, logradas por cada esfera de atuação humana, o que materializa o gênero de texto.

Entretanto, recordemos ainda que o gênero textual por si só não possui vigor. Seu status enquanto instrumento do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006a) necessita da apropriação dos indivíduos que atribuem uma finalidade à sua existência. Sendo assim, há um jogo de linguagem naturalmente exercido entre a atividade social, o indivíduo e o gênero. Como consequência, o gênero é um instrumento socio-histórico, assim como os indivíduos o são. Daí a razão pela qual Bronckart propõe a análise da arquitetura dos textos, sendo ela de caráter descendente.

A arquitetura demonstra as fragmentações que permeiam e constituem um texto. Prontamente, a ação de linguagem materializada no ato de fala exige que uma estrutura comunicativa seja moldada, assim como prevê a organização dos gêneros. Mas é nos gêneros que a ação de linguagem irá moldar-se. É nos enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997) juntamente com o contexto de produção que a ação de linguagem realmente se solidifica. Mas, para entendermos melhor essa ação e a arquitetura dos gêneros, vejamos detalhadamente os níveis de análise oriundos da proposta de Bronckart sobre as condições de produção dos textos (1999): (a) mundos físico e sociossubjetivo, (b) plano organizacional e (c) nível enunciativo.

O primeiro nível corresponde aos mundos formais, sejam eles “conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição a priori” (BRONCKART, 1999, p.91). Em outras palavras, esses mundos correspondem ao contexto de produção do gênero, a “ação de linguagem externa” (op.cit.). Essa ação externa, entretanto, coloca-se frente à ação interna, subjetiva, confrontando conceitos pré-construídos sobre questões relativas ao contexto com a situação autêntica, com elementos empiricamente constituintes da ação externa (BRONCKART, 1999).

No que diz respeito aos elementos mencionados, podemos destacar: (a1) emissor do gênero; (a2) receptor(es)⁴ na função de co-produtor(es) ou interlocutor(es), à quem se direciona a produção textual; (a3) receptor(es)⁵ ou indivíduos sem possibilidade de resposta; (a4) suporte⁶, sendo ele o espaço em que se fixa não a produção do texto, mas o gênero; (a5) momento de produção, relacionado com a sócio-história do gênero; (a6) objetivo(s); por fim, (a7) o lugar de produção⁷, seja ele o espaço físico social, diferentemente do espaço de gênero que ocupa o suporte (BRONCKART, 1999).

Segundo Machado (2005), as operações de linguagem que permeiam as ações de linguagem podem ser colocadas face aos níveis de análise do ISD, ampliando os elementos prescritos até o momento. No caso dos mundos físico e sociossubjetivo, as operações referentes seriam mobilizações sobre representações: (1) do contexto físico; (2) do contexto sociossubjetivo; (3) de conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados, além da adoção do gênero.

Avancemos para o segundo nível de análise, o plano organizacional (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2005), ou infraestrutura textual (BRONCKART, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009). A possibilidade de se verificar elementos cruciais que denotam a composição estrutural do texto é oriunda especificamente desse nível. Na proposta do ISD, os fragmentos da arquitetura do plano

⁴ Esse receptor está situado no mesmo espaço-tempo que o emissor, portanto, tem a possibilidade de lhe responder diretamente (BRONCKART, 1999), por isso é visto como co-produtor ou interlocutor.

⁵ Esse receptor, por alguma circunstância, não dispõe da possibilidade de responder o texto do qual foi alvo de um determinado emissor (BRONCKART, 1999).

⁶ Suporte corresponde ao espaço em que o gênero textual está veiculado (livros, internet).

⁷ Lugar físico trata-se especificamente dos espaços sociais em que os gêneros de textos circulam, por exemplo, na escola.

organizacional são: (1) as características gerais do texto; (2) o tema que é abordado, o desenrolar do enredo; (3) o plano global, composto por parágrafos, número de palavras, elementos introdutórios, título, ou elementos não verbais e paratextuais; (4) tipos de discurso da ordem do expor (discurso interativo e discurso teórico), ou da ordem do contar (relato interativo e narração); por fim, (5) os segmentos de orientação temática e segmentos de tratamento temático (BRONCKART, 2008).

Quanto às operações de linguagem relativas ao segundo nível, Machado (2005) cita o gerenciamento da infraestrutura do texto, ora pela seleção dos tipos de discurso, e também pela escolha dos conteúdos, tanto em escala local, como global. Em relação ao nível psicológico de operação (RIOS-REGISTRO, 2011), ou à ação interna de linguagem, a produção oral necessita de maior presteza, enquanto que na produção escrita essa operação é delimitada com maior acuidade, ou seja, o plano organizacional em determinadas circunstâncias pode ser realizado de forma minuciosa se colocado frente à produção oral.

Prosseguimos com o nível enunciativo, terceira e última fração de análise. Sua subdivisão acontece em duas partes correlacionadas: mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2005).

Os mecanismos de textualização estão ligados ao desenvolvimento do conteúdo temático e a constituição da coerência do texto, correspondendo à:

- (a) Conexão: elementos léxico-gramaticais, sequenciadores, adjuntos adverbiais, conjunções coordenadas e subordinadas; recursos da língua – desempenham “funções no texto com valores temporais, lógicos ou espaciais” (MACHADO; PEREIRA, 2009, p. 139);
- (b) Coesão nominal: substituições lexicais, substituições pronominais, anáforas, catáforas e sintagmas nominais – permitem a introdução e o resgate de informações à medida que o texto evolui (BRONCKART, 1999);
- (c) Coesão verbal: verbos, tempos verbais, sintagmas verbais – são responsáveis pela coerência temática do texto (CRISTOVÃO, 2001), flexionado em tempo, em modo e em número.

Para Bronckart (1999, p.130), os mecanismos enunciativos colaboram mais que os outros acima em relação ao papel que desempenham sobre a “manutenção da coerência pragmática”.

Nesses termos, Bronckart (1999, p.130) desenvolve a seguinte ideia sobre tais mecanismos:

Visando mais diretamente a orientar a interpretação do texto por seus destinatários, esses mecanismos operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático, não se organizando, portanto, em séries isotópicas e podendo ser chamados, por isso, de mecanismos *configuracionais*⁸ (em oposição a *sequenciais*).

Correspondem a mecanismos enunciativos (Bronckart, 1999, 130-131):

- a) Posicionamento enunciativo: regido pelas instâncias formais - textualizador, expositor, narrador;
- b) Vozes: do autor empírico, de pessoas ou instituições humanas exteriores ao conteúdo temático (vozes sociais), de personagens ou pessoas implicadas no conteúdo temático;
- c) Modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

Esses elementos de nível micro dos gêneros de texto asseguram a organização sintático-semântica e polifônica do texto (GONÇALVES; FERRAZ, 2014).

Para Machado (2005), a operação necessária para se dar conta dos mecanismos de textualização e do nível enunciativo é, necessariamente, a identificação prévia desses mecanismos. Na produção oral e escrita, o domínio deles resulta no aprofundamento da compreensibilidade e produção da enunciação dos gêneros de texto.

A descrição em níveis conforme foi apresentada acima, não cunha lançar um olhar fragmentado sobre os gêneros. Ao contrário, essa visão proposta por Bronckart (1999) tem por finalidade organizar a composição do gênero e demonstrar que existem níveis, domínios que o indivíduo que produz e/ou compreende o gênero deve operar.

⁸ Grifos no original.

A julgar a questão de que toda atividade social realizada é preconizada, segundo Bronckart (1999; 2006a; 2008), por um agir comunicativo, dois domínios são responsáveis pela efetivação desse agir: (a) domínios da dimensão sócio-histórica, a qual aparece em um primeiro plano; da (b) dimensão psicológica, tida em segunda instância (BRONCKART, 1999; RIOS-REGISTRO; 2011). Tendo isso em mente, o estudo da arquitetura textual deve considerar a interdependência de ambas as dimensões, pois a transposição de unidades psíquicas ocorre por meio da apropriação de um sistema semiótico que é a linguagem, na materialização de um artefato (STUTZ, 2012), ou seja, o gênero de texto, de dimensão sócio-histórica.

Esses níveis de análise nos encaminham para um novo horizonte. A efetivação das operações de linguagem e, o domínio dos níveis que compõem o gênero é possível mediante as capacidades de linguagem que os indivíduos sociossubjetivos apresentam (CRISTOVÃO, 2007; NASCIMENTO; PEREIRA, 2014). Isso significa que os textos produzidos socialmente, os quais estão carregados de discursos já presentes na esfera social, marcados por “ideologias” (VOLOCHÍNOV, 2009) concebidas historicamente nesses discursos, são compreendidos e interpretados graças a tais capacidades, e ainda, a atualização, reformulação e (re)produção a partir de um arquiteyto (BRONCKART, 2006a), pressupõe, do mesmo modo, o domínio delas. Assim, conforme Gonçalves e Ferraz (2014), a grosso modo, os níveis de análise estão “paralela e respectivamente” interligados às capacidades de linguagem.

Após trazer à tona a proposta dos níveis de análise do ISD e sua pertinência para a compreensão da ação de linguagem e dos gêneros de texto, e, tendo como pilar desta dissertação a Escola de Gêneros de Genebra, debruçamo-nos a expandir alguns conceitos que sustentam a nossa perspectiva sobre ensino de línguas baseado nos textos de circulação social, os quais são responsáveis pela reformulação das condutas que cada ser sociossubjetivo apresenta.

1.2 Da compreensão dos gêneros do discurso ao estatuto dos gêneros textuais

Antes de iniciarmos uma discussão sobre o trabalho contemporâneo demarcado pela apreciação dos gêneros textuais, detemo-nos, num primeiro momento, em ponderar o valor estremado por Volochínov (2009) sob a questão da ideologia, da representação dos signos e da relevância da sócio-história na produção de significados. Do mesmo modo, a partir da leitura de Bakhtin (1997), vemos uma intersecção entre os elementos dessa tríade. O que pretendemos com esse apontamento é elucidar que, para que possamos arrazoar sobre o que a literatura e seus expoentes chamam de gêneros textuais, percorremos primeiramente os conceitos que deram base à essa teoria, os quais são frutos dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997). Assim lançamos mão de uma questão importante: como e sob qual forma se materializam os significados produzidos nas esferas de atividades sociais? Ao longo da seção que segue responderemos essa questão explorando os segmentos que dão base ao conceito de gêneros discursivos e gêneros textuais.

1.2.1 Signo ideológico, linguagem e gênero do discurso

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volochínov (2009) expõe o conceito de ideologia como a forma tomada por diversos signos ao assumirem determinados sentidos, os quais significam especificamente em um dado contexto, ou nos termos do autor, em um campo de criatividade ideológico. Isso demanda que coloquemos em relevo duas questões: (a) a ideologia pode ser compreendida como a materialização dos sentidos exercidos pelos signos; (b) a significação dos signos, a atualização de sentidos que exercem e sua propriedade como fruto de um fator ideológico são operações interdependentes da sócio-história. Isto posto, devemos ter em mente que o campo de criatividade ideológico determina, inerentemente, o horizonte para o qual os sentidos irão e como se estabelecerão. Além disso, o momento histórico em que essa produção ocorre é fator determinante para compreendermos o desenrolar e a força com que algumas significações tomam frente a outras.

Dessa forma, a ideologia – constituída pelos signos ideológicos e fomentada pela sócio-história – vai além de um produto final estimulado pelos dois pontos supraditos, mas se estende ao patamar de constituinte da força expressiva dos indivíduos que se organizam socialmente. Assim, o campo de criatividade ideológico específico, unitário nas diferentes zonas de atividades humanas, pressupõe a materialização das representações por meio de unidades que significam, ou seja, os signos (VOLOCHÍNOV, 2009).

De acordo com Volochínov (op.cit.), essas representações são retratadas em diferentes funções sociais que cada campo de criatividade ideológico tem. O signo, prontamente, enquanto forma de materialização dos sentidos, das significações, das propriedades intelectuais sócio-históricas, aparece como uma fração do traço ideológico que apresentam as esferas de atuação humana.

Nesse caso, considerando o signo um fragmento na totalidade do constituinte ideológico, então dois pontos devem ser ressaltados, de modo a ingressarmos no entendimento íntegro sobre o processo de formação da produção de sentidos nas esferas sociais: (a) os signos precisam de um suporte; (b) o suporte reúne as intenções comunicativas.

Antes de analisarmos o primeiro ponto, tomemos a descrição de Volochínov sobre o signo ideológico, em que o autor afirma-o como “fragmento material da realidade”, o qual possui uma “encarnação material” (VOLOCHÍNOV, 2009, p.33). A encarnação material pode ocorrer em um movimento realizado no intuito de produzir alguma mensagem, ou no som que traduz um alerta, incita sensações. Assim, o signo ideológico é um fator exterior ao indivíduo, consolidado socialmente, com significação para um grupo, o qual compartilha dos mesmos signos. Só é ideológico porque emite uma simbologia comum a um grupo. Se o mesmo grupo de signos, em algum momento, fosse utilizado sob diferentes olhares por um mesmo grupo, a construção de tal simbologia seria falha. Nesse caso, os signos necessitam de um suporte. É esse último que mantém, em nível social, a garantia de comunhão de sentidos entre indivíduos. Também permite em determinado momento, o registro das significações que um grupo atribui em seu campo de criatividade ideológico.

Retomando o primeiro ponto e, considerando que a ideologia deve ser vista sob a ótica de um fruto da ordem social, em que toda e qualquer representação de mundo criada individualmente é, senão, moldada a partir de pré-construções coletivas existentes, atualizadas e passivas de modificações, então, sob esse aspecto, trazemos à tona a linguagem como a forma abrangente dos signos e suas ideologias. Tendo em mente o foco de nossos estudos, não iremos discorrer sobre a linguagem em suas diferentes formas, mas debruçar-nos-emos na linguagem verbal, visto que nossas análises de contos e a transposição didática para a sala de aula também recaem sobre a linguagem verbal.

Se por um lado as significações, atualizações e materialização acontecem por meio dos signos, e, as ideologias são representações que ocorrem individualmente a partir do produto coletivo, por outro lado, o suporte desses signos influi inexoravelmente para que haja ideologia, a qual é fixada pela sócio-história. Assim, a linguagem, por excelência, encontra-se incumbida de criar vias de acesso entre indivíduos sociais, que possuem representações individuais, mas que estabelecem sentidos em um produto coletivo significativo.

Entretanto, a própria linguagem verbal necessita de um ato de materialização para que sua função comunicativa, de caráter sócio-histórico, seja realmente consolidada. A linguagem verbal é uma força expressiva, na qual os signos e as ideologias tomam forma a partir da consciência individual, a qual é definida por Volochínov (2009, p.35) como “fato socioideológico”. Portanto, o fato socioideológico materializa os sentidos produzidos individualmente pela linguagem, a força com a qual possibilita externalizar o que significa na consciência, no ato individual, para ganhar espaço na gama coletiva de sentidos de cunho social. A linguagem verbal, enquanto força expressiva do signo ideológico irá estabilizar quaisquer construtos ideológicos somente a partir de uma forma própria do contexto no qual ela está inserida, ou nos termos de Volochínov, no campo de criatividade ideológico em que se encontra.

Concomitantemente a isso, a linguagem, como força expressiva dos signos irá se materializar, portanto, em algum suporte, e os signos, por conseguinte, seguirão essa mesma orientação. Desse modo, nos campos de criatividade

ideológicos, qual seria o suporte dos signos, ou seja, onde os sentidos externalizados pela linguagem verbal se solidificam?

Pois, é pertinente ponderar, sobretudo, que os signos ideológicos e a linguagem verbal possuem valor vitalício apenas no meio social, quando significam em um grupo ou a partir dele e quando se encontram na “esfera de comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p.302), na qual existem escolhas discursivas específicas oriundas do intento comunicacional. Por efeito, as escolhas discursivas agregadas a “objetos de sentido” (op.cit.) – ou o assunto, de modo mais simplista – geradas em contexto específico por indivíduos e seus níveis de linguagem, são realizadas a partir da escalação de um suporte para os signos e suas ideologias.

Logo, o suporte implica no afluxo dos signos ideológicos com a materialização dos sentidos, da sócio-história, do intento comunicativo, do contexto, das vias de acesso entre as significações de caráter subjetivo e de representatividade coletiva. Essa forma especificamente projetada em um campo de criatividade ideológico é denominada por Bakhtin (1997) como gênero discursivo. Quando mencionamos acima que os signos ideológicos precisam de um suporte, a partir de todos os pressupostos explanados, prontamente referimo-nos ao gênero do discurso como tal, responsável por manter estável determinados enunciados e garantir a comunicação, na presença constitutiva das intersubjetividades (SOBRAL, 2009). Cabe definir esse conceito nos termos de Bakhtin.

O autor assinala três pontos imprescindíveis no tocante à filosofia de criação: (a) o gênero discursivo apresenta um conteúdo temático oriundo do intento comunicativo; (b) possui estilo verbal específico em virtude de sua significação em dado contexto; (c) há construção composicional característica, arquitetura moldada segundo extensão e plano geral. Essa organização de conceitos é ampliada na literatura vigente, entretanto, aqui dispomos os pontos base para que, posteriormente, possamos lançar mão dos estatutos atuais sobre estudos dos textos.

Bakhtin coloca em esteira a concepção de gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p.280). Na visão do autor, a língua não se encontra incumbida de dar forma ao gênero do discurso, mas ela

opera sobre os enunciados provenientes dele. Estes, por vez, recebem do gênero no qual são produzidos, os valores descritos anteriormente como estilo específico, tema e objetivos comunicativos. Assim, a regência das regras de língua seria apenas um pormenor. A unidade textual carregada de enunciados pertinentes a este ou aquele fim e a palavra enquanto signo ideológico (VOLOCHÍNOV, 2009) – pois expressa sentido específico em determinado contexto – seriam questões mais relevantes. Outro ponto de suma importância é o marco histórico de cada produção de enunciados e a contemplação de uma dada ideologia social como questões fortificantes na produção de um “texto”, ou seja, na formação de um gênero do discurso (BAKHTIN, 1997).

Uma vez que o gênero do discurso é o fruto sócio-histórico da produção verbal, sobrevivendo de atividades e propostas específicas de um dado contexto que, por natureza, incita e exige comunicação, ao mesmo tempo, a linguagem desempenha o papel de ferramenta utilizada na realização de atividades de cunho social, presentificando a estabilidade dialógica materializada no gênero discursivo que se encontra nesse campo.

A utilização da linguagem verbal em uma determinada ação social concreta caracteriza, segundo Bakhtin (1997), o gênero discursivo. Assim, tendo em mente que inesgotáveis são as atividades humanas e, concomitante a essa questão, a linguagem é o meio pelo qual congruentemente diferentes formas de enunciados são concebidos, então infinitas são as diferentes forças expressivas que se materializam na maior unidade comunicativa, o gênero discursivo.

Retomemos, pois, a questão levantada anteriormente: nos campos de criatividade ideológicos, qual seria o suporte dos signos, ou seja, onde os sentidos externalizados pela linguagem verbal se solidificam?

O gênero discursivo é a materialização dos signos ideológicos, significando por intermédio da linguagem verbal. Portanto, a força expressiva da intenção comunicativa faz com que as escolhas lexicais sofram mudanças, haja vista que o signo ideológico tem auferido sua significação de acordo com o gênero do discurso no qual está inserido. Assim, percebemos o caráter dinâmico de um texto em sua

composição final sobre o ato comunicativo atrelado a um fim específico do meio social.

Pelo conjunto de ideias expostas, a visão do gênero discursivo apregoa, dessa forma, o texto como sua maior unidade de comunicação verbal, uma unidade que deve ser autêntica e contextualizada à medida que o mundo social e a história são elementos indissociáveis de sua produção (BAKHTIN, 1997). O texto, unidade do gênero discursivo, carrega elementos externos e internos à sua forma de arranjo.

No intuito de clarificar as ideias exibidas até o presente momento, abaixo demonstramos um quadro que as reúne de modo sintetizado, a saber:

Conceito	Contribuição para o gênero do discurso	Meio de externalização de sentidos	Correlação existente
Signo	Natureza de produção dos significados	Linguagem verbal (ferramenta)	Interdependentes da sócio-história
Ideologia	Ciclo de cruzamento entre ideias e ideais (Intersubjetividades)	Atividades sociais (produtos de objetivos)	
Signo ideológico	Materialização de sentidos que se tornam inteligíveis a um grupo	Gênero do discurso (suporte de significações)	

Quadro 1. Orientações para composição do gênero do discurso.

Até o presente momento, o gênero do discurso foi apresentado com um caráter totalmente dinâmico, mas dotado de fragmentos de estabilidade na composição de seus enunciados. A máxima que se coloca em destaque é o gênero enquanto suporte da materialidade do sistema semiótico responsável por externalizar o signo ideológico: a linguagem. A comunicação é sustentada pela linguagem. O gênero discursivo, paralelamente a isso, dá suporte à linguagem, à ideologia e à sócio-história. Por conseguinte, torna-se fruto das necessidades dialógicas expressas em diferentes áreas de atividade humana.

Mas, o que caracteriza esse dialogismo ponderado, sobretudo, pelo viés do gênero do discurso? Qual a sua relevância para o entendimento do estatuto dos textos? Antes de iniciarmos a transição do conceito de gêneros do discurso para gêneros textuais, iremos explorar as duas últimas questões que serão levantadas na seção seguinte.

1.2.2 Gênero do discurso e linguagem: necessidade dialógica

Para que possamos responder as questões levantadas ao fim da seção anterior, voltemo-nos para dois pontos solenes no que diz respeito à força do processo dialógico exercido com a linguagem e o gênero do discurso. Em primeiro plano, o dialogismo – ou a necessidade dialógica – exercita a interdependência existente entre gênero e linguagem; secundariamente, o dialogismo em hipótese alguma é desvincilhado da sócio-história. Destinando-se a isso, passemos a conceituar os principais aspectos que evidenciam o dialogismo.

A base dialógica pressupõe, quando menos, um locutor e um interlocutor. Para que esses indivíduos estabeleçam interação, seja em uma situação gerada ou de convívio casual, a linguagem é utilizada entre eles para estabelecer a comunicação (BAKHTIN, 1997). Todavia, os recursos de língua exigidos naquele momento não são gerados para aquele fim. A propósito, são recursos já existentes, pré-concebidos, passivos de reformulações, porém, jamais fundados para aquela ocasião (op.cit.), e, segundo Bakhtin (1997), não havendo língua não há relação dialógica. Dessa forma, além da pré-existência de recursos linguísticos na concepção dialógica, outros elementos da ordem da linguagem – que são assegurados inerentemente ao que é externo e compreende parte de um gênero discursivo – seguem do mesmo modo.

De acordo com Sobral (2009), o dialogismo resulta do “intercâmbio verbal”, nas situações autênticas e empíricas de linguagem. São inúmeros os sentidos retomados pelos enunciados no momento do intercâmbio verbal. No entanto, esses sentidos são apropriados ao contexto específico comunicacional, caracterizando dessa forma, um conjunto de enunciados pré-concebidos, os quais, conforme já dito, encontram-se dispostos nos gêneros do discurso vinculados a áreas específicas (BAKHTIN, 1997). Por conseguinte, o que caracteriza certa estabilidade, e, possibilita uma leitura ímpar dos enunciados do gênero do discurso é a utilidade dialógica encontrada por indivíduos em seus atos verbais (SOBRAL, 2009).

Os enunciados presentes nos gêneros do discurso são infinitos. Pensar em um esgotamento desses enunciados é pressupor o fim dos construtos ideológicos sociais. Por esse viés, a interação vista como fator chave no processo de

(re)produção de discursos (VOLOCHÍNOV, 2009; SOBRAL, 2009) estaria obsoleta, sem funcionalidade, interrompendo o processo dialógico. Para Brait (2005) a construção de sentidos no processo de interação nas zonas de comunicação social, só ocorre, de fato, quando um enunciado significa a partir da articulação com outros termos, acarretando no processo dialógico, ou seja, a comunicação.

A questão acima nos direciona para outro pensamento: o enunciado, por sua natureza, detém significações num espaço-tempo de que é parte (BRAIT, 2005). Ao produzir enunciados, os indivíduos subjetivos e ideológicos colocam em voga, num processo de entrecruzamento, sentidos individuais atualizados nas informações coletivas, e vice-versa. Assim, em seus atos de comunicação, é possível afirmar que o indivíduo dispõe de enunciados pré-concebidos no gênero de discurso que inicia seu ato comunicativo, mas que ao mesmo passo, pode rebuscar elementos de língua ou de composição de gêneros pilares, em textos outros, do passado, que minaram na vertente atual de enunciações. Com efeito, as ações humanas encontram-se conflitantes com atos passados e futuros (SOBRAL, 2009). Por conseguinte, o confronto infinito entre enunciados é sustentado no entrecruzamento dos enunciados relativamente estáveis que compõe cada gênero discursivo, daqueles já existentes e dos que passarão a ter espaço social.

A história sustenta os gêneros de base, assim como o meio social os carrega em sua bagagem cultural. Logo, o dialogismo resulta no exercício interativo de indivíduos sócio-históricos e ideológicos, que produzem enunciados em um dado contexto, materializados nos gêneros pela utilização da linguagem. O dialogismo decorre da busca essencial do próprio ser, no momento no qual o que é dito mantém-se expresso “fora da alma” (BAKHTIN, 1997, p.351) e faz ecos sobre o outro. Não há um “receptáculo” (SOBRAL, 2009, p.35) na relação dialógica, mas indivíduos que sustentam inter-relações, que dividem um campo ideológico, que dão conta da resolução de um problema de comunicação por meio dos mesmos artefatos de língua, de linguagem e de gênero.

Pelo que foi dito, vejamos alguns pressupostos norteadores sobre o dialogismo (SOBRAL, 2009):

Fator dialógico	Papel dialógico	Ponto de interdependência
Enunciado	Abrir portas para a comunicabilidade	Gênero discursivo
Indivíduo	Inteirar-se de sua e da subjetividade do outro	
Interação	Entrecruzar as subjetividades, formando o fator ideológico	

Quadro 2. Configuração do dialogismo.

Retomemos, portanto, as questões ao fim da seção anterior. Mas afinal, se o dialogismo é assinalado pela relação ideológica exercida ente indivíduos sociais, então qual a caracterização do dialogismo em relação ao gênero do discurso e a relevância do primeiro para o estatuto dos textos? Em suma, sem o caráter dialógico da comunicação verbal regida pelos gêneros discursivos, os problemas comunicacionais gerados pelos campos de criatividade ideológicos, sob hipótese alguma seriam sanados. Aliás, o dialogismo caracteriza o meio social, firma sua constituição. Cada indivíduo pode lançar mão de sua ideologia, mas é apenas num horizonte de ideologias outras que a sua encontra um norte, um sentido. É intrínseco recordar no mesmo passo, que a subjetividade, mesmo ela, é moldada mediante influência da torrente de subjetividades das esferas de atividade social.

Discutir a relação entre indivíduos sociais nas atividades humanas sem a força dialógica é descartar o ponto de acesso que constitui a inteligibilidade dos enunciados materializados nos textos. Para Volochínov (2009, p.127), o “diálogo” compõe uma das formas de maior entonação da interação verbal. Logo, se o gênero do discurso é obra do campo de criatividade ideológico na necessidade de interação, o dialogismo, por sua vez, é basilar para que as ideologias dos gêneros atinjam o público para o qual se destinam e permitam que o indivíduo tocado pela força expressiva de tal gênero, lance mão de entendimento, aproprie-se do gênero, e o reformule quando necessário, haja vista que é na interação verbal que os sentidos e significações tomam forma.

A partir desses conceitos, vemos na próxima seção como o gênero do discurso impulsionou o campo dos estudos sobre textos produzidos nas ações sociais, abrindo espaço para o que conhecemos como gênero textual.

1.2.3 Gêneros textuais

Após realizar um apanhado sobre os estudos que firmaram e conceberam o estatuto de gênero do discurso tal qual foi concebido na literatura de Bakhtin, ressaltamos que assim como Jean Paul Bronckart (1999) que amplia os passos dados por esse autor, deixando o gênero discursivo para dar margem ao gênero textual em seu interacionismo sociodiscursivo, pilar deste estudo, voltar-nos-emos para o espaço que conquistou essa outra perspectiva teórica e quais são seus expoentes. Iniciamos pela classificação, avançamos para os conceitos de base até tratarmos do gênero enquanto megainstrumento pertinente para o ensino de línguas.

Os gêneros podem ser classificados em dois grandes grupos, segundo Bakhtin (1997): (a) gêneros primários⁹ e (b) gêneros secundários¹⁰. Os primeiros correspondem à produção da ordem do cotidiano. Oriundos de situações imediatas de comunicação “perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (BAKHTIN, 1997, p.282). Quanto aos secundários, fazem parte da construção cultural, de suas situações de comunicação mais complexas, e, de acordo com Bakhtin (1997, p.282) “relativamente mais evoluídas”. Percebemos uma cadeia hierárquica exercida na produção/criação dos gêneros. Parece-nos que os primários são elementares na articulação dos secundários, ou ainda, “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários” (SCHNEUWLY, 2004, p.35).

No caso do gênero conto que abordamos neste estudo, produto da comunicação cultural do campo das artes, seu enquadre se dá nos gêneros secundários, pois possui um tipo de comunicação de maior complexidade, o que Bakhtin (1997) descreveria como relativamente mais evoluída. Enquanto gênero secundário, o conto não é “controlado diretamente pela situação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 29), não corresponde ao campo específico de representações que possui aquele que o aprende, pois não faz parte de uma comunicação imediata.

⁹ Os gêneros primários nascem no compartilhamento verbal espontâneo, da situação imediata de comunicação, em que os indivíduos que dele se apropriam, estão situados na mesma realidade desse gênero.

¹⁰ São relativamente independentes do cotidiano, da situação imediata de comunicação, sendo constituídos por outros gêneros do cotidiano.

Sendo assim, quais características evidenciam o gênero de texto? E sua relevância para o ensino de línguas? Pois, algumas premissas nos elucidam a caracterização desse conceito e sua relevância no tocante à questão levantada. Vejamos o que Bronckart (2006a, p.143) nos diz sobre os gêneros:

Qualquer produção de texto implica, conseqüentemente e necessariamente, escolhas¹¹ relativas à seleção e à combinação dos mecanismo estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, **os gêneros de textos**¹² são produtos de *configurações de escolhas*¹³ entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso.

Schneuwly (2004) postula gênero textual como instrumento que nos permite enquadrar um ato de comunicação – seja a produção e a compreensão – empírico, de cunho social e interdependente da linguagem na motivação de uma atividade. Nos termos do autor, ao mesmo passo em que subsidia a comunicação verbal intervindo nas atividades sociais, igualmente serve de instrumento para ensino e aprendizagem, uma vez que supre situações de comunicação e serve como referência para quem o aprende (SCHNEUWLY, 2004).

Em um texto de Machado (2009), percebemos a noção de gênero atrelada ao produto subjetivo de ordem social. Nos termos da autora é na participação de atividades sociais que os agentes adquirem conhecimentos para domínio do gênero daquele momento em que se concebe seu uso, bem como das mudanças necessárias oriundas da “produção textual” que se deseja (MACHADO, 2009, p.98). É possível notar o gênero na intersecção entre uma atividade e um ato comunicativo, aderindo a caracterização de um instrumento.

Cristovão (2005, p. 175) designa ao gênero a finalidade da articulação entre “práticas sociais de linguagem aos objetos de ensino”, visão comum a Schneulwy e Dolz (2004). Esse princípio alimenta o empirismo e a autenticidade do trabalho escolar, tomando por consideração o espaço social de circulação dos gêneros que prevê a linguagem em seu uso, não criado para fins pedagógicos, pois enquanto

¹¹ Itálico no original.

¹² Grifo no original

¹³ Itálico no original.

marca social intermediado pela linguagem, o gênero possibilita justificativas para o seu domínio no âmbito escolar, a julgar sua finalidade (STUTZ, 2012).

As releituras de Marcuschi (2007; 2008)¹⁴ com relação aos gêneros textuais priorizam a função comunicativa que exercem, e, além disso, possuem caráter cognitivo e institucional, o que significa que, segundo o autor são composições sociais discursivas que permitem a comunicação verbal. A estrutura linguística em seu âmago tem caráter interativo e serve ao gênero, estrutura mais abrangente. O gênero textual é para Marcuschi (2007) aquilo que age discursivamente no mundo. Todo indivíduo que se apropria de um gênero textual, adere uma ideologia imbricada num contexto sócio-discursivo, e assim, irá agir por meio desse gênero (MARCUSCHI, 2007; 2008).

Essa noção de agir discursivamente por meio dos gêneros textuais pode ser visto, sobretudo, no interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999; 2006a; 2008), construto teórico-metodológico que confere ao texto o estatuto de unidade comunicativa e ao gênero textual o de materialização dos discursos socialmente produzidos, valendo-se, desse modo, do estudo da epistemologia da linguagem e dos agires do ser humano. Ancorado nos pressupostos interacionistas de base vigotskiana, o ISD lança um olhar descendente para o gênero, contemplando em primeiro plano, (a) o contexto de produção; em seguida, (b) a organização do texto; por fim, (c) as unidades linguísticas. Bronckart (1999) desmantela as análises puramente linguísticas, ou voltadas de forma estrita a excertos de textos empíricos utilizados como pretextos para o trabalho supradito. No ISD, gêneros textuais vinculam-se ao agir languageiro e praxiológico (BRONCKART, 2006b) que as unidades superiores subjetivas e as práticas sociais permitem que os indivíduos procedam de tal forma.

Por todos os meios, seguramente o gênero textual é um instrumento de aporte sócio-histórico, ideológico, que se ramifica nas atividades humanas, que incorpora a linguagem em sua finalidade comunicacional, um megainstrumento (SCHNEUWLY, 2004). A seguir, no intuito de resumir todos os conceitos discorridos

¹⁴ Esse autor fundamenta-se em diversas correntes teóricas, entre elas o ISD. Assim, sua maior contribuição neste estudo é com relação à conceituação sobre gêneros textuais.

sobre os elementos constituintes do processo comunicacional, sobretudo, em relação aos gêneros textuais, expomos um quadro para ilustrar, conforme segue:

Objeto mediador da comunicação	Elementos do processo de comunicação	
	Linguagem (sistema semiótico)	Gênero textual
Concepção objetiva sócio-histórica	Ferramenta	Instrumento/artefato
Elemento composicional do objeto mediador (de nível subjetivo/intersubjetivo)	Signo ideológico	Ideologia

Quadro 3. Elementos da esfera sócio-comunicacional.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), o conceito de gênero textual apregoa uma gama de características comuns em seu estilo composicional e série de enunciados. Se levarmos em consideração a análise Bakhtiniana (BAKHTIN, 1997), o gênero discursivo também se detém desses valores e goza de maneiras próprias do dizer, mantendo uma série de regras comunicacionais pertencentes ao gênero do qual se trata.

No entanto, se analisarmos os aspectos tipológicos como narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.121), descritos por Adam como tipos de sequência (1992), é possível perceber que eles determinam um modo específico na forma de se dizer, orientados por uma linearidade em cada campo enunciativo, presidindo regras comunicacionais que garantem o estatuto tipológico dos que foram citados.

Esse conceito entrecruza as definições dadas por Bakhtin sobre gênero do discurso e acompanha o gênero textual que prevê, pelas observações já feitas, todas essas marcas em um conjunto de características comuns dos textos em seus domínios sociais de comunicação (COSTA, 2006). Bakhtin detinha seu foco nos gêneros como produto da interação verbal, enquanto Dolz e Schneuwly (2004) se interessam no estudo de um instrumento privilegiado para aprendizagem (ALVES-FILHO; SILVA, 2010).

Como pudemos observar, a abordagem de gêneros textuais proposta por Schneuwly e Dolz (2004) nos lança uma releitura dos gêneros do discurso e compartilha a visão da subordinação dos textos socialmente constituídos à dimensão dos discursos. Nesses termos, os autores genebrinos revalidam o espaço

do discurso – para Bakhtin (1997), a enunciação – na composição do gênero agregando uma intrínseca explanação sobre o que se tem na literatura como gênero discursivo/textual e tipologia textual, pois o discurso em relação aos gêneros de texto no quadro do ISD é compreendido à luz dos tipos de discurso (BRONCKART, 1999).

Assim, a perspectiva de gênero que adotamos para este estudo vai ao encontro do conceito proposto por Schneuwly (2004), o de um megainstrumento. Portanto, vejamos os caminhos percorridos pelo autor para se chegar a esse conceito. Em *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (SCHNEUWLY et al., 2004), Schneuwly, em síntese, desenvolve seu pensamento sobre o instrumento como intermédio entre produção e desenvolvimento de capacidades individuais. Para o autor, o termo instrumento remete ao objeto de uso numa determinada operação, por um indivíduo que age em uma atividade da esfera social, motivado por um objetivo (SCHNEUWLY, 2004). Essa concepção é oriunda da vertente de Vygotsky, a julgar seus pressupostos que alicerçam a noção de instrumento como objeto de interposição entre os indivíduos e o meio social (VYGOTSKY, 1996; OLIVEIRA, 1993).

A partir de estudos de Vygotsky (2008), percebemos dois elementos cruciais na mediação entre indivíduo e conhecimento mobilizado a partir de um objetivo social: o (a) signo e o (b) instrumento. O termo mediação é de extrema importância no campo de estudos de Vygotsky, pois a “aprendizagem mediada” é desinência de processos mentais superiores (VYGOTSKY, 1996). Quanto aos elementos de mediação, o primeiro vai ao encontro da filosofia da composição do gênero do discurso discorrido em seções anteriores, corroborando a finalidade ideológica e objetiva do signo nas significações para Bakhtin, bem como na aprendizagem para Vygotsky. Em relação ao segundo, a maior contribuição é, sem dúvida, para o campo da aprendizagem, pois a noção de instrumento está ligada ao objeto mediador entre indivíduo e seus objetivos (VYGOTSKY, 2008).

Retomando Schneuwly (2004), o emprego da noção de instrumento gera a ciência da funcionalidade. Essa, por sua vez, acontece em detrimento de um determinado objetivo, de um alvo, o qual exige por sua natureza que o indivíduo

avaliar as possibilidades que um instrumento apresenta, para assim, apropriar-se dele ou optar por outro, considerando, para tanto, a atividade que irá realizar. Nesse instante, aliamos o conceito de mediação de Vygostky ao de instrumento de Schneuwly. Para o último, o instrumento depende do indivíduo que o utiliza. Essa utilização deve prever a atividade a qual se destina, no intuito de transformá-la significativamente. Portanto, o esquema de utilização dessa ferramenta deve ser arquitetado pelo indivíduo (SCHNEULWY, 2004). Por essa razão, o instrumento é visto como objeto de mediação entre indivíduo e seu objetivo numa dada atividade.

Na situação do ensino e aprendizagem de inglês, Stutz (2012) traz a noção de instrumento ligada ao artefato, seja ele o transformador da forma que os indivíduos pensam, falam e agem. Um instrumento/artefato pressupõe a ligação entre determinada atividade e seu objeto, atuando na transformação do indivíduo, bem como na do próprio objeto (STUTZ, 2012). Logo, em relação à sala de aula, o instrumento visa à mediação entre o professor, as significações que ele utiliza do objeto proposto para o ensino e as representações que os alunos podem criar sobre esse objeto, apresentando caráter “transformador e propulsor do desenvolvimento” (STUTZ, 2012, p. 100).

Assim, tomando por consideração o ensino e a aprendizagem de línguas, os gêneros textuais são compreendidos por nós à luz de Vygotsky, Schneuwly e Stutz, conforme já mencionado, tendo como gênese os pressupostos do gênero enquanto instrumento que media o ensino e a aprendizagem na escola.

1.2.4 Elementos da didática de ensino baseado em gênero: transposição didática, modelo didático, sequência didática e capacidades de linguagem

O ensino de línguas baseado em gêneros textuais deve prever uma engenharia didática (PIETRO; SCHNEUWLY, 2003) que realmente subsidie o docente em seu trabalho de ensino (AMIGUES, 2004). Por essa razão, mencionamos essa importância que a engenharia didática apresenta, a partir da visão de Amigues (2004) sobre o uso de ferramentas e o trabalho do professor pautado por instrumentos. Para esse autor, a ferramenta corresponde ao objeto que

se utiliza para realizar a mediação entre o indivíduo e seus objetivos (AMIGUES, 2004). No caso do trabalho do professor, a ferramenta seria o artefato social (STUTZ, 2012), ou seja, o gênero de texto, o qual é objeto de ensino e faz-se necessário que o professor primeiro dele se aproprie, compreenda sua natureza, para posteriormente poder utilizá-lo para o ensino.

Entretanto, essa ferramenta que é o artefato social, não age por si, mas necessita do manuseio do professor, da sua concreta e palpável utilização, de forma adequada a seus objetivos. Nesse processo de transposição, em que o professor se apropria dos conhecimentos sobre o artefato para poder utilizá-lo no momento de ensino, ele deixa de ser apenas uma ferramenta, para tornar-se instrumento nas mãos do professor (AMIGUES, 2004; STUTZ; 2012), haja vista o papel que assume de subsidiar a prática docente, ou seja, de mediar o professor e seus objetivos que são o ensino e a aprendizagem. A partir dessa questão, notamos que a engenharia didática torna-se um ato imprescindível para que o gênero enquanto ferramenta para a apropriação do conhecimento do docente, seja bem utilizado por ele, e assim, passe a ser concebido como um instrumento no instante em que é utilizado para o ensino e aprendizagem. Mas, antes de avançarmos com o tipo de engenharia didática que adotamos em nosso estudo, lançamos uma questão: seria, afinal, o gênero de texto realmente pertinente para o ensino?

Façamos das palavras de Cristovão e Nascimento (2005) a nossa resposta:

A tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos (p.43).

Portanto, defendemos o ensino baseado em gêneros. Mas como fazê-lo? Acima, discorreremos sobre engenharia didática. Pois, seguiremos de modo a esclarecer como ela consiste no presente estudo, demonstrando os três passos basilares que a compõem: (a) transposição didática; (b) construção do modelo didático; (c) construção de sequência didática para posterior prática. Utilizaremos,

para tanto, as bases teóricas de Bronckart e Plazaola (1998); Pietro e Schneuwly (2003); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Machado e Cristovão (2009), e outras mais conforme segue o estudo.

1.2.4.1 Transposição didática

Os conhecimentos teóricos gerados pelo modelo didático são base para a construção de uma sequência didática, um conjunto de atividades baseadas em gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Contudo, antes de aprofundarmo-nos na teoria que embasa a sequência didática, deixe-nos ressaltar que há um entremeio que liga os saberes teóricos do modelo didático à sequência de atividades propostas para o ensino de gênero. A esse entremeio designamos transposição didática. É sobre essa questão que nos debruçamos. A transposição se inicia antes mesmo da coleta do *corpus*, quando os nortes de ensino contidos nos documentos oficiais que regem a escola, como é o caso das DCE (PARANÁ, 2008) que preveem o ensino de inglês baseado em gêneros de textos, do projeto político pedagógico que define sob quais perspectivas a escola atua, interferem diretamente no contexto escolar. Desse modo, as orientações se configuram nas ações que o professor irá realizar sobre o ensino.

Chevallard (1989) apresenta uma ideia estruturada sobre transposição didática, apontando a necessidade de se efetuar a transição de conhecimentos que, segundo o autor não são, com raras exceções, criados para o ensino, mas para serem apropriados. Assim, Chevallard resgata a noção de ferramenta atribuída ao conhecimento, afirmando que para que possamos dispor dessa ferramenta como núcleo para ensinar, então é preciso dominar a transposição didática (CHEVALLARD, 1998), transformar um objeto teórico até que se possa obter um objeto de ensino (BARROS, 2014).

A designação sobre transposição didática pode ser vista como “a distância que se instaura entre os saberes acadêmicos, de um lado, e os saberes efetivamente ensináveis, selecionados para a educação, de outro” (BRONCKART;

PLAZAOLA, 1998, p.38, tradução nossa¹⁵). A transposição didática se coloca como ato concreto de transformação de elementos subjacentes à teoria para prática, premeditada especificamente para um determinado contexto. Isso pressupõe uma transformação sobre os conhecimentos de gênero, antes que eles possam servir para a sala de aula (STUTZ; LANFERDINI; SOUZA, 2014).

Cristovão (2005), por exemplo, sustenta três esferas da transposição didática sobre o trabalho de ensino mediado pelo uso de gêneros, a saber, conhecimento científico, conhecimento a ser ensinado e a prática pedagógica. Nesse processo, considera-se uma movimentação dupla de transposição, pois além da transformação do conhecimento teórico para um saber definitivamente ensinável, há também uma mobilização específica no ato do ensino, no saber a ensinar (SCHNEUWLY, 2009; NASCIMENTO; PEREIRA, 2014), sendo os saberes ensináveis contemplados mediante a realidade do momento, diferentemente do que acontece na transposição em que se preveem apenas as necessidades.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem a transposição didática como processo de transpor aquilo que consta, inicialmente, como um dado ensinável sobre o modelo didático para a utilização na proposição de atividades que tem por finalidade, transformar as capacidades de linguagem dos alunos. Assim, o conjunto de atividades que tem por base as dimensões ensináveis do modelo didático é resultado da transposição efetuada nessa ordem. Portanto, a transposição didática é o cerne no processo de levar à prática um conhecimento teorizado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2007).

Passemos a falar sobre modelo didático, criado a partir da transposição dos saberes do gênero textual.

1.2.4.2 Modelo didático

O princípio do modelo didático está ligado ao objeto de ensino. Sabe-se pelos pressupostos já discutidos que esse objeto é o gênero em tela. No caso de

¹⁵ [...] la distance qui s'instaure, entre les savoirs savants d'un côté, les savoirs sélectionnés pour l'enseignement et les savoirs effectivement enseignés d'un autre côté (DOLZ ; PASQUIER ; BRONCKART, 1993, p.38).

nossos estudos, o objeto utilizado para construção do modelo didático é o gênero *horror short story*. Tendo efetivada a escolha do objeto (variante dos objetivos docentes), inicia-se a elaboração do modelo, visto à luz de Pietro e Schneuwly como a “cristalização de reflexões e elaborações didáticas” (PIETRO; SCHNEULWY, 2003, p. 45, tradução nossa).

O modelo didático apresenta elementos constitutivos do gênero que se estuda. Serve como subsídio para obtenção de informações sobre a composição geral, resultantes de níveis de análise textual, como os que foram apresentados no quadro do ISD. Lousada (2012), por sua vez, comenta que para a elaboração do modelo algumas etapas são pertinentes de serem seguidas, como é o caso da análise das similaridades de outros textos que correspondam ao mesmo gênero, da observação sobre práticas sociais e de autores de renome que já trabalham com esse gênero, além de buscar teorias sobre ele (LOUSADA, 2012).

Em maior profundidade Machado e Cristovão (2009) postulam que o modelo didático de gênero permite a visualização das dimensões que o compõem, e, de acordo com as autoras, essas dimensões podem ser utilizadas para o ensino, a partir da necessidade que apresenta o contexto em que se propõe esse gênero estudado. Corroborando essa visão, Rios-Registro (2011) define modelo didático como objeto de auxílio na identificação de objetos de ensino.

Diferentemente da sequência didática, a qual será explorada adiante, o modelo didático pode ser construído sem estar baseado no nível e nas particularidades dos alunos (SILVA, 2011). Por englobar as características composicionais da esfera sócio-histórica e ideológica do gênero, esse modelo dispensa que se leve em consideração o contexto de ensino. Há uma razão elementar que pode ser discutida: o modelo construído a partir de um *corpus* ou de um texto específico de dado gênero é a primeira instância da engenharia didática, e, sua função é viabilizar os saberes daquele gênero para que se possa selecionar o que é pertinente para o contexto em que se almeja trabalhar (DOLZ et. al., 2004).

Seguros pelos preceitos acima, a nosso ver, o modelo didático comporta saberes teóricos sobre um gênero textual, ou seja, informações presentes em cada camada de sua arquitetura e é criado a partir do que chamamos de

desmembramento de gênero (SOUZA; STUTZ, 2013). Logo, o modelo reúne esses saberes proporcionando um horizonte mais amplo aos olhos do docente que se baseia neles para ensinar o gênero que se deseja. Nessa ação, um modelo real de dados precisos é elaborado de modo a reunir informações sobre todos os elementos que compõem determinado texto. Nas palavras dos propositores da teoria (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), são as dimensões ensináveis.

Em sequência, após a criação do modelo didático que servirá de base para a sequência didática, outra questão é lançada: como os saberes teóricos se tornam saberes ensináveis? Pois, vejamos.

1.2.4.3 Sequência didática

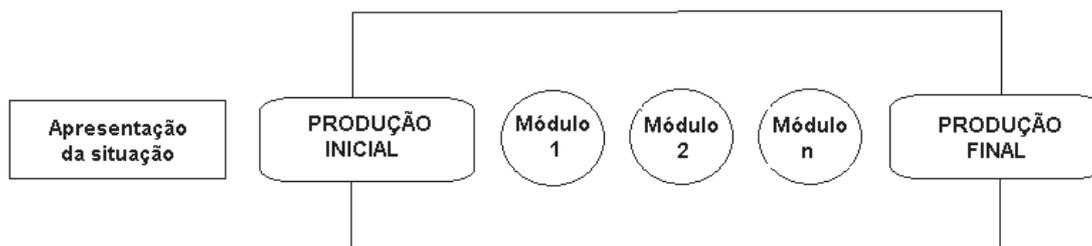
Pelo que pudemos observar até agora, duas das três fases da engenharia didática sobre o ensino pautado em gêneros foram apresentadas. De forma sucinta, as retomemos.

Primeiramente, elegemos o *corpus* de textos do gênero que se deseja trabalhar/ensinar. Em seguida, iniciamos um estudo minucioso sobre suas características composicionais, realizado a partir de níveis específicos de análise. Após isso, temos em mãos um modelo didático, o qual comporta saberes teóricos sobre o gênero textual. Posteriormente, efetuamos a transposição desses conhecimentos teóricos sobre o gênero para saberes que podem ser ensináveis, ou seja, por meio da análise dos dados sobre o gênero que podem ser pertinentes para o contexto de ensino que se almeja. A sequência didática, por conseguinte, é tida como a terceira fase, em que irá comportar esses saberes ensináveis prevendo a necessidade de um contexto específico.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essa organização sistemática deve prever o planejamento inicial, os diagnósticos sobre os problemas reais apresentados pelos alunos do contexto em que se deseja trabalhar, coerência nos objetivos de cada módulo bem como das atividades previstas em cada um deles, saberes docentes na

articulação da teoria e para objetos de ensino, dentre outras questões (STUTZ, 2012; BARROS, 2014).

A proposta que tem norteado diversos trabalhos na literatura vigente é oriunda do esquema desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98), conforme se apresenta:



Esquema 1. Esquema da sequência didática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

A apresentação da situação deve envolver um problema de comunicação (BRONCKART, 1999), no qual uma tarefa escrita ou oral será requisitada partindo desse problema. Essa tarefa corresponde ao que os autores genebrinos chamam de produção inicial ou avaliação diagnóstica (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ela corresponde à primeira produção do gênero e, por meio dela, é possível realizar um “diagnóstico dos conhecimentos já apropriados pelos alunos e suas dificuldades sobre o gênero” (STUTZ; LANFERDINI; SOUZA, 2014, p.161).

A produção inicial propicia um olhar mais acurado sobre os “domínios que os alunos já possuem sobre o gênero” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.25). Assim, a produção inicial está conectada com as capacidades de linguagem que os alunos possuem em relação ao gênero que estão produzindo (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009). Percebemos, desse modo, que a outra terminologia adotada pelos autores genebrinos supracitados, a de avaliação diagnóstica, é utilizada pela condição de que propicia uma visão sobre o nível de domínio que os alunos apresentam sobre cada uma das capacidades, e assim, como o docente pode conduzir seu trabalho no intuito de aprimorá-las (SILVA, 2011).

Vemos em Barros (2014) uma leitura sobre a visão de Vygotsky (2008), na qual a autora atribui à primeira produção o estatuto da depreensão do “nível de

desenvolvimento real dos alunos” (BARROS, 2014, p.47). A subordinação dos módulos de atividades, outro passo do esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), deve basear-se nessa necessidade. Por mais que haja antecipação sobre possibilidades de atividades, a organização de cada módulo deve ser fiel a real dificuldade apresentada pelo corpo discente produtor de gênero.

O próximo procedimento diz respeito à elaboração dos módulos. Conforme se observa no esquema apresentado, o “módulo n” indica que a variação nesse número ocorrerá de acordo com o contexto em que se produz o gênero. A finalidade dos módulos é a de “trabalhar os *problemas*¹⁶ que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos¹⁷ necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEULWY, 2004, p.103).

Os módulos enfatizam os problemas particulares do contexto de ensino, e assim, preconizam objetivos condizentes com essa realidade (RIOS-REGISTRO, 2014; SILVA; LOURENÇO, 2014). Os problemas relacionam-se, portanto, com as dificuldades sobre o domínio das capacidades de linguagem. O movimento dos módulos deve acontecer no sentido de reparar um ou outro problema, e, além disso, a preocupação do docente deve voltar-se para a forma como irá capitalizar o que foi apreendido nos módulos, visando a construção final do gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEULWY, 2004).

Sobre essa construção, os autores genebrinos (op.cit.) nomeiam-na como produção final. Segundo esses autores, “a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.106). A produção final nos lança uma visão ampliada sobre os objetivos, se foram cumpridos a fio, se foram pertinentes sobre os problemas apresentados e se houve progresso nas importâncias trabalhadas (op.cit.).

Após essa discussão sobre a engenharia didática que paira no campo do ensino, a partir do apanhado sobre transposição, modelo didático e sequência

¹⁶ Itálico no original.

¹⁷ A noção de instrumento refere-se àquela abordada neste estudo como objeto mediador entre indivíduo(s) e objetivo(s).

didática, vejamos detalhadamente quais são as capacidades de linguagem e a contribuição para o trabalho de ensino pautado nos gêneros textuais.

1.2.4.4 Capacidades de linguagem

Pudemos observar nos pressupostos do ISD que os agires dos seres humanos são concretizados sobre outros já existentes, resguardados e reconjugados por meio da linguagem. Partindo desse preceito, duas questões sobre a linguagem são relevantes nesse instante: (a) Bronckart (2006a; 2008) postula que os agires podem ser observados pela atividade de linguagem/atividade social, a qual mobiliza um gênero textual específico, o que nos termos de Bakhtin (1997) quer dizer que cada campo de criatividade ideológico possui seu próprio gênero discursivo; logo, (b) uma ação de linguagem é lançada como mobilização de conhecimentos pré-concebidos desse gênero por meio de um texto específico (BRONCKART, 1999).

Devemos, por conseguinte abrir espaço para retomada de um ponto de suma importância para que possamos entender o estudo da linguagem atrelada aos agires: para o autor, há uma preexistência de agires sobre as atividades sociais assim como há certa estabilidade na arquitetura dos gêneros de texto. Em decorrência dessa constatação, ele comenta que “todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem” (BRONCKART, 2006a, p.244). Não obstante, conforme já destacado inúmeras vezes neste estudo, a linguagem apresenta-se como o instrumento de intersecção entre indivíduo, atividade e gênero, inerente ao desenvolvimento humano, sobretudo por permitir as representações criadas no campo do pensamento.

Mas, se linguagem e atividade mobilizam um agir praxiológico ou languageiro (BRONCKART, 2006b) numa faculdade específica, que cunha a solidificação de objetivos quando o foco é a atividade social – pois há sempre um contexto diversificado que depende da esfera social em que isso ocorre – seria correto colocar no mesmo patamar atividade de linguagem e atividade social? Considerando

ainda que a linguagem institui as formas representacionais do pensamento humano (VYGOTSKY, 2008; BRONCKART, 2006a), quais capacidades seriam responsáveis por essa condição? São essas mesmas capacidades que possibilitam a compreensão dos gêneros textuais? Vejamos em seguida.

Para respondermos a primeira questão, retomemos Habermas. Sob a perspectiva da hermenêutica, esse autor acredita em dois modos de uso da linguagem. Antes de mencioná-los, deixe-nos ressaltar que o “ato de fala” (HABERMAS, 1989, p.40) é o que os difere. Na primeira forma de uso, há possibilidade de se pensar no comportamento das coisas, utilizar signos sem a necessidade de externalizar. Isso não exige nenhum tipo de comunicação, por ser interno. Já no segundo modo, no qual Habermas (1989, p. 40) afirma estar “conceitualmente ligado às condições da comunicação”, há uma necessidade de situação de fala, um indivíduo primeiro que necessita dar forma ao seu pensamento, expressando-o a alguém, necessariamente, a um indivíduo segundo, que capta a mensagem gerada pelo primeiro.

Isso é decorrente do ato comunicativo. Um falante possui um valor expressivo; logo existe um ouvinte que atua interpessoalmente com o falante, dando vigor ao valor expressivo gerado por esse último; e por fim, há uma significação dessa expressão no mundo (HABERMAS, 1989). Sem valor no mundo, a expressão individual não suscita o que Habermas chama de agir comunicativo. O falante precisa de uma situação de fala (op.cit.), o que seria abordado no ISD como contexto de produção (BRONCKART, 1999; 2008). Assim, esse falante precisa compreender aquilo que profere à alguém, também necessitando da presença de um interlocutor, que seria esse alguém que compartilha do mesmo conhecimento linguístico para então expressarem seus conhecimentos sobre seus mundos, em uma atividade que envolve a linguagem (HABERMAS, 1989).

Dessa forma, tendo em mente que no quadro do ISD os textos assumidos como objetos de análise são oriundos de atividades sociais, e que se tomarmos por empréstimo o agir comunicativo de Habermas, teremos as atividades de linguagem como a fonte da criação das situações de fala e de contextos enunciativos comuns para os indivíduos, então, atividade de linguagem e atividade social denotam a

mesma importância, mesmo valor terminológico (BRONCKART, 1999). Na mesma circunstância, o ato de fala descrito por Habermas é concebido no ISD como agir linguageiro, ou ação de linguagem (BRONCKART, 1999; 2006b).

Isso implica em responder a segunda e terceira questões. Se o pensamento pode tomar forma, deixar de habitar a consciência de um indivíduo para expressar e significar para um segundo numa ação de linguagem prevista em dada atividade social, quais capacidades operam para essa possibilidade? São as mesmas capacidades que determinam o ato de inteligibilidade perante os gêneros de texto?

As duas questões devem ser respondidas de forma interdependente. Pelo que foi discorrido na seção anterior, o estudo da arquitetura dos gêneros de texto demonstra quais domínios deve exercer cada ser humano posicionado socialmente na esfera em que se encontra cada um deles. Ao produzir ou compreender um determinado gênero de texto em sua atividade social da qual é parte, dizemos que, desse modo, uma ação de linguagem é desempenhada pelo indivíduo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO, 2007).

Dessa forma, ao inteirar-se de um gênero de texto, seja por externalizar ou compreender de si e de outrem determinadas expressões, sentidos, constituídos sócio-historicamente, determinadas capacidades são necessárias, denominadas capacidades de linguagem. Para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) ação de linguagem (ou ato de fala, no original, *action langagière*) corresponde a uma “estrutura de condutas de produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos” (DOLZ; PASQUIER, BRONCKART, 1993, p. 28) (tradução nossa¹⁸).

As capacidades de linguagem podem ser vistas à luz de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) como aptidões imprescindíveis para realização de um texto numa situação específica de interação. Se tais capacidades são responsáveis pela concretização da ação de linguagem, e, conseqüentemente pela inteligibilidade nas interações significativas, prontamente são responsáveis pela compreensão, interpretação e apropriação dos gêneros de texto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

¹⁸ Structure de conduites consistant à produire, comprendre, interpréter, et/ou mémoriser un ensemble organisé d'énoncés oraux ou écrits (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p.28).

Para Cristovão (2007), as capacidades de linguagem “são um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem” (CRISTOVÃO, 2007, p. 12). Essas capacidades, ao mesmo passo que permitem a análise das condutas de ações de linguagem pelo viés epistemológico, em mesma instância permitem um olhar didático, sobretudo, em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que as capacidades tornam-se objeto de aprimoramento.

Na visão de Machado (2005), as capacidades de linguagem se apresentam como operações de linguagem que visam dar conta das ações de linguagem em quadros de atividade social. Contudo, sobre o quadro do ISD, Machado (2005) parece delimitar que o gênero de texto não é a unidade de análise que se coloca em esteira quando as capacidades aferem níveis de domínio, mas a ação de linguagem precisamente, ou seja, os textos.

Todavia, percebemos em estudos de Schneuwly e Dolz (1998; 2004), Cristovão (2005; 2007; 2010) e Stutz (2011; 2012), para citar alguns, que esses autores se debruçam em trabalhos que percorrem o caminho do aprimoramento das capacidades de linguagem como fator inerente, tanto para compreensão, como na produção de gêneros textuais. A análise da prática instrumentada por sequências didáticas no ensino de língua inglesa, um dos focos do trabalho de doutoramento de Stutz (2012), por exemplo, as capacidades de linguagem são observadas pelo prisma do domínio de gênero de texto. Para a autora, elas são o cerne tanto para a avaliação do domínio de gêneros, quanto para subsidiar uma intervenção didática docente que as utiliza como critério de desenvolvimento de atividades, de modo a aperfeiçoar essas capacidades. Isso quer dizer que são necessárias tanto para o ato de compreender como o de produzir um gênero de texto oral ou escrito, possíveis de serem melhoradas por meio de práticas de ensino específicas (STUTZ, 2012).

Até o momento, apresentamos alguns conceitos que envolvem as capacidades de linguagem e a importância que elas denotam para que as ações de linguagem sejam efetivas nas atividades da esfera social. Não menos solene, ponderamos o valor representativo de domínio dos gêneros de texto que essas

capacidades permitem, alvo fulcral deste estudo. Em continuidade, abordamos quais são elas e qual função exercem em relação ao fragmento da arquitetura textual no qual estão ligadas.

De início, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) discorrem sobre as capacidades em três grupos interdependentes: (1) capacidades de ação, (2) capacidades discursivas e (3) capacidades linguístico-discursivas. De acordo com os autores, essas capacidades, apesar de firmarem ligação com um fragmento da inteligibilidade do gênero de texto, desde a sócio-história, passando pela arquitetura interna até acercarem-se do nível enunciativo, devem ser compreendidas por uma relação de interdependência, mobilizadas em conjunto, não fragmentadas, pois uma ação de linguagem as recobra mutuamente, assim como o faz o gênero de texto quando de sua compreensão ou (re)produção (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Vejamos detalhadamente cada capacidade.

Em uma ação de linguagem, as capacidades de ação abrem espaço para que o indivíduo (por meio da unidade do pensamento) adapte sua produção ao contexto do gênero que está em contato (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), ou seja, “contempla a mobilização de operações psíquicas sobre o contexto” (STUTZ, 2012, p.121). As capacidades de ação, portanto, estão ligadas à compreensão dos mundos físico e sociossubjetivo do gênero (BRONCKART, 1999).

Em continuidade, as capacidades discursivas permitem compreender a composição organizacional, ou arquitetura geral do gênero, ou a arquitetura interna, seja orientada pelos tipos de discurso (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Sob a mesma ótica, Lanferdini e Cristovão (2011) ponderam sobre essas capacidades como conjunto de conhecimentos ou representações, os quais são incitados em relação às características específicas do gênero textual, especificamente sobre sua estrutura organizacional. O domínio dessas capacidades, conforme é possível notar pelos preceitos discorridos, tem valor crucial para a nitidez do plano organizacional do texto.

A terceira capacidade corresponde às linguístico-discursivas. Sua mobilização na ação de linguagem, na compreensão e produção do gênero ocorre no campo micro, ou melhor, no nível enunciativo do texto, permitindo o indivíduo utilizar

“recursos da linguagem” (RIOS-REGISTRO, 2011, p.3), sejam eles oriundos dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. As capacidades linguístico-discursivas admitem a aprendizagem de elementos linguísticos que compõem certa linearidade na presunção tipológica do gênero (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Com o objetivo de clarear os critérios de análise dessas capacidades, mostramos abaixo um quadro com as três capacidades e os elementos analisados:

Capacidades de linguagem	Critério de análise
Capacidades de ação	Mundos físico e socio subjetivo (contexto de produção)
Capacidades discursivas	Plano organizacional do texto
Capacidades linguístico-discursivas	Nível enunciativo (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos)

Quadro 4. Critérios de análise das capacidades de linguagem.

Mencionamos ainda uma quarta capacidade de linguagem recentemente proposta por Cristovão e Stutz (2011) e utilizada em análises de Stutz e Cristovão (2011), a capacidade de significação. Segundo Stutz (2012, p.122), ela surgiu da “necessidade de fazer com que as informações mais imediatas do texto conduzam a atividade geral e se instalem na organização de operações psíquicas das significações mais amplas”.

Observamos que as capacidades de linguagem abrangem o maior nível dos saberes externos ao texto, pois mobilizam operações necessárias para que a compreensão e produção sejam realizadas. Ela pode ser responsável pela construção de sentidos por meio das formas de saberes sobre as práticas sociais de cada espaço de atividade humana, da atividade languageira e praxeológica, e na relação exercida na interação entre a experiência e as formas de linguagem específicas de cada atividade (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; STUTZ, 2012). Parece-nos que as capacidades de significação podem estar ligadas intimamente ao conceito de ideologia (VOLOCHÍNOV, 2009), uma vez que as operações psíquicas se detêm de informações imediatas dos textos e reorganiza as questões mais amplas, mas ao mesmo tempo detém-se de valores sócio-históricos e, sobretudo, socio subjetivos.

Por essa questão, parece-nos que os construtos socio subjetivos como domínio de metatextos e construções ideológicas estão mais próximos do nível máximo da esfera macro, das capacidades de significação. Como consequência, essa capacidade de linguagem demonstrada em última instância, devido à sua recente presença na literatura das operações necessárias para efetivação de ações de linguagem e domínio de gêneros textuais, na verdade, ocupa o topo da cadeia das capacidades, em nível descendente. Abaixo, podemos observar a construção hierárquica das capacidades:

Capacidades de linguagem	Nível de domínio	Esfera/posição no texto
Capacidades de significação	Sócio-histórico-ideológico	Macro/externa
Capacidades de ação	Contexto de produção	Meso/externa
Capacidades discursivas	Plano organizacional do texto	Meso/interna
Capacidades linguístico-discursivas	Enunciativo e de textualização	Micro/interna

Quadro 5. Hierarquia das capacidades de linguagem.

1.3 Síntese do Capítulo 1

Neste primeiro capítulo, apresentamos o aporte teórico-metodológico do ISD, pilar maior deste estudo, o qual possui como gênese a verificação dos problemas de linguagem nas atividades sociais, campos comunicacionais que evidenciam a linguagem como constituinte dos indivíduos, mediadora da comunicação nessas atividades. Do mesmo modo, tendo em vista que o ISD se orienta pelas formas de agir do ser humano, sejam eles praxiológico e linguageiro, demonstramos à luz de Bronckart (1999), que o gênero textual específico de cada esfera de atividade contribui para que possamos compreender a forma pela qual se organizam sócio-historicamente os indivíduos, a partir do estudo da arquitetura interna e externa dos textos, em níveis de análise descendente. Com relação à abordagem dos gêneros textuais, buscamos elucidar os principais conceitos que nortearam o gênero do discurso, a importância do signo ideológico para sua constituição, e assim, adentramos ao conceito vigente de gênero de texto, contemplado na didática das línguas, e que possui raízes em estudos sobre o gênero do discurso. Ainda neste capítulo, abordamos quatro conceitos intrínsecos para a didática das línguas: o de (a) transposição, (b) modelo e (b) sequência didática, no que diz respeito à

engenharia didática de ensino pautada nos gêneros textuais. Da mesma forma, discorreremos sobre o conceito de (d) capacidades de linguagem, as quais são vistas como propulsoras de ações de linguagem, de conhecimento e domínio de gêneros, pois, delimitam a força com a qual um indivíduo pode se apropriar dos discursos proferidos em âmbito social, compreendendo a realidade por meio deles, e assim, formando suas próprias ideias e conceitos sobre o mundo.

Feita uma revisão sobre a literatura norteadora de nossos estudos, passemos a discorrer sobre a metodologia adotada no Capítulo 2.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Capítulo 2 concentra todos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo. Na primeira seção, iniciamos discorrendo sobre sua natureza, formas de abordagem (quantitativa e qualitativa) e o tipo de pesquisa desenvolvida, sendo que, essas três fases estão fragmentadas em três subseções. Na segunda seção, apresentamos algumas informações sobre o contexto de intervenção, sob o qual esta pesquisa se destina. Na terceira seção, esmiuçamos as fases de coleta de dados, apresentando-nas em três subseções que constituem os caminhos percorridos: (a) fase da construção do modelo didático; (b) fase da avaliação de capacidades de linguagem iniciais e elaboração da sequência didática; (c) fase da prática com a sequência didática. Na última seção, apresentamos uma síntese sobre o que foi demonstrado no Capítulo 2.

2.1 Natureza, abordagem e tipo/finalidade de pesquisa

2.1.1 Natureza da pesquisa

O presente estudo, quando de sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada. Segundo Moresi (2003), a pesquisa aplicada tem por finalidade gerar saberes para que um determinado problema seja sanado a partir da prática mobilizada para tal fim. Segundo o autor, a pesquisa aplicada “envolve verdades e interesses locais” (MORESI, 2003, p.8). No caso desta dissertação, a pesquisa pode gerar saberes que podem contribuir a nível global, pois, o trabalho desenvolvido a partir da abordagem do gênero textual/literário *horror short story*, bem como do uso de sequências didáticas para LI, colabora para ampliar as possibilidades de se ensinar literatura na escola, sem que o foco seja unicamente nos aspectos linguísticos, ou que haja sobreposição da estética literária, mas pelo viés do deleite, do entendimento por parte dos alunos da função desse gênero no meio social em que circula.

Mello (2008) ressalta a fragilidade do contexto escolar e a necessidade do preparo docente para dar conta do ensino literário. Neste estudo, apresentamos as

possibilidades criadas por meio de nossa prática, servindo de subsídio para docentes de LI que visam não apenas o respaldo teórico, mas metodológico para se trabalhar *horror short stories* em sala de aula. Do mesmo modo, contribuímos para estudos da literatura compartilhada (COLOMER, 2007), uma vez que nosso trabalho propõe a criação de *horror short stories* e a propagação delas pela escola, promovendo a experiência de partilhar a produção e o gosto literário de nossos alunos.

2.1.2 Forma de abordagens

Quanto à abordagem, esse estudo se enquadra no intercalar entre a abordagem qualitativa e a quantitativa.

Em relação à primeira, por visarmos à sala de aula, então trabalhamos em um campo visto como ambiente natural, e que, segundo Moresi (2003), “é fonte direta para coleta de dados” (2003, p. 9). Na tentativa de compreender o funcionamento da conduta verbal materializada nos gêneros de texto, estamos, desse modo, em face de um fator subjetivo e que pode variar conforme o conhecimento sócio-histórico e ideológico de cada discente, ou seja, da sua ligação real com o mundo dinâmico (MORESI, 2003). A interpretação e o ato de produzir significações, como no caso de nossa pesquisa, pensando a partir dessas formas individuais e suas representações no coletivo, são formas de análise intrínsecas da pesquisa qualitativa (MORESI, 2003; PORTELA, 2004).

Goldenberg (1999) afirma que o pesquisador não deve pautar-se em crenças e julgamentos pré-concebidos, ou seja, em nenhuma forma de poluir o estudo da vida social. Assim, nossas análises partem de um construto teórico-metodológico e contemplam dados suscitados de momentos de interação autênticos (PORTELA, 2004), como é o caso da interação ocorrida durante o processo de ensino e aprendizagem na prática com a sequência didática. Outro ponto relevante é o enfoque deste estudo na relação exercida entre o fenômeno local estudado e o acontecimento global como resultado das variantes locais (op. cit.), pois, o presente estudo será disseminado no meio digital, propiciando saberes a profissionais que trabalham com línguas, sequências didáticas e gêneros textuais.

Com respeito à segunda abordagem, entendemos que parte desta dissertação apresenta-se de forma quantitativa, pois ao enumerar algumas variantes decorrentes da análise feita no Modelo Didático, como exemplo, o quadro comparativo no domínio de parágrafos e palavras (no nível organizacional; plano global) na composição de *horror short stories*, estamos tratando do fenômeno e seu funcionamento (gênero em tela) a partir dessas variáveis (PORTELLA, 2004). Também nas análises de resultados dos trabalhos dos alunos, os dados são quantitativos e qualitativos.

2.1.3 Tipo de pesquisa

Em relação ao tipo de pesquisa realizada (MORESI, 2003), desenvolvemos uma pesquisa-ação, parcialmente bibliográfica e de caráter intervencionista. Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma forma de se tentar continuamente, a partir de elementos empíricos e de uma maneira sistemática, aperfeiçoar a forma teórico-metodológica que dá base à prática. É sob esse conceito que nosso trabalho se desenrola.

Além disso, o presente estudo caracteriza-se intervencionista, (TRIPP, 2005), pois, visamos aprimorar as condições de ensino/aprendizagem do contexto que estudamos, sujeitos à subjetividade de todos os participantes, sem ferir a naturalidade da ação de cada um deles.

Para a construção do modelo didático, realizamos uma pesquisa bibliográfica. A partir da coleta e seleção de *horror short stories* realizada em sítios eletrônicos, compomos um *corpus* analisado de forma sistemática, pautado nas teorias e construtos teórico-metodológicos já citados, os quais fornecem “instrumental analítico” para o desenvolvimento (MORESI, 2003, p.10).

Do mesmo modo, realizamos uma pesquisa intervencionista, por seu caráter modificador da realidade que se estuda (MORESI, 2003), conforme se observa na prática com a sequência didática. Todas as atividades que giram em torno dela estão voltadas para a resolução de um problema, na forma das dificuldades apresentadas pelos alunos sobre a compreensão do gênero textual, demonstradas na avaliação diagnóstica de capacidades de linguagem.

Por fim, os instrumentos de captação e manipulação da realidade (MORESI, 2003), utilizados nessa pesquisa, tratam-se, especificamente: (a) do modelo didático do gênero *horror short story*, para estudo de sua estrutura composicional; (b) da avaliação diagnóstica, que permite a visão panorâmica das capacidades de linguagem dos alunos; (c) da sequência didática, que se associa a procedimentos específicos, como a criação de módulos que visam o desenvolvimento das capacidades observadas na avaliação diagnóstica.

2.2 Contexto de intervenção

O trabalho previsto com a sequência didática sobre *horror short stories* foi efetivado em uma turma de 9º ano, de uma escola da rede privada de ensino no Paraná. Essa escola preconiza o ensino de línguas voltado para a formação de alunos críticos, capazes de agir no mundo a partir de seus conhecimentos escolares que devem contrastar as diversas ideologias sociopolíticas. O ambiente escolar é muito amistoso. Não há problemas indisciplinares graves. Em geral, as salas de aula possuem bons recursos pedagógicos, como quadro negro, data show, equipamentos de som, gravadores, etc. Há 3 laboratórios de informática em perfeito estado de uso, com quadro branco e computadores suficientes para uma turma com até 34 alunos. Há possibilidade também de impressão de material escolar, como textos e atividades, em preto e branco e sempre que necessário.

Essa escola possui ensino integral, portanto, há uma série de atividades diferenciadas durante o período da tarde, como aulas de robótica, laboratório de matemática, biologia, e aulas de violão, de ética, de educação física esportiva, voltada para modalidades gerais de esportes. Nas sextas-feiras durante à tarde, os alunos não possuem aulas regulares. Assim, projetos paralelos de ensino são ofertados em algumas disciplinas, como é o caso da matemática, do português e do nosso projeto de ensino de *horror short stories* em LI, e assim, participam somente os alunos que possuem interesse. A cada semana, eles têm duas aulas de LI com duração de 50 minutos, as quais acontecem de forma geminada, ou seja, em um único encontro semanal.

Acreditamos que esse número de aulas é insuficiente. Essa quantia reduzida – se comparada às disciplinas de português e matemática, em que os alunos possuem 5 aulas de cada disciplina durante a semana – desvaloriza a importância social que a LI representa no âmbito escolar, de formar alunos críticos e conscientes do modo como se organizam as esferas de atividades (STUTZ, 2012). Além disso, reduz as possibilidades de aberturas de espaço para reflexões que demandam tempo para que o docente possa subsidiar seus alunos.

O trabalho com gêneros mais complexos (como artigos de opinião, por exemplo) acaba em segundo plano, pois, em muitos casos há inviabilidade em se adotá-los para o ensino, devido ao curto tempo existente para se diagnosticar problemas nas capacidades de linguagem necessárias ao domínio de tal gênero, e, conseqüentemente, para se trabalhar atividades que sejam suficientes para dar conta dos problemas. Por essa razão, contribuimos com a ampliação de mais dois encontros, dobrando a possibilidade de aprendizagem de nossos alunos.

O professor e pesquisador possui formação em Letras Inglês, é especialista em Educação Especial e aluno regular do programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Atua no ensino de LI há quase três anos, desenvolvendo suas pesquisas voltadas para a didática das línguas.

Nosso contexto de intervenção didática possui um público que está situado na média entre 14 e 15 anos de idade. O número de participantes compreende 9 alunos e 3 alunas que se voluntariaram. Esse montante não é fruto de nenhum critério docente, haja vista que o convite para participação deste estudo foi realizado para a classe em geral. Sua proficiência em LI, de forma generalizada, se situa no nível básico. No entanto, em relação ao domínio de *horror short stories*, pudemos observar que 4 alunos se encontram em nível avançado, 2 em nível intermediário e o restante em nível básico.

O contato com a literatura é admirável nesse contexto, todavia, o número de alunos que se debruça sobre livros escritos em LI não é significativo para o montante disposto nessa ordem. A partir do contato que perdura cerca de dois anos com essa turma, foi possível observar que há alunos que demonstram interesse pela

literatura, pela leitura, pela ficção. Contudo, esse mesmo contato nos evidenciou que apenas 1 aluno arriscava algumas leituras em LI, como Harry Potter, por exemplo.

A frequência de aulas ministradas nessa disciplina não ultrapassa um encontro de cem minutos em cada semana. O material didático empregado, até o presente momento, é de autoria da editora Scipione, voltando-se para atividades que contemplam a pragmática, vocabulário e traz resquícios não explícitos de determinados gêneros textuais em poucas oportunidades. A qualidade acentuada do material didático supradito é a possibilidade de conhecimento da cultura do outro e o maior entrave é a gama de atividades descontextualizadas e desconexas umas das outras.

2.3 Coleta de dados

Os dados utilizados para análise e aprofundamento neste estudo são provenientes de três fases, isto é: (a) a partir da construção do modelo didático; (b) da análise das capacidades de linguagem demonstradas nas produções iniciais dos alunos, bem como da elaboração da sequência didática; (c) da prática com a sequência didática. Cada fase será detalhada no formato de subseções, as quais seguem abaixo.

2.3.1 Construção do modelo didático

O modelo didático construído neste estudo teve abertura inicial na elaboração de um *corpus* de *horror short stories* contendo oito obras autênticas, sendo quatro textos da (a) literatura canônica, especificamente de Edgar Allan Poe, bem como quatro textos da (b) literatura ordinária, assinadas por nomes fictícios, retirados de domínio público em dois sítios, a saber:

(a) <http://books.eserver.org/fiction/poe/>;

(b) <http://horrorstories.anthonet.com/archives/short-horror-stories>.

Sobre Poe, contemplamos *The Black Cat*, *The Pit and the Pendulum*, *The Fall of the House of the Usher* e *The Masque of the Red Death*. Sobre as obras de cunho

ordinário, tratamos especificamente do estudo de *The Demon at the Door*, *Party Haunting*, *House on Halloween Hill* e *Don't Look Out the Window*.

A escolha do grupo de oito *horror short stories* que compõem nosso *corpus* pode ser justificada pelo conhecimento prévio que o pesquisador possui em relação a elas. Assim sendo, esse conhecimento prévio representa uma ponte entre os caminhos do estudo desse gênero e da prática de ensino pautada nele.

Subsequentemente à organização de nosso *corpus*, a criação do modelo didático continuou a partir do desmembramento das oito obras citadas, ou seja, criamos subdivisões para separar os textos desde sua composição macro, até termos acessos aos dados da camada micro. Para tanto, utilizamo-nos dos três níveis de análise previstos pelo ISD (BRONCKART, 1999; 2008), isto é:

- (a) Contextos físico e sociossubjetivo: emissor, receptores, suporte, momento de produção, objetivo, lugar de produção;
- (b) Nível organizacional: características gerais das *horror short stories*, tema/enredo, plano global, tipos de discurso, tipos de sequência, segmentos de orientação temática e segmentos de tratamento temático;
- (c) Nível enunciativo: mecanismos de textualização (sintagmas verbais, sintagmas nominais, anáfora, catáfora, verbos).

A organização dos dados do modelo seguiu a sequência acima descrita. Nosso modelo didático aborda, primeiramente, os dados referentes aos contos de Edgar Allan Poe, em seguida, os da ordem acanônica. Após a organização dos saberes teóricos provenientes dos critérios de análise utilizados nas oito obras elencadas, efetuamos a transposição didática desses saberes teóricos em saberes ensináveis, resultando na sequência didática, a qual será descrita na próxima subseção.

2.3.2 Avaliação de capacidades de linguagem e elaboração da sequência didática

Para que a transposição didática dos saberes do modelo didático pudessem ser transformados em saberes ensináveis no formato de atividades previstas na sequência didática, baseamo-nos, para tanto, na primeira produção (SCHNEUWLY;

DOLZ, 2004) de *horror short stories* realizada pelos discentes de nosso contexto de ensino.

Os critérios utilizados para elaboração das atividades surgem do resultado do domínio de capacidades de linguagem que os alunos apresentaram na primeira produção, visto por nós à luz de Schneuwly e Dolz (2004) como avaliação diagnóstica (ver avaliação diagnóstica no apêndice A). De modo a ilustrar o que ponderamos, segue abaixo a gama de capacidades de linguagem avaliadas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), bem como os elementos/operações observados em cada uma das capacidades de linguagem, conforme segue:

- (a) Capacidades de significação: reconhecer a sócio-história do gênero, identificação prévia de elementos de horror, posição sobre relação texto-contexto e relação de aspectos macro com a sua realidade;
- (b) Capacidades de ação: registro do emissor, cuidado com a escrita pensando no futuro suporte (meio digital, *web*), contemplação nítida de um tema; texto condizente com o suporte do momento (texto escrito em folha impressa com 25 linhas);
- (c) Capacidades discursivas: detalhes de cenário e personagens, criação de um problema, sequência de ações em torno do problema, fim de narrativa sem resposta ao problema, capacidade de síntese sem desconfigurar a estrutura base, tipo de sequência narrativa: média de 3 parágrafos;
- (d) Capacidades linguístico-discursivas: predominância de passado, emprego correto de verbos, concordância nominal, anáfora por meio de pronomes pessoais ou possessivos, relevante domínio vocabular em língua inglesa, vozes (narrador em primeira pessoa ou onisciente), introdução (idade, lugar do narrador).

Após a avaliação diagnóstica das capacidades de linguagem, iniciamos os procedimentos para a prática com a sequência didática, conforme apresentamos na próxima subseção.

2.3.3 Prática com a sequência didática em sala de aula

Antes que as práticas com a sequência didática pudessem se iniciar no âmbito escolar, coletamos, para esse fim:

- Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), conforme se comprova pelo número CAAE 31611214.0.0000.0106 apresentado na Plataforma Brasil.
- A autorização dos pais ou responsáveis pelos discentes – participantes de nosso estudo - para que pudéssemos avançar com nossa pesquisa tendo o aval deles. Para tanto, foi entregue um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, e assim, participaram neste estudo apenas os alunos que entregaram esse termo assinado pelos pais ou responsáveis. Estando autorizado legalmente pelo responsável a participar, o discente teve seus dados pessoais integralmente preservados. Desse modo, utilizamos nomes fictícios para cada um deles. Essas informações foram apresentadas no termo supracitado. Demais dúvidas, colaboradores (pais e alunos) puderam saná-las juntamente ao pesquisador.
- Da mesma forma, necessitamos da autorização do diretor da instituição, na qual, efetuamos nosso trabalho de ensino. Assim, sua assinatura foi colhida por meio de uma “Carta de Anuência”.

Tendo respaldo legal para trabalhar com a sequência didática em sala de aula, continuamos com a forma pela qual reunimos dados para análise a partir dessa prática, a saber:

- Prática de ensino baseada na sequência didática, ministrada em dez aulas de cinquenta minutos;
- Agrupamento e verificação da avaliação diagnóstica (produção inicial), agrupamento das atividades previstas em módulos e da produção final sobre o gênero *horror short story*, tudo prenunciado na sequência didática.

Baseados nos resultados demonstrados na avaliação diagnóstica, criamos seis módulos de atividades no intuito de contemplar a real necessidade demonstrada pelos discentes de nosso contexto, a qual pode ser vista em detalhes na seção de análise de dados.

Em ressalva, a avaliação diagnóstica também compreende parte da sequência didática, apresentando-se como item primário a ser trabalhado, sob o qual todos os módulos hierarquicamente devem estar submetidos. Assim, os módulos só puderam ser criados em momento posterior a essa avaliação, basta ver que foi prevista anteriormente à elaboração de atividades prenunciadas nos módulos.

As aulas com a utilização da sequência didática aconteceram da seguinte forma:

- Aula 1: apresentação da situação inicial, criação de um problema de comunicação, levantamento de características do *gênero horror short story*, leitura e compreensão desse gênero.
- Aula 2: retomada em forma de discussão sobre características da arquitetura das *horror short stories*, desde o contexto de produção até o nível enunciativo. Trabalho com conteúdos dos textos, amostra e discussão sobre possíveis temáticas de horror para produção inicial. Realização da primeira produção. O grupo discente composto por 12 alunos desenvolveu sua primeira produção na média de 15 a 25 minutos. Ressalvamos que não houve nenhum aluno que extrapolou o tempo máximo previsto de 30 minutos. As características contempladas para produção da primeira *horror short story* consistiam naquelas que foram recordadas por meio da lista denominada “*important points that will be used in the final production*” (doravante, IPFP) sobre *horror horror short stories*, de domínio individual de cada discente, e que, ao longo das primeiras discussões, cada um registrou suas próprias notas, ora de modo autônomo, ora por requisição do docente. Como procedimento, adotamos novamente a utilização de *slides* temáticos, direcionada à produção dos alunos mediante a seguinte questão e algumas sugestões:

a) *Which theme, in order to work horror short stories is of your interest?*

- Acontecimento sinistro e inexplicável;
- Fantasmagoria;
- Casa condenada por espíritos;
- Porões assombrados;

- Pessoas possuídas;
- Criaturas grotescas;
- Acidentes domésticos inexplicáveis;
- Desaparecimentos inexplicáveis.

Na sequência, à medida que cada aluno inicia seu trabalho, as maiores orientações dadas seguem: (a) tomar como base as discussões e anotações sobre as características apresentadas sobre *The Demon at the Door*; (b) não utilizar dicionário, mas colocar as palavras desconhecidas entre aspas; (c) contemplar o tempo previsto (30 minutos).

- Aula 3: módulo 1 - aprimoramento de capacidades de significação e de ação por meio de atividades que contemplam o contexto de produção. O desenvolvimento dessa aula foi realizado por meio das seguintes ações: discussão sobre emissores e receptores de *The Demon at the Door*, reconhecimento sobre suporte, lugar de produção e o que se pretende ao criar *horror short stories*.
- Aula 4: módulo 2 – desenvolvimento de capacidades discursivas com base em atividades realizadas a partir dos segmentos de orientação temática e dos segmentos de tratamento temático, ambos oriundos do nível organizacional. As atividades desenvolvidas nessa aula contemplam: formas de iniciar o gênero *horror short story* e os elementos introdutórios que servem como contextualização para o leitor; reflexão sobre a função que a introdução exerce em relação à abertura de espaço para uma problemática; formas de fortalecer a problemática com uma sequência de ações em torno dela; reflexão sobre a construção de uma conclusão como o desfecho final que não apresenta resolução para a problemática; compreensão de *horror short story* como um acontecimento em aberto, inexplicado.
- Aulas 5 e 6: módulo 3 – realização de atividades baseadas na estruturação das cinco fases da narrativa, a partir do nível organizacional do texto, de forma a contemplar as capacidades de significação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas. As atividades utilizadas para dar conta dessas questões, se apresentam da seguinte forma: provocações sobre o jogo de linguagem utilizado para contextualizar o leitor e, em seguida, introduzir nele

uma perturbação; reflexões sobre as sequências de ações que ocorrem para fortalecer a perturbação, sem que haja uma retransformação, ou seja, uma redução na tensão criada; questões sobre o final do gênero *horror short story*, marcado pela ausência de resposta ao problema e jamais visto como desfecho de resolução; *horror short story* como gênero da narrativa que possui apenas quatro fases em sua sequência.

- Aula 7: módulo 4 – atividades baseadas no nível organizacional do texto. Nesse módulo, as quatro capacidades foram trabalhadas, pela utilização de atividades que visam o desenvolvimento de questões relacionadas ao tema/enredo, às características gerais e ao plano global, assim como as quatro fases da sequência narrativa do gênero *horror short story*, diferenciando das cinco fases que as narrativas em geral apresentam.
- Aula 8: módulo 5 – contemplação de vocabulário, verbos no passado e sintagmas. O intuito dessas atividades foi desenvolver as capacidades linguístico-discursivas por meio do trabalho em torno do nível enunciativo. Os principais pontos abordados foram: relações que as palavras devem exercer umas com as outras no instante em que se cria uma atmosfera carregada; a forma em que lugares e objetos do cenário pode contribuir para a atmosfera do gênero *horror short story*; como são feitas as referências aos personagens sem utilizar seus nomes à medida que são citados no texto; ordem em que as palavras aparecem nas orações; estabilidade de verbos regulares.
- Aula 9: módulo 6 – desenvolvimento das capacidades de significação, discursivas e linguístico-discursivas. As atividades foram realizadas tendo como pilar anáforas e catáforas do nível enunciativo e os tipos de discurso do plano organizacional. Os pontos abordados foram: presença de narrador em primeira pessoa e a possibilidade de se utilizar um narrador onisciente; quais personagens são responsáveis pelas ações do texto; pronomes existentes no gênero *horror short story* e respectivos personagens; relato interativo e os grupos de palavras que contribuem para sua composição.
- Aula 10: produção final – revisão de todas as características observadas sobre *horror short stories*. Utilização de *check list* para preconizar quais características específicas os alunos gostariam de utilizar na produção final.

Recapitulação de vocabulário por meio das listas que cada aluno possuía e dos pontos importantes por eles destacados. Realização da produção final.

Outra fonte de dados para nosso estudo foi a produção final, na qual os alunos deveriam criar novamente uma *horror short story*. Entretanto, a base para essa atividade se difere da primeira produção, pois nesse último momento, os alunos possuíam respaldo teórico-metodológico oriundo das atividades trabalhadas nos seis módulos da sequência didática, além da IFPF e das listas de vocabulário sobre o gênero textual em discussão.

O objetivo da avaliação das produções finais dos alunos é elencar os avanços e possíveis estagnações, no intuito de estabelecer contrapontos com a avaliação diagnóstica, e assim, verificar o nível de pertinência das atividades previstas na sequência didática para o preparo dos alunos no que tange à produção escrita de *horror short stories*.

Em seguida, apresentamos um quadro com a visão geral de nossa pesquisa, delimitando objetivos (geral e específicos), fonte de coleta de dados e formas de análise:

Objetivo geral: Analisar a transposição didática nos momentos da criação do modelo didático, da sequência didática e no instante da prática realizada com a sequência didática.		
Objetivos específicos	Fonte de coleta de dados	Formas de análise
Construir o modelo didático.	<p><i>Horror short stories</i> de <i>Edgar Allan Poe</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> -<i>The Black Cat</i>; -<i>The Pit and the Pendulum</i>; -<i>The Fall of the House of the Usher</i>; -<i>The Masque of the Red Death</i>; <p><i>Horror short stories</i> acanônicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -<i>The Demon at the Door</i>; -<i>Party Haunting</i>; -<i>House on Halloween Hill</i>; -<i>Don't Look Out the Window</i>. 	<p>Crítérios do ISD (BRONCKART, 1999):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mundos físico e sociossubjetivo; - Nível organizacional; - Nível enunciativo.

Continuação na próxima página...

Elencar capacidades de linguagem das produções iniciais e analisar configuração da sequência didática.	Produções iniciais dos alunos/ avaliação diagnóstica (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e sequência didática.	Capacidades de linguagem dos textos dos alunos e contempladas na sequência didática: (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993): - Capacidades de Ação; - Capacidades Discursivas; - Capacidades Linguístico-discursivas. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011): - Capacidades de Significação
Analisar a prática com a sequência didática.	- Avaliação diagnóstica (produções iniciais dos alunos); - Atividades da sequência didática; - Produção final dos alunos.	Capacidades de linguagem dos textos dos alunos (idem).

Quadro 6: Panorama geral sobre o ensino de *horror short stories*.

2.4 Síntese do Capítulo 2

Verificamos nesse capítulo os encaminhamentos datalhados sobre a constituição de nossa pesquisa, sobre o contexto que nos motivou a aprofundar nossos estudos no intuito de intevir sobre ele, e ainda, as três fases de coleta de dados, assim como os procedimentos formais tomados mediante a coleta e posterior análise, a qual será discutida à frente.

Passemos para o Capítulo 3, em que os dados oriundos das três fases de coleta serão analisados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

O Capítulo 3 é dedicado à apresentação e discussão dos dados, com o objetivo de responder as perguntas geradas neste estudo. Para tanto, apresentamos nossos objetivos e as questões que os nortearam, desenvolvendo nossas análises em três seções.

Na primeira seção expomos a construção do modelo didático, que apresenta outras duas divisões. A primeira divisão corresponde às questões relativas ao conto, que estão subdivididas em duas partes: (a) a primeira está voltada para a discussão sobre os caminhos terminológicos percorridos pelo “conto” na LI, perpassando o campo dos “*tales*” até chegar à esfera das (*horror*) *short stories*, nomenclatura adotada nesta dissertação; (b) a segunda, fomenta questões teóricas sobre o conceito de conto enquanto gênero da narrativa. Na segunda divisão, abordamos os saberes teóricos de oito *horror short stories* de nosso *corpus*, os quais compõem o modelo didático, apresentando ainda, uma subdivisão dedicada à análise desses dados, tomando um ponto que contribui para compreendermos a questão da dinamicidade do gênero: o efeito de realocação.

Na segunda seção apresentamos as capacidades de linguagem verificadas nas produções iniciais dos nossos alunos, bem como a configuração da sequência didática resultante das considerações acerca dessas capacidades. Essa discussão encontra-se dividida em três partes: (a) procedimentos didáticos para a produção inicial; (b) capacidades de linguagem nas produções iniciais de *horror short stories*; (c) configuração da sequência didática, que apresenta seis subdivisões correspondentes a cada um dos módulos de atividades que ela possui.

Na terceira seção, a prática com a sequência didática foi o alvo de discussões. Efetuamos uma divisão direcionada ao comparativo entre as produções iniciais e finais dos alunos, tomando por critério de análise as capacidades de linguagem. Assim, trouxemos à tona as capacidades de ambas as produções e as atividades trabalhadas no intuito de aprimorar as fragilidades demonstradas nas

produções iniciais. Esse comparativo está subdivido em quatro partes e quatro capacidades de linguagem respectivamente.

3.1. Construção do modelo didático

Nesta seção, temos por escopo responder a seguinte pergunta de pesquisa:

- Como se configuram *horror short stories* do cânone de Edgar Allan Poe, bem como as obras acanônicas que compõem o nosso *corpus*?

De forma a debruçarmo-nos nessa questão, discorreremos sobre a perspectiva que norteia o conceito literário de conto. Também apresentamos a razão pela qual nos apropriamos do termo (*horror*) *short story* neste estudo. Posteriormente exibimos as características do conto enquanto gênero da narrativa, e, do mesmo modo, apresentamos o modelo didático criado a partir de oito *horror short stories*, sendo quatro da literatura de Poe e quatro do mundo acanônico. Finalmente, discutimos outra questão:

- Se a atividade de linguagem descrita por Bronckart (2006b) apresenta relações com os gêneros de texto e, concomitante a esse quesito a arquitetura textual varia devido à heterogeneidade que eles apresentam, então quais seriam os mecanismos responsáveis pela realocação de um gênero, ou seja, pela mudança significativa em todos os níveis composicionais de textos de um mesmo gênero, como ocorre em *horror short stories* de nosso *corpus*?

3.1.1 Conto

Os trabalhos contemporâneos de ensino mediados pela abordagem de contos das mais variadas ordens literárias, têm se apresentado como uma das formas de suprir o ensino de literatura no contexto da escola.

Entretanto, a compreensão voltada para dois gêneros literários que possuem terminologias de mesma raiz – mas que, em nível social distinguem-se pela atividade de linguagem da qual devem dar conta – exige-nos, na presente seção, que tratemos de sua diacronia, tendo em vista que a sócio-história da literatura nos

permite lançar mão de um marco evolucionar na escrita de contos, sobretudo, por meio da abordagem da concepção literária que permeia tais terminologias. A saber, aqui versamos: *tale* e *short story*.

Abaixo, dedicamos nossos esforços para clarear as principais características de cada gênero, citando os principais pontos de convergência e de divergência, além dos pressupostos que caracterizam o tipo de conto adotado para este estudo: (*horror*) *short story*.

3.1.1.1 De *tale* a *short story*: sobreposição à terminologia

Quando iniciamos o nosso estudo dos contos de Edgar Allan Poe, ficamos perturbados com uma problemática: qual seria a terminologia adequada em LI para os designarmos, *tale* ou *short story*?

No intento de colocar em relevo a bagagem histórica e evolucionar que figura *short story*, aclaramos a forma pela qual a literatura concebeu esse gênero, descrevendo três pontos de suma importância: (a) as principais características de *tale* no espaço que precede *short stories*; (b) diferenciação entre *tale* e *short story*; (c) em que momento e sob qual forma *short story* ganhou espaço na ordem dos contos e sua implicação terminológica sobre uso neste estudo.

Num levantamento realizado por Marler (2010), foi em meados de 1850 que *short stories* emergiram a partir de trabalhos memoráveis de autores como Irving, Poe e Hawthorne. Até esse momento, o que se tinha na literatura americana e parte europeia, eram os contos oriundos da tradição oral, denominados *tales*.

Em *tales* não é necessário que haja um contrato fiel de proximidade entre o natural e o ser ficcional. Na verdade, há predominância de uma veemência subjetiva (MARLER, 2010). A base de seus protagonistas encontra-se em personagens cuja essência é o heroísmo, e por isso, há um distanciamento considerável sobre a representação do real, sobretudo, de personagens sociais (op.cit.). A base da nomenclatura *tale* é a longinquidade entre pessoas de papéis sociais e seres míticos, mitológicos e ficcionais presentes nesse gênero literário.

Por outro lado, *short stories* fazem parte de um gênero marcado pelo fato de que o mundo gerado na ficção corresponde à uma realidade diegética, valendo-se de marcas culturais e de problemáticas que entremeiam a realidade (MARLER, 2010). Um ponto de destaque sobre a ligação entre o mundo real e os personagens de *short stories* é a verossimilhança (ARISTÓTELES, 1996), ou seja, o parecer ser verdade, pois cada *short story* cria sua própria realidade de acordo com critérios internos da obra; os personagens possuem personalidade, gozam de uma consciência interior que pode ser deplorável ou límpida, assim, valores sócio-históricos são constituintes da unidade psíquica dos personagens, ou seja, os valores de *short stories* baseiam-se quase que piamente na realidade (MARLER, 2010).

Tale faz analogia à novela, enquanto que *short story* é análoga ao romance (MARLER, 2010). De acordo com Hull (2011), *tale* designa uma série de eventos que se entrelaçam até chegar num determinado fim, justamente pela razão de não haver mais eventos para se inserir na teia. Contudo, no gênero *short story* o argumento maior é o desenrolar de uma problemática, a qual uma série de ações se desencadeia a partir dela. A abordagem das ações mediante o problema determina o modo como será dada uma resposta ao fim (HULL, 2011).

As características que expomos mostram que tanto o enredo de *tale* quanto de *short story*, nos encaminha para o verossímil, nos aproxima da realidade, pois desta, recolhe seus construtos basilares para composição do enredo. Todavia, mesmo havendo essa proximidade entre o mundo social do homem e a ficção, o que separa *short story* de *tale* – devemos ter em mente – é o fato da arte da criação (GOTLIB, 2006).

De acordo com Reis (1986, p.8), o termo conto foi designado para descrever uma “narrativa oral” do ato de contar estórias de cunho lendário, mítico, dentre outros. Gotlib (2006, p. 12) afirma que o limite para a ficção em um conto é inexistente e que, ao mesmo passo não possui compromisso com o “evento real”. Se demasiado “real”, um conto perde sua essência e entra na esfera do “relato” (GOTLIB, 2006, p.12). Entretanto, para ambas as autoras o conto literário reconfigura essas concepções.

Na língua portuguesa, conto é auferido ao texto produzido a partir do folclore, de crenças populares, e, do mesmo modo, para textos de ordem literária, no emprego de uma classe autêntica e *sui generis* de escrita (REIS, 1986). Em estudos de Gotlib (2006), conto remete à produção voltada para uma estética composicional de equilíbrio, trazendo valores que ressalvem um conto enquanto tal, não apenas como um mero desenrolar de acontecimentos.

Em questão terminológica, Reis (1986) afirma que *tale* é utilizado na LI para assinalar o conto baseado no folclore, nos mitos e em crenças populares, enquanto *short story* trata dos contos de posição literária. Contudo, Gotlib (2006) relata que grandes nomes do gênero literário em questão como Irving, Poe e Hawthorne utilizavam-se de outra terminologia. Segundo a autora, Irving fazia menção a seus textos por meio de *sketch* e *tale*; Poe e Hawthorne, por sua vez, utilizavam *tale* para ilustrar seus contos de horror, do mórbido e grotesco (GOTLIB, 2006). Na verdade, “*tale* seria uma anedota aumentada, seja ela de ficção ou não. Ou o conto popular” (GOTLIB, 2006, p.16). Em nosso estudo, adotamos a terminologia *short story*.

A gama de obras dos três autores nos leva a debruçarmo-nos sobre a reconsideração terminológica. Para tanto, pautamo-nos em Marler (2010). O autor comenta que em meados de 1850 a disseminação de *short fictions* em jornais norte-americanos foi contundente para que os contos obtivessem espaço nos jornais de circulação daquela época (MARLER, 2010). Partindo desse quesito, Marler (2010) relembra que Irving, com suas obras de tom sentimentalista, Poe e seu sensacionalismo extremo, assim como Hawthorne e seu moralismo foram alvo de uma crítica impiedosa daquela época, que os atacava pela incompreensão de sua excentricidade, e, sobretudo, pelo excessivo didaticismo que a religiosidade apoiava. A ficção era o consumo da alma, posicionada quase no mesmo patamar que a bíblia.

Entretanto, a crítica passou a favorecer os contistas acima, após perceber que a linearidade proposta para a época gerou uma série de obras que não apresentam um marco evolucionar, mas que estagnavam a literatura da época (MARLER, 2010). Foi, dessa forma, que os três contistas foram vistos sob outra ótica; no entanto, Poe foi a chave que abriu portas para um novo gênero literário,

denominado *short story*. Em trabalhos críticos de Poe sobre uma série de contos, os quais foram lançados postumamente, alguns conceitos chave como *single effect* (unidade de efeito), *finished at a sitting* (leitura de uma única assentada), *doctrine of brevity* (composição breve), *totality of effect or impression* (efeito único ou impressão total) (POE, 1846/1999; MARLER, 2010), lançaram luzes sobre contos voltados para unidades mais objetivas e habilmente comportados de efeitos únicos (MARLER, 2010).

Logo, após anos de confusão terminológica, em 1880 o termo *short story* parece estabilizar-se como um gênero independente (GOTLIB, 2006). As considerações de Poe sobre o cálculo métrico a ser realizado na elaboração de *short story*, demarcam a sobreposição de uma forma peculiar de trabalho milimetricamente planejado, voltado para o “efeito único”, conceito revolucionário na ordem da composição do gênero supradito (POE, 1999; GOTLIB, 2006; MARLER, 2010).

Isso coloca em segundo plano as categorias composicionais que permeavam *tales* (MARLER, 2010), e promove espaço para o que se tem na literatura como *short story*. Apesar do mau olhar da crítica, vemos caminhar as premissas supraditas sobre algumas das obras de Poe, sobretudo, aquelas previstas no campo do horror, como exemplo, *The Pit and the Pendulum*, *The Fall of the House of the Usher*, *The Black Cat* e *The Masque of the Red Death*, obras abordadas neste estudo.

Portanto, tendo em vista as considerações acima, entendemos que, uma vez ingressado no campo da literatura, da arte e da ficção no entendimento dos contos, ancoramo-nos em todas as questões levantadas para nos posicionarmos frente às quatro obras de Poe citadas no parágrafo anterior, enquanto produtos da base de *short stories*, pois, a verossimilhança não exige complexidade com a verdade íntegra, mas busca nela subsídios para se manter viva e próxima a ela. Sob as características de *tale*, *short story* e dos elementos composicionais descritos em *Philosophy of Composition* (POE, 1999) pelo contista e teórico do conto, isso tudo corrobora nossa posição e nos permite intuir que as quatro obras abordadas se enquadram, por sua natureza e não pelo interesse da crítica de meados de 1850, no campo de *short stories*.

3.1.1.2 *Horror short story* enquanto gênero da narrativa: conceitos basilares

O conto tem iluminado o campo das formas de narrativas predominantes na literatura. Para Rios-Registro (2013, p.212), esse gênero da literatura encontra-se “no domínio social da cultura literária ficcional”, na ordem do narrar. A arte de contar histórias¹⁹ possui uma tradição sustentada desde cerca de 4000 anos antes de Cristo (GOTLIB, 2006). Sua estética composicional é motivo de discussões inacabadas, haja vista que, segundo Gotlib (2006), desde o conto maravilhoso até o conto moderno, as formas de narrar permanecem estanques, mas as técnicas utilizadas lograram mudanças.

A partir disso, quais seriam os principais atributos que solidificam *short story* como um gênero da narrativa?

Ponderar sobre as características que compõem esse gênero literário, nos leva a pesquisar na Filosofia da Composição de Poe (1999) algumas considerações sobre a narrativa, na qual os contos desse autor se situam. Do mesmo modo, adotamos Labov e Waletzky (1967); Todorov (1979) e Bronckart (1999; 2010), no intuito de iluminar as cinco fases que organizam uma narrativa, segundo os autores. Antes de dar início a esta discussão, deixemos novamente em ressalva que a perspectiva adotada por nós sobre contos é o de (*horror*) *short story*, por tratar-se de histórias curtas em analogia ao romance, e não o de *tale* visto por nós como conto popular.

A narrativa, segundo Todorov (1979), tem seu marco inicial no momento em que um acontecimento de ordem qualquer inicia uma perturbação na calma de um enredo. Cogitar a possibilidade de uma sequência de eventos sem que o contexto passe por um momento de desequilíbrio, que submeta os personagens a uma série de ações em busca da inversão da problemática criada é certamente algo inconcebível no gênero narrativo (TODOROV, 1979).

Para Nacarato e Betereli (2013), a narrativa possui vínculo com o mundo real do narrador. Entretanto, essa realidade é “interpretada e reelaborada” (NACARATO; BETERELI, p.269) à medida que o criador julga necessário em sua produção. Nesse

¹⁹ Mantemos o termo “estória”, discorrido na obra de Gotlib (2006), em proximidade de *story*, da língua inglesa.

caso, devemos mencionar que esse conceito foi citado em um trabalho voltado para autobiografia. Assim, é plausível que haja compromisso com o empirismo dos fatos relatados, o que não necessariamente pode ocorrer com a mesma proporção em uma narrativa prevista em *short stories*.

Em apontamentos de Labov e Waletzky (1967), considerando seu enfoque na narrativa de cunho oral, essa possui um aporte coberto de experiências agregadas aos enunciados. Nos termos dos autores, uma narrativa prevê uma mescla entre o que é relato do cotidiano com a organização linguística de enunciados voltados à finalidade do ato de contar (LABOV; WALETZKY, 1967).

Bronckart (1999, p.219), por sua vez, ilustra um ponto comum dentre estudos de formalistas russos, da escola de narratologia francesa, da sociolinguística americana e da psicologia cognitiva, o qual deve sustentar uma sequência narrativa: “o processo de intriga”. Para o autor, a organização de uma narrativa deve incluir como ponto culminante a intriga, da qual todos os acontecimentos, de início, transformação e de situação final devem submeter-se, pois, a tensão e a modificação nos atos, devem dar-se pela problemática (BRONCKART, 1999).

A questão que se coloca em esteira é: quais as fases de uma narrativa e em que momento podemos observar a relação da problemática com cada uma delas?

Bronckart (1999), retomando Labov e Waletzky (1967), define em cinco fases uma sequência narrativa, a qual foi padronizada segundo os dois autores últimos, conforme segue no quadro abaixo:

Fase da narrativa	Descrição	Função no enredo
Situação inicial	Apresentação de um estado de coisas (situação considerada equilibrada)	Contextualizar (inserir personagens e lugar do acontecimento)
Complicação	Momento de introdução de uma perturbação, da criação da problemática	Levantar a problemática
Ações	Gama de acontecimentos em torno do problema, ou da intriga	Reforçar a problemática (envolver os personagens)
Resolução	Momento em que acontecimentos de outra ordem reduzem a tensão de forma efetiva	Promover ação inibidora (ou calma)
Situação final	Momento de equilíbrio mobilizado pela resolução	Explicar/dar fim ao problema

Quadro 7. Fases da narrativa.

Mesmo tendo em mente que o foco de Labov e Waletzky (1967) era estruturar os enunciados de uma narrativa em fases que se situam na orla da oralidade, seu esquema de cinco fases de uma narrativa subsidiou, inclusive, estudos de *short stories*, gênero literário escrito. Rios-Registro e Cristovão (2009/2010) em um trabalho voltado para a análise do gênero *short story*, *The Cask of Amontillado*, baseiam-se nas cinco fases apresentadas e, a partir de seus resultados, comentam que há a possibilidade de ocorrer determinadas alterações nessa sequência, haja vista a complexidade e variação composicional dependendo do texto que se aborda. Ainda segundo as autoras, por conta dessa complexidade, pode ocorrer uma “oscilação entre ações e complicações” (tradução nossa) (RIOS-REGISTRO; CRISTOVÃO, 2009/2010).

Sendo assim, essas sequências de ações, as quais giram em torno de uma problemática, devem partir do vínculo com alguma proposta de tema a ser desenvolvido, ou ainda, de alguma questão verossímil. Entretanto, o norte de uma narrativa, aos olhos de Poe, deve prever uma unidade maior do que meramente um percalço da ordem do cotidiano. Isso empobrece e remaneja a arte da narrativa para o lugar da mesmice. Sigamos o que Poe tem a nos pronunciar.

Poe (1999) discorre sobre a inviabilidade em se adotar uma narrativa partindo de uma abertura de algum acontecimento cotidiano, ou ainda, das tentativas de se preencher ficcionalmente ou não, os espaços permitidos por um fato dado. A arte de uma narrativa deve iniciar, de acordo com o autor, a partir das unidades de efeito.

Dessa forma, um conto enquanto gênero literário se constrói a partir do estilo composicional mencionado que deve presumir essa unidade de efeito em seu núcleo, ou seja, o ponto culminante da obra deve trazer o leitor a um estado de êxtase não tão próximo ao começo, e, tão pouco distante do fim (POE, 1999). Sua composição não deve se estender demais e coibir a possibilidade da unidade de efeito, bem como não pode ser sucinta em demasia para não tornar-se apenas um relato, uma experiência, a qual não provoca e tão pouco inculca o leitor (GOTLIB, 2006).

Por conseguinte, uma narrativa, sobretudo no caso de *short stories* abordadas neste estudo, deve prever a leitura de uma única assentada (POE, 1999; GOTLIB,

2006). *Short stories* apresentam um enredo reduzido se comparado ao romance. Todavia, a brevidade não deve se sobrepôr à abordagem dos elementos que preconizam o que Poe chama de exaltação da alma, ou seja, a unidade de efeito criada a partir do problema, de um incidente, interligado com o tom projetado sob essa unidade (POE, 1999).

A perturbação do leitor com a obra, portanto, é o cerne dos contos de Poe e sobre o que ele prevê para o quesito narrativa. Obter um efeito único ou de impressão total exige que a dinâmica da obra vá ao encontro de um elemento que inquiete, que não se estenda demasiadamente, mas que ao mesmo passo não circunscreva o enredo e seus personagens. Isso compreende a essência da narrativa.

Para ilustrar o que discorremos acima, mencionamos a tradução de Machado de Assis sobre o poema O Corvo, de Poe. O foco de Machado de Assis é exatamente preservar o efeito que repousa sobre a obra, adaptando e reformulando a organização e termos dessa, sendo fiel não à estrutura, mas à essência da narrativa. Os jogos de linguagem, o tom, a métrica, isso tudo é reformulado visando a unidade de efeito. Não queremos pormenorizar ou situar demais elementos em segundo plano em relação à unidade de efeito, mas visamos destacar sua importância como núcleo da narrativa, interdependente de todos os elementos já mencionados.

3.1.2 Saberes teóricos de *horror short stories*: modelo didático de gênero

Ao iniciarmos algumas considerações no início deste estudo, elencamos uma série de questões que nos moveram ao aprofundamento sobre *horror short stories* de nosso *corpus*. Nesse momento, gostaríamos de apresentar – como parte inerente ao que vamos discorrer – os dados gerados em nosso modelo didático, a partir de obras de Edgar Allan Poe, além de obras acanônicas, de escritores que se utilizam de nomes fictícios. Por meio desses dados, seguimos com uma reflexão sobre um ponto anteriormente mencionado: como textos de um mesmo gênero podem apresentar diferenças tão expressivas em seus níveis de arquitetura, uma vez que a

máxima dessa categoria é a relativa estabilidade de enunciados e o pertencimento a mesma atividade de linguagem? (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Antes que possamos responder, percorramos os dados de nosso modelo.

3.1.2.1 Dinamicidade de gênero e efeito de realocação em *horror short stories*

Coloquemos como pano de fundo da discussão que se inicia, uma fala de Marcuschi (2011, p.19):

Existe uma grande variedade de teorias de gêneros no momento atual, mas pode-se dizer que as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais.

Seguindo os mesmos preceitos do autor, não desejamos limitar os textos de nosso *corpus*, tão pouco reduzir nossa análise a uma classificação estrutural, mas prevendo essa dinamicidade que o gênero textual apresenta, visamos buscar elementos que nos ajudem a compreender o que chamamos de efeito de realocação, ou seja, a mudança significativa nos níveis composicionais de textos de um mesmo gênero.

A primeira consideração que podemos fazer sobre os dados de nosso modelo é em relação à questão sócio-histórica. A partir dela, Volochínov (2009) acredita ser possível compreender sua influência sobre a heterogeneidade do gênero, conforme é possível observar nas obras analisadas em nosso modelo. Conforme o próprio autor afirma, gêneros são formas culturais, cognitivas, de campos de criatividade ideológicos específicos, assim sendo, preconizam determinadas constâncias, nos condicionando a certas escolhas (MARCUSCHI, 2011). No caso das obras que estudamos, a sócio-história de cada gênero apresenta elementos culturais bem distintos, denotando o caráter heterogêneo dos gêneros comentados.

De um lado, as obras de Poe, por exemplo, foram compostas no período do romantismo nos Estados Unidos, momento em que o lirismo sobrepunha a razão e que amores trágicos e o excesso de melodrama impregnavam esse movimento literário. Isso deveria servir de inspiração para *short fictions*. Além disso, cada obra possui uma questão ideológica ou um pré-texto, além da ligação natural com seu arquitepo (BRONCKART, 2006a) que exigem do leitor uma leitura sócio-histórica-ideológica elevada sobre cada obra. Como exemplo, *The Pit and Pendulum* possui uma ligação de crítica ao período da Inquisição. Pela organização de estado em que vivemos, o contato com esse acontecimento pode vir tardiamente à leitura da obra de Poe, possivelmente em alguns anos da escola básica, na disciplina de história.

Para ilustrar, vejamos mais detalhes sobre o contexto de produção das obras de Poe, especificamente, das quatro mencionadas na seção 2.3.1, do segundo capítulo:

Emissor: Edgar Allan Poe, excelência no gênero contos de horror.
Receptores: admiradores, leitores críticos de contos de horror/terror, leitores proficientes em língua inglesa (pela complexidade linguística do texto) e leitores comuns (entretanto, há possibilidade de desmotivação pela escrita altamente rebuscada).
Suporte: (a) do momento de produção: jornais e revistas da época; (b) da circulação atual: livros, coletâneas, formato digitalizado (internet).
Momento de produção: Inicialmente, no período do movimento romântico (Início por volta de 1820) em que a subjetividade e lirismo ocupavam o espaço da razão. <i>The black cat</i> (1843), <i>The pit and the pendulum</i> (1842), <i>The fall of the house of the Usher</i> (1839), <i>The masque of the red death</i> (1842).
Objetivo: expandir a literatura mórbida e obscura, por meio de narrativas que detalham elementos sombrios, fúnebres e grotescos, além de personagens que denotam desvios psicológicos graves. Propiciar textos próprios para o deleite de quem aprecia <i>horror short stories</i> .
Lugar de produção: EUA na era dos românticos. <i>The black cat</i> (1843), Nova York, antes da publicação do poema <i>The Raven</i> . <i>The pit and the pendulum</i> (1842), Nova York, antes da publicação do poema <i>The Raven</i> . <i>The fall of the house of the Usher</i> (1839) – Philadelphia – época em que sua esposa Virgínia passou a sofrer de tuberculose e Poe deixou o <i>Burton's Gentleman's Magazine</i> . <i>The masque of the red death</i> (1842), Nova York, antes da publicação do poema <i>The Raven</i> .

Quadro 8. Contexto de produção em Poe.

Por outro lado, as obras acanônicas analisadas neste estudo, estão situadas na contemporaneidade, criadas a datar de 2007 em diante, as questões sócio-históricas desse contexto são de outra ordem e os elementos que podem servir de base para gêneros literários de ficção, sobretudo do horror, estão ligados às

questões do cotidiano, as quais são sustentadas pelo cinema atual, a julgar pelos acontecimentos domésticos como acidentes inexplicáveis, porões obscuros, figuras sombrias, campo isolado como área de massacres, festas de adolescentes com a presença de *serial killers*, dentre outros que compõem o cenário clássico vendido pelos autores norte-americanos. Temos um intervalo médio de 160 anos entre a sócio-história de *horror short stories* de Poe e de obras acanônicas. Em relação às últimas, a questão ideológica presente não faz ligações com uma sócio-história tão ampla, e, assim, não exigem que o leitor possua um vasto conhecimento sobre organização de estado. Ademais, outros gêneros, como por exemplo, a sinopse de filmes de terror, ou o próprio filme podem auxiliar o leitor literário na construção ideológica, pois a literatura é uma grande vertente em que o cinema se baseia. A possibilidade de fazer ganchos entre construtos ideológicos concebidos nos filmes com a obra que se lê é realmente ampla.

Assim, vejamos em detalhes o contexto de produção das obras acanônicas:

Emissor: escritores cuja literatura ainda se faz ordinária, não está à vista dos olhos da crítica literária, nem são renomadas.
Receptores: admiradores, iniciantes na prática de horror short stories, interessados em geral.
Suporte: internet.
Momento de produção: atualidade, a partir de 2007 (no entanto, vale ressaltar que não há detalhes precisos na fonte sobre a criação das obras).
Objetivo: publicar e permitir a circulação pela internet, além de demonstrar aos leitores a capacidade de síntese na construção de uma <i>horror short story</i> . Proporcionar textos para o deleite de quem aprecia <i>horror short stories</i> .
Lugar de produção: ausência de descrição de lugar devido à ficcionalidade do nome dos autores, e por estar veiculado na internet, não temos maiores informações.

Quadro 9. Contexto de produção no mundo acanônico.

Essas questões iniciais ilustram o que discutiremos e validam um ponto importante: o contexto de produção aliado à ideologia da obra parece ser o primeiro aspecto relevante para entendermos a base do gênero de texto/literário. Lembremos que Bronckart (1999) propõe no quadro do ISD o estudo da arquitetura textual baseado na análise descendente, partindo, primeiramente, do contexto de produção. No entanto, conforme constatam Cristovão e Stutz (2011), Stutz e Cristovão (2011) e Cristovão (2013), a organização dos pré-textos e a formação ideológica nos campos físico e sociossubjetivo, concebida pelas autoras como experiências humanas, ainda

não foram aprofundadas no ISD, e assim, elas sugerem que um novo olhar seja lançado para essa dimensão.

As autoras propõem capacidades responsáveis por permitir que o indivíduo relacione os aspectos macro do gênero com sua realidade, sendo elas as capacidades de significação. Nesse caso, quando mencionamos o momento de produção de *horror short stories* de Poe e do mundo acanônico como um fator sócio-histórico interligado à ideologia dessas obras, desejamos colocar em esteira que a ideia dessas capacidades de linguagem surgiu da necessidade de trabalhar um nível mais amplo do que as questões que envolvem o contexto de produção imediato, e que, a variação textual num mesmo quadro de gênero, assim como sua própria estabilidade relativa inicia-se pelo nível ideológico da obra.

Cristovão e Stutz foram muito pontuais na percepção desse nível mais amplo na camada macro do gênero. Na verdade, as autoras não focam precisamente em um novo nível de análise, mas em novas capacidades de linguagem. Assim, sua contribuição nos guia a respeito do entendimento de conjuntos de pré-construídos, da relação entre os aspectos macro e a realidade de quem compreende determinado gênero e do reconhecimento de sua sócio-história (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), por meio de capacidades específicas. Mas para nós, essas questões corroboram o que foi dito anteriormente, que a ideologia e os elementos do contexto de produção são ao mesmo tempo mobilizadas e, como consequência, o primeiro passo que se dá em relação à compreensão do efeito de realocação de gênero.

Isso posto, os momentos distintos de produção mencionados nos levam a uma interpretação de gênero que, ora corrobora a visão de “plasticidade”, de formas inclassificáveis de maneira rígida, como bem o discute Marcuschi (2011, p.19), ora nos inculca sobre sua forte influência na distância que demonstram as obras acanônicas se colocadas em face das de Poe. Além disso, a ideologia vista à luz de Volochínov (2009) como conjunto das criatividade que orientam as ações nas esferas sociais, serve a nós como norte para compreendermos a variação do gênero.

Se por um lado, estamos restritos a certas escolhas quando optamos por um gênero pertinente à atividade de linguagem em que estamos inseridos (MARCUSCHI, 2011), por outro lado, a ideologia permite a criatividade e a variação. É essa junção do que é relativamente estável unido à nova perspectiva adotada em determinada sócio-história que emana na esfera do gênero. Observemos a comparação da composição ideológica juntamente com informações do contexto de produção presentes em *The Pit and the Pendulum*, de Edgar Allan Poe e na obra de autoria ficcional, *Party Haunting*:

OBRA	The Pit and the Pendulum	Party Haunting
Questão ideológica presente no texto	Abordagem crítica às ações da igreja da Inquisição	Problemas que podem ocorrer a partir de uma ação não espreitada por responsáveis
Lugar e momento de produção	Estados Unidos, movimento do romantismo - (1842)	Sem descrição de lugar de produção - (2007 em diante)
Ponto de interdependência	Base verossímil: ambas as <i>horror short stories</i> apresentam relação entre o mundo social, o homem e a ficção.	

Quadro 10. Interdependência na base narrativa.

Novamente, esse resumo comparativo nos estabelece um panorama sobre a distância, não apenas temporal, mas de organização ideológica realmente, pois as formas organizacionais das esferas de atividades em meados de 1840, não correspondem às mesmas prescrições de organização da contemporaneidade, sendo Poe e os autores acanônicos de nosso modelo didático, indivíduos que possuem influências sócio-históricas totalmente distintas. Contudo, observemos no quadro acima que a base verossímil utilizada nas duas obras é a mesma. Esse elemento do arquiteito, que paira na nebulosa dos gêneros (BRONCKART, 1999; MIRANDA, 2008), é um ponto de estabilidade entre *horror short stories*.

Poe, referência no cânone dos contos (RIOS-REGISTRO, 2013), por exemplo, não criou o gênero *short story*, mas baseou-se em obras já existentes, e, conforme mencionamos na primeira parte do modelo didático deste estudo, o movimento de criação desse gênero literário prevê em sua composição elementos análogos aos do romance (MARLER, 2010). Ancoremo-nos nessa premissa, pois ela corrobora a visão por vezes elucidada em nosso estudo sobre gêneros textuais, a de

formas sócio-históricas concebidas mediante a influência que sofrem de outras pré-construídas, gerando movimentos de estabilidade quando da própria instabilidade provocada pela “atualização” (MATENCIO, 2013, p.70) dos processos de interação. Esse fenômeno é observável em nosso quadro de estudos.

Em Filosofia da Composição (POE, 1999), uma das maiores críticas de Edgar Allan Poe encontra-se no domínio do efeito de unidade e leitura de uma única sacada (GOTLIB, 2006). As duas propostas do autor são oriundas da sua análise e considerações sobre narrativas. Poe preconizava que o apreciador literário não deveria estar submetido à exaustão da leitura tal como o romance assim o exigia.

Dessa forma, e, aliado às demais questões que podem ser rebuscadas em nossa fundamentação teórica, Poe iniciou textos menos densos, com construções psicológicas mais acuradas sobre seus personagens (MARLER, 2010) e caracterizações bem ressaltadas de cenários, firmando um contexto mais breve, porém, com maiores descrições. O resultado é a emergência de *short stories*, uma modalidade literária inclusive distinta de *tales*. Mas, como vemos em Marler (2010), Poe foi um dos precursores dessa modalidade, e a crítica, buscando enquadrá-lo em um campo que não o permitia pairar em *tales*, então designou *short stories* para tratar da nova modalidade de conto.

Com essa ressalva, desejamos demonstrar que tal como os textos de Poe sofreram mudanças pela forma em que a escrita literária era contemplada em sua era, as obras acanônicas de nosso modelo didático apresentam a mesma linearidade nessa questão. O gênero literário segue uma base narrativa, entretanto, sob diferentes moldes organizacionais, como podemos observar no nível organizacional disposto no modelo didático e que será explorado adiante, haja vista que a escrita atual tem passado por reformulações.

Assim, podemos vê-la posicionada no campo da brevidade, da informação rápida e da catarse numa duração mais lacônica. Isso pressupõe dizer que comparando a escrita de Poe com as obras ordinárias sob o olhar transversal da linguagem, as mudanças do plano organizacional parecem estar condicionadas ao construto sócio-histórico-ideológico.

Vejamos o que Bentes (2011, p.103) tem a nos dizer sobre o gênero literário:

[...] é necessário observar que o grau de estabilidade ou de normatividade dos gêneros é bastante relativo. Os gêneros literários, por exemplo, se situam em uma tradição, construindo determinada filiação em relação às obras anteriores, retomando-a de uma forma mais ou menos fiel [...].

A autora ilustra o que demonstramos acima. A base narrativa encontrada em comunhão em todas as obras de nosso modelo didático faz parte da filiação que ela explana, ou seja, mesmo com um intervalo médio de 160 anos, ideologia e sócio-história distintas, as obras acanônicas filiam-se às de Poe pela base narrativa de *horror short stories* que as aproxima. A partir dessa discussão, podemos perceber que tanto as ideologias apresentadas nas obras de nosso modelo didático, quanto alguns elementos do contexto de produção fornecem evidências para que possamos compreender o distanciamento existente entre as obras de Poe e as ordinárias. Ao mesmo passo, apreendemos que a base narrativa coloca os textos do autor canônico como o arquitexto de *horror short stories* contemporâneas de nosso modelo, assim como o romance foi o arquitexto que serviu de alicerce para o que Poe chamou em sua época de *tale* e, mais tarde a crítica literária vinha a conceber como *short story* (GOTLIB, 2006).

No intuito de sustentar nossos argumentos dispostos até o presente, vejamos as mudanças no plano organizacional de *horror short stories* que compõem nosso modelo didático, assim como a forma quase estável apresentada na composição da sequência narrativa. Para nossa discussão, iniciamos pela construção esquemática das ações e as subdivisões que elas apresentam, iniciando pelos segmentos de orientação temática e segmentos de tratamento temático (BRONCKART, 2008).

Os segmentos de orientação temática (SOT) correspondem às subdivisões do tema geral, e, são internas ao texto. Mesmo tendo uma temática geral, os textos podem ter blocos de acontecimentos que se desenvolvem de modo interdependente, aproximando-se do conteúdo geral. Os segmentos de tratamento temático (STT)²⁰ dizem respeito aos diferentes momentos que se passam em determinado bloco de

²⁰ Ainda com relação aos STTs, percebemos possíveis subdivisões que fazem parte de nossa análise.

acontecimento. Cada bloco é orientado por sequências de ações e/ou momentos distintos desenrolados também de forma interdependente.

Cada SOT não compreende de forma precisa a um elemento da narrativa. Os SOTs estão relacionados a um trecho enunciativo que move uma análise temática, enquanto que os STTs²¹ correspondem às fragmentações dessas orientações (BRONCKART, 2008, p.163). As obras de Poe apresentam em média 30 STTs, enquanto que as ordinárias apresentam em média 3. Para cada SOT nas obras de Poe há no mínimo 6 fragmentações estruturais-discursivas na forma de STTs. Nas obras ordinárias não encontramos mais que 4 STTs para cada SOT. Notemos essa constituição nos exemplos abaixo, iniciando por *The Pit and the Pendulum*, de Edgar Allan Poe:

<i>Horror Short Story</i> de Edgar Allan Poe: THE PIT AND THE PENDULUM	
SOT 1 – Sentence	1. agony - 2.1.inquisitorial voices - 3. judges - 4. fate - 5. from angels to devils - 6. whole darkness
SOT 2 – Swoon	7.1. unconsciousness - 7.2. two stages - 8. gulf - 9. arising to life -
SOT 3 – Dream	7.1. unconsciousness - 10. ups and downs of memory - 7.2. two stages
SOT 4 – Consciousness	11.1. recognizing of place - 1. agony - 6. whole darkness – 2.2. inquisitorial proceedings - 12. Trial
SOT 5 – Chamber	1. agony - 6. whole darkness - 11.2. inquisitorial chamber - 13. bad memories - 4. fate - 14. death sentence - 11.2. inquisitorial chamber - 11.1. recognizing of place - 15. deep sleep - 16. awake – 11.1. recognizing of place - 17. vault - 18. circular pit
SOT 6 - Escaping Spirit	19. avoid the traps - 11.3. trying get out - 2.3. inquisition period - 20. tortures – 21. moral horrors - 14. death sentence - 11.4. inquisitorial plan
SOT 7 – Chamber	15. deep sleep - 16. awake - 17. death feeling - 11.5. chamber detailing - 1. moments of agony - 22. meal - 11.5 chamber detailing - 20. torture - 23.1. pendulum - 24. Rats
SOT 8 – Condemnation	23. pendulum - 1. agony - 2. judges - 1. agony - 17. death feeling – 14. death sentence - 1. agony - 17.2 spirit of death accepting
SOT 9 - Pendulum Condemnation	25. brief recuperation - 22. meal - 26. impotence - 23.2. pendulum aggressive movements - 1. agony - 23. 3. pendulum down and down - 27. trying of getting away - 23. 4. pendulum sweep - 17. death feeling - 2.2. inquisitorial proceedings - 28. hope - 23. pendulum – 29.1. desperate
SOT 10 - Ravenous Animals	24. 1. rats - 15.2. deep feeling of tiredness - 23.4. pendulum sweep - 24.2. disturbed rats - 1. agony - 30. fight
SOT 11 - Escape Moment	23. pendulum - 1.2. agony and pain - 17.3. death escaping - 2.3. freedom from inquisition - 11.5. chamber detailing
SOT 12 - Chamber Changing	11.5. chamber objects - 11.6 chamber atmosphere - 31. fire – 29.2. desperate crying - 11.7. enclosure chamber - 17. death feeling - 29.3. desperate screaming - 32. french army - 33. end of inquisition

Quadro 11. SOTs e STTs em *The Pit and the Pendulum*.

²¹ As divisões numéricas de STTs não correspondem a subitens dos SOTs. Cada STT possui uma numeração de acordo com a ordem em que se apresenta no gênero *horror short story*, e assim, não é organizado em conformidade com as numerações dos SOTs. Por essa razão, o número do STT será diferente do SOT (como exemplo, SOT 1 – STT 20.1), e, inclusive, poderá ainda apresentar subdivisões (exemplo, STT 18 – STT 19 - STT 20.1 – STT 20.2).

The Pit and the Pendulum possui 12 SOTs em sua construção composicional, encontrando-se no patamar de *horror short story* mais extensa dentre as quatro obras de Poe que analisamos. O primeiro SOT corresponde à fase da introdução da narrativa. Aborda segmentos de contextualização e posicionamento do protagonista sobre a obra. O segundo e o terceiro abordam outros elementos relativos à introdução, preparando questões para ingresso do problema na narrativa. O quarto SOT trata especificamente do momento da criação da perturbação em *The Pit and the Pendulum*. Enquanto isso, os SOTs compreendidos entre 5 e 10, equivalem a segmentos que tratam de ações em torno do problema, terceira fase narrativa. O SOT 11 é dedicado às ações que englobam a tentativa de resolução do problema, preparando o leitor para o desfecho final, quarta fase narrativa (BRONCKART, 1999). O último SOT é voltado à resolução do problema, compreendendo a última fase da sequência narrativa, segundo Labov e Waletzky (1967).

No caso de *The Masque of the Red Death*, a constituição dos SOTs é um pouco distinta:

<i>Horror Short Story</i> de Edgar Allan Poe: THE MASQUE OF THE RED DEATH	
SOT 1 – Pestilence	1.1. red death - 2. incident series
SOT 2 - Prince's Reign	3.1. prince dominions - 4. pleasure appliances - 5. celebration
SOT 3 - Seven Rooms	6.1. room colors - 7. fire-light effect - 6.2. darkened black room
SOT 4 - Black Room	8.1. ebony clock - 8.2. chiming of clock
SOT 5 - Masked Ball	9. grotesque customs - 10. dreams and fantasies - 8.3. bell of the clock 6.3 apartments - 11. apprehension - 12. masked figure - 13. terror feeling
SOT 6 - Grotesque Figure	6.4. blue chamber - 1.1 red death - 1.2 spectral image – 11. apprehension 14. rage - 15. capture - 1.1 red death - 16. escape - 6.3 apartments - 13. terror feeling upon all - 3.2. prince's death - 8.4. silence of the clock - 1.3 red death dominion

Quadro 12. SOTs e STTs em *The Masque of the Red Death*.

O primeiro SOT carrega segmentos utilizados na contextualização do leitor, trazendo à tona parte do problema que será abordado em segmentos futuros. Os SOTs 2 e 3 abordam segmentos que preparam no enredo, o clímax para o momento em que a problemática da obra tem seu início. No SOT 5 há perturbação em *The Masque of the Red Death*. No último SOT, o mais extenso, todas as ações em torno do problema, ações de resolução e fim da obra são previstos, de modo que, a resposta dada para o problema é uma morte trágica, ou seja, não há resolução benigna propriamente.

Em continuidade, *The Fall of the House of the Usher* retoma a composição dos moldes anteriormente discutidos, corroborando a média supradita de 30 STTs, no que tange às obras de Poe, analisadas nessa subseção. Observemos, a seguir:

<i>Horror Short Story</i> de Edgar Allan Poe: THE FALL OF THE HOUSE OF THE USHER	
SOT 1 – House atmosphere	1. autumn - 2. sense of gloom - 3.1. depression feeling - 4.1.tarn
SOT 2 - Roderick Usher	5. letter - 6. boyhood memories - 7. friendship - 8. Usher temperament
SOT 3 - Real House Aspect	4.2.tarn memory - 2. sense of gloom - 9.1. house description - 4.1 tarn - 9.2. phantasmagoric objects - 10. room - 9.3 obscure building - 2. sense of gloom
SOT 4 – Meeting	11. observation - 12.1. Usher look - 12.2. Usher’s state of mind – 13. malady - 12.3. Usher fear
SOT 5 - Usher’s sister	12.4 Usher superstitions - 2. sense of gloom - 14. beloved sister - 15. dread - 13. malady - 16. death - 17. Occupations
SOT 6 - Usher Art	18.1.painting - 18.2.phantasmagoric conceptions - 19. music performances - 20. book assets
SOT 7 – Death	14. beloved sister - 21. corpse - 22. emtombment
SOT 8 - Highly Charged Atmosphere	12.1 Usher look - 12.2 Usher’s state of mind - 2. sense of gloom - 3.2. horror feeling - 10. Room
SOT 9 - Tempestuous Night	23. darkness - 24. agitated vapour - 25. miasmas - 27. reading - 28. tale 29. similarities between mansion and the tale - 3.2. horror feeling - 14. beloved sister - 9.4. gloomy house

Quadro 13. SOTs e STTs em *The Fall of the House of the Usher*.

Os SOTs 1 e 2 são responsáveis por carregar em seus âmagos, segmentos de constituição da introdução, contextualizando o leitor, sobretudo, em relação à condição do enredo. As ações que intercalam o estado sóbrio do enredo e, da mesma forma, abrem espaço para a criação do problema, estão organizadas nos SOTs 3, 4, 5 e 6. O SOT 7 é dedicado à perturbação de *The Fall of the House of the Usher*. Há uma alternância rápida entre as ações em torno do problema e as que tratam de sua resolução, a partir do SOT 8, sendo que a mobilização da resolução se estende ao SOT 9, responsável pela abordagem do fim trágico.

Assim, é cogente evidenciar que os SOTs não são constituídos por número linear de STTs. Do mesmo modo, as fases da sequência narrativa não são criadas mediante a previsão de um número “n” de enunciados, ou de segmentos de ações propriamente. Por esse viés, afirmamos que a construção composicional (VOLOCHÍNOV, 2009) de *horror short stories* não se pauta em números de segmentos, quando de sua arquitetura textual, mas esses são resultantes do escopo criacional do enredo. Portanto, a análise de SOTs e STTs nos ancora, num primeiro

momento, para elucidarmos a organização dos blocos de ações nas obras de Poe, e, num segundo momento, para contrapormo-nas às quatro obras acanônicas que estudamos a arquitetura textual.

Passando para *The Black Cat*, verificamos que os SOTs se estendem à um estágio ligeiramente mais amplo, não em número, mas em proporção à um novo momento da fase narrativa identificado no gênero *horror short story* que analisamos. No entanto, não são os SOTs que originam essa nova fase, mas são oriundos dela. Tendo isso em mente, vejamos a composição de segmentos em *The Black Cat*:

<i>Horror Short Story</i> de Edgar Allan Poe: THE BLACK CAT	
SOT 1 – Home events	1. torture feeling – 2. horror -
SOT 2 – Infancy	3. animals caring – 4. pleasure – 5. Friendship
SOT 3 – Marriage	5. friendship – 3. animals caring – 6.1 cat description – 6.2 popular belief – 6.3 cat description – 5. friendship – 7. fiend temperament – 8. violence -
SOT 4 – Haunts About Town	1. torture feeling – 8. violence – 2. horror – 9.1. looking like a demon – 10. guilty feeling -
SOT 5 – Cat	11. scars – 9.2. spirit os perverseness – 8. violence – 2. horror – 12. killing
SOT 6 – After The Killing	13. cry of fire – 14. home destruction – 15. ruins – 16.1. one wall – 17. people impressed – 16.2. cat figure – 2. horror – 6.4. chemical reasons of cat in the wall – 18. Regret
SOT 7 – Strange object	6.5 black cat – 6.3 cat description – 19. animal acquisition – 5. friendship
SOT 8 – New Cat	7. fiend temperament – 2. horror – 9.2 spirit of perverseness – 20. avoiding cat – 6.3 cat description - 21. cat fondness – 22. memory of crime – 6.6 cat mark – 22. memory of crime – 9.2. spirit of perverseness
SOT 9 – Hate	23. blow – 24. wife arresting – 9.1 looking like a demon - 12. killing – 25. projects to hide the corpse – 26. cellar walls
SOT 10 – Hiding the corpse	27. depositing the corpse – 9.3. spirit of killing – 28. angry -
SOT 11 – After The Hiding	6.7. cat disappearing – 29.happines – 30. police investigation – 31. calm – 32. guilitylessness – 17. people impressed with demonstration – 33. hypocrisy – 34. scream – 2. horror – 17. people impressed – 35. corpse – 6.5 black cat.

Quadro 14. SOTs e STTs em *The Black Cat*.

A organização dos onze SOTs em *The Black Cat* divide-se dentre seis fases distintas. Inicialmente, a introdução dessa obra é realizada nos três primeiros SOTs, dos quais podemos afirmar que o SOT 1 aborda a contextualização do leitor, enquanto que os SOTS 2 e 3 lançam luzes sobre eventos que darão origem a dois problemas de mesma natureza. Um desses problemas é abordado ainda no SOT 3. Os SOTs 4 e 5 estão incumbidos das ações em torno do primeiro problema. O SOT 6 aborda ações premeditadas em uma nova atmosfera, de calma, denotando ações de um momento de resolução do problema. Os segmentos de ações que

representam calma nesse gênero que tratamos estão centrados no SOT 7. Com relação ao SOT 8, vemos que seus segmentos se voltam para introdução de um novo problema. Por conseguinte, o SOT 9 aborda um novo problema no enredo de *The Black Cat* e os SOTs 10 e 11 representam ações em torno do novo problema e da resolução, respectivamente.

The Black Cat possui seis fases narrativas, articulando duas problemáticas que são de mesma ordem, disseminadas no enredo por meio de blocos de ações organizados em um ciclo, no qual o problema segundo pode ser visto como reflexo do primeiro. Nesse caso, os SOTs mantêm a organização desses blocos, de forma que o ciclo seja linear, que os segmentos de ações estejam organizados para que o leitor possa intuir a representatividade de um problema em relação ao outro.

A composição dos SOTs e dos STTS de cada *horror short story* de Poe em estudo, evidencia a extensão mediana de blocos de ações desse gênero textual/literário, se a colocarmos em contraponto à composição do romance. Se tal comparação for efetuada com as quatro obras acanônicas, essa mesma condição será encontrada, contudo, lembremos que nesse caso são textos distantes pela composição de segmentos, mas pertencentes ao mesmo gênero, diferentemente da primeira situação percorrida. Partindo desse preceito, analisemos as obras acanônicas, iniciando por *The Demon at the Door*:

<i>Horror Short Story</i> acanônica: THE DEMON AT THE DOOR	
SOT 1 - Aparição Sinistra	1. idade do protagonista - 2. Cenário
SOT 2 – Pavor	3. aparecimento de uma figura obscura - 4. mãe do protagonista - 3. figura obscura
SOT 3 – Dúvida	4. mãe do protagonista - 3. figura obscura

Quadro 15. SOTs e STTS em *The Demon at the Door*.

Ao contrário das obras de Poe, *The Demon at the Door* reúne quatro fases narrativas em apenas 3 SOTs. Por tratar-se de uma obra que possui redução significativa em sua construção composicional, sobretudo, quando comparada às quatro obras de Poe analisadas no presente estudo, e, sucinta em relação aos seus segmentos de ações, seus blocos de acontecimentos são curtos. Se tomarmos por consideração o efeito de unidade e a leitura de uma única sentada preconizados por

Poe (1999), percebemos que há uma evolução imponente na brevidade do enredo de *horror short stories* do mundo acanônico, pois ele é desenvolvido sob a condição de um clímax *by-pass*.

A diversidade de gêneros de textos *online* possibilita ao leitor deleitar-se de acordo com sua escolha momentânea, que pode variar com obstinação, alternando entre diversos textos do mesmo gênero, bem como entre gêneros distintos. No caso de *horror short stories* do mundo acanônico que estudamos, a extensão de sua construção composicional possibilita que o leitor finalize seu deleite em um período de tempo extramamente breve.

Assim, mesmo que a linguagem aparentemente inteligível presente nessas obras possa representar dificuldades para o leitor, sua extensão o convida a caminhar em todos os seus segmentos de ações. Por exemplo, o primeiro SOT aborda a introdução com dois detalhes de cenário. Logo em seguida, o segundo SOT aborda o problema de *The Demon at the Door*, enquanto que, em sincronia com a rapidez de transição dos dois primeiros SOTs, um fim enigmático é apresentado no terceiro e último SOT.

Isso ocorre também em *Party Haunting*. Abaixo, apresentamos uma tabela que demonstra apenas três SOTs relativos às quatro fases narrativas desse gênero:

<i>Horror Short Story</i> acanônica: PARTY HAUNTING	
SOT 1 - Festa	1. idade do protagonista - 2. primos e amigos - 3. Porão
SOT 2 – Desespero	2. primos e amigos - 3. porão - 4. contato com fantasma - 5. possível - posseção de melhor amigo
SOT 3 - Dúvida e Decisão	4. fantasma - 3. Porão

Quadro 16. SOTs e STTs em *Party Haunting*.

Igualmente a *The Demon at the Door*, *Party Haunting* possui em seu primeiro SOT alguns segmentos de introdução e, logo em seguida, há segmentos de perturbação e de ações em torno do problema, os quais estão situados no SOT 2. O último SOT é também encarregado dos segmentos que preconizam um fim enigmático. Nessa mesma condição, encontra-se *House on Halloween Hill*, ilustrada no quadro seguinte:

<i>Horror Short Story</i> acanônica: HOUSE ON HALLOWEEN HILL	
SOT 1 – Desafio	1. donos assustadores – 2.1. casal de namorados – 3. caça a fantasmas
SOT 2 – Porão	2.2 Josh – 4. objects – 1. donos assustadores
SOT 3 – Mistério	5. desaparecimento

Quadro 17. SOTs e STTs em *House on Halloween Hill*.

A construção composicional de cada *horror short story* apresentada por meio dos SOTs e STTs, aclara a disparidade entre as obras de Poe e as acanônicas, ratificando nossa preferência pela abordagem dessas últimas para o ensino, pois, um único SOT em *horror short stories* de Poe equivale à uma obra acanônica completa. Ressalvamos, contudo, que os SOTs e STTs - elementos de nível organizacional (BRONCKART, 1999; 2008) – representam dois dos itens analisados, subsidiando nossas discussões sobre as diferenças entre os níveis composicionais de cada *horror short story* que perfaz nosso modelo didático, e, por essa razão, não devem ser tomados como única fonte de justificativa para o ensino de LI, tão pouco para o efeito de realocação, como bem o discutimos.

À vista disso, enunciamos a quarta obra acanônica, que possui apenas dois SOTs em sua construção composicional. Notemos a seguir:

<i>Horror Short Story</i> acanônica: DON'T LOOK OUT THE WINDOW	
SOT 1 - Hospedagem	1. idade do protagonista – 2. amiga – 3. objetos de quarto
SOT 2 – Atmosfera	4. vizinhança – 5. criatura sombria – 2. amiga – 4. vizinhança

Quadro 18. SOTs e STTs em *Don't Look Out the Window*.

Don't Look Out the Window comporta segmentos de introdução e contextualização em seu primeiro SOT, do mesmo modo que ocorre com as outras três obras acanônicas apresentadas. Com relação aos segmentos de perturbação, de ações em torno de um problema e do fim enigmático, esses se encontram, sem excessão, organizados no segundo SOT. De qualquer maneira, as quatro fases narrativas, mesmo que organizadas em apenas dois blocos (SOTs 1 e 2), não deixaram de ser contempladas, mantendo o caráter de relativa estabilidade (VOLOCHÍNOV, 2009) apresentado em cada *horror short story* do mundo acanônico que discutimos.

Aliás, no intuito de clarificar que o gênero literário não é fechado, mas relativamente estável (BENTES, 2014), pontuamos dois exemplos dos SOTs e dos STTs (BRONCKART, 2008, p.163), estabelecendo um panorama sobre as diferenças entre *The Pit and the Pendulum*, representando *horror short stories* de Poe, e, *Don't Look Out the Window*, representando as obras acanônicas:

Horror Short Story de Edgar Allan Poe: The Pit and the Pendulum
Segmento de orientação temática: Sentence.
Segmento de tratamento temático: 1. Agony I WAS sick --sick unto death with that long agony; and when they at length unbound me, and I was permitted to sit, I felt that my senses were leaving me. The sentence --the dread sentence of death - -was the last of distinct accentuation which reached my ears 2. Inquisitorial voices After that, the sound of the inquisitorial voices seemed merged in one dreamy indeterminate hum. It conveyed to my soul the idea of revolution --perhaps from its association in fancy with the burr of a mill wheel. This only for a brief period; for presently I heard no more
Horror Short Story acanônica criada por Charlotte: Don't Look Out the Window
Segmento de orientação temática: hosting.
Segmento de tratamento temático: 1. Protagonist's age When I was ten [...] 2. Friend [...] me and my best mate used to sleepover at each other's houses on the weekends. It was my turn to sleepover at hers [...]

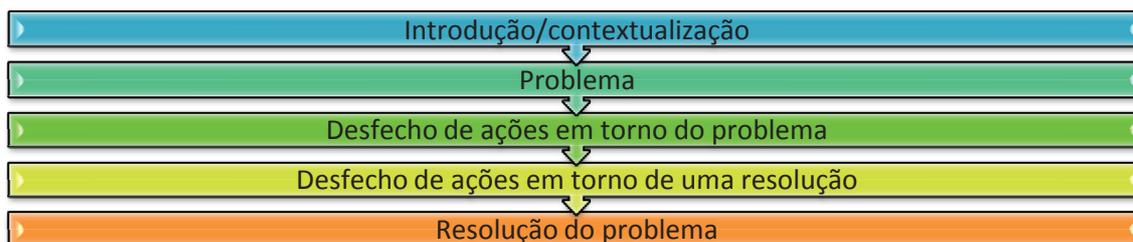
Quadro 19. Segmentos em *The Pit and the Pendulum* e *Don't Look Out the Window*

Ao mesmo passo que as quatro obras de Poe se assemelham entre si no que tange ao construto de SOTs e STTs, elas também se diferem na organização das fases narrativas, conforme será explanado com maior especificidade posteriormente. Sob esse mesmo preceito, as quatro obras acanônicas apresentam quatro fases da sequência narrativa, diferenciando-se das de Poe. Contudo, entre si, são ímpares e possuem praticamente o mesmo número de SOTs e de STTs em suas composições.

Por um lado, temos subsídio para firmar a diferença entre a construção composicional das obras de Poe, quando colocadas em contraponto às acanônicas, conforme se vê no quadro apresentado acima. De outro lado, vemos que mesmo a organização diferenciada entre os blocos de ações representados pelos SOTs - tanto quando obras de Poe são colocadas frente umas das outras, e, quando as obras acanônicas são submetidas ao mesmo procedimento, quanto no momento em que contrapomos em si o grupo de oito *horror short stories* que estudamos - denota

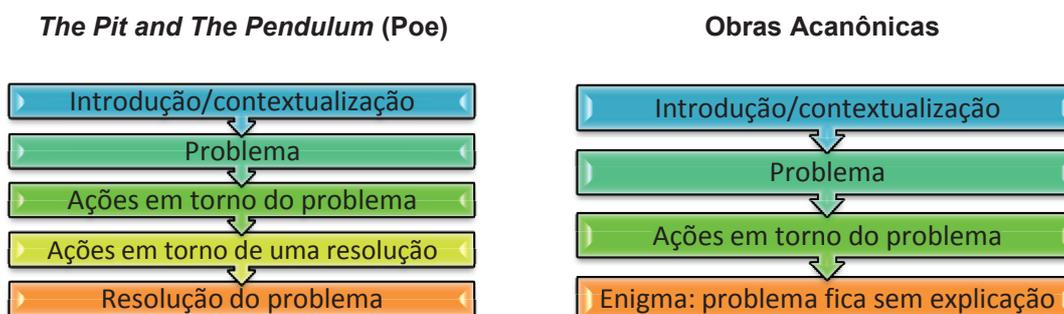
relativa estabilidade, pois, não são estanques, imutáveis, lineares, mas não deixam de seguir um “padrão composicional”, com leves alterações, seja na construção de SOTs e STTs, ou pela base narrativa, a qual será discutida.

Na sequência narrativa, os momentos que permeiam as obras são apresentados diferentemente das análises sobre SOT e STT, assim como os elementos que as compõem, conforme se observa no esquema abaixo:

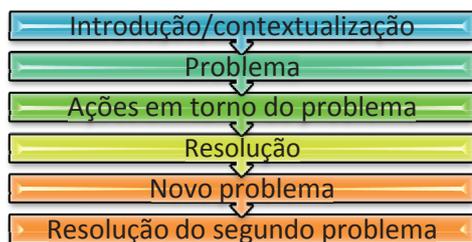


Esquema 2. Sequência narrativa comum em *horror short stories* com base em Labov e Waletzky (1967).

A base de interdependência entre as obras de Poe e as acanônicas é a sequência narrativa. Dessa forma, notemos que sobre as obras de Poe, *The Pit and the Pendulum* segue o esquema narrativo demonstrado (LABOV; WALETZKY, 1967; BRONCKART, 1999); *The Black Cat* apresenta uma nova fase problemática que é resolvida juntamente ao segmento do fim da obra; *The Masque of the Red Death* e *The Fall of the House of the Usher* mobilizam ações que visam à estabilidade, entretanto, ela não acontece e o fim apresenta uma tragédia como resposta à tentativa de resolução do problema. Muito próximo disso, as obras acanônicas apresentam quatro das cinco fases, passando das ações em torno do problema diretamente a um fim enigmático, que deixa o leitor perturbado:



The Black Cat (Poe)



*The Masque of the Red Death e
The Fall of the House of the Usher* (Poe)



Esquema 3. A narrativa em Poe e na ordem do acanônico.

Ao tocarmos os textos de Poe, percebemos que cada elemento da narrativa é abordado em uma passagem não extensa, no entanto, não tão breve. Como exemplo, *The Pit and the Pendulum* apresenta uma introdução com 23 linhas em que o narrador descreve o espaço inquisitorial em que se encontra, dando indícios de que, possivelmente, a problemática acontecerá em torno do modo como escapará daquele lugar, ou do destino que lhe será dado a partir de uma série de passagens:

I WAS sick -- sick unto death with that long agony; and when they at length unbound me, and I was permitted to sit, I felt that my senses were leaving me. The sentence --the dread sentence of death --was the last of distinct accentuation which reached my ears. [...] .The thought came gently and stealthily, and it seemed long before it attained full appreciation; but just as my spirit came at length properly to feel and entertain it, the figures of the judges vanished, as if magically, from before me; the tall candles sank into nothingness; their flames went out utterly; the blackness of darkness supervened; all sensations appeared swallowed up in a mad rushing descent as of the soul into Hades. Then silence, and stillness, night were the universe.

Esse fragmento demonstra a indução de Poe sobre o leitor para que inicie uma expectativa sobre os personagens que estão envolvidos naquele julgamento, bem como sobre o cenário em que o enredo se passa, além de abrir espaço para a probabilidade de um novo contexto. Notemos que a descrição emocional bem como as características físicas do cenário não são economizadas pelo autor. Nesse momento, a contextualização sobre o espaço em que se encontra o narrador e a abertura que ele realiza para um problema futuro, como por exemplo, a condenação,

evidenciam os elementos utilizados na construção da introdução (LABOV; WALETZKY, 1967).

Nas obras acanônicas a introdução é sucinta. Poderíamos apresentar abaixo um exemplo de cada uma das quatro obras de nosso modelo didático sem ocupar o mesmo espaço que a introdução da obra elencada. Contudo, trazemos apenas um exemplo para ilustrar a questão discutida:

The Demon at the Door – I was 11 when this happened. One night, when I had gone to bed, I woke up to hear a noise and looked to my open bedroom door, where I saw a dark figure (which was outlined by the bathroom light remaining on) staring at me with red eyes.

No gênero *horror short story* referenciado, a forma de contextualização é breve. Após o narrador apresentar sua idade colocando o leitor num espaço temporal, logo inicia uma ação em que descreve de forma rápida o local onde o enredo se passa, ligando a essa mesma ação, outra que determina o problema que dá vigor ao texto, no caso acima, a aparição de uma “figura sombria”. Mas a passagem da introdução ao problema é rápida, e a ideia que se pode construir sobre o narrador é vaga, pela ausência de detalhes sobre sua situação psicológica, suas características físicas, o que poderia ser ressaltado nos contos (GOTLIB, 2006). No caso de *The Demon at the Door* que é dividido em três parágrafos, o primeiro é dedicado a essas questões. No entanto, em *Party Haunting*, há apenas um parágrafo, e, as fases da narrativa estão entrelaçadas de forma mais visível:

Party Haunting - This is what happened to me on a party when I was 9. I had my 2 cousins, my best friend and my best friend's brother over at my house. We all went into the basement to start playing around. Then, my younger cousin starts screaming.

À luz de Labov e Waletzky (1967), uma narrativa deve iniciar pela orientação, pela forma em que os participantes são identificados na ação inicial, seja pelo tempo, por um lugar, ou pela indicação de elementos que abrem espaço para que o problema futuro esteja em um contexto. Além disso, o momento de perturbação da obra deve ser o cerne do enredo de uma narrativa (BRONCKART, 1999). Nenhuma das duas obras acanônicas deixa de tratar um problema, um estado de perturbação em sua linha composicional. A forma como o enredo é apresentado dando poucos

detalhes, principalmente sobre os personagens, passando por pouquíssimos lances para ir direto à problemática, cria uma distância das obras de Poe pela economia na escrita, como pudemos observar no exemplo retirado de *The Pit and the Pendulum*. No entanto, essas duas obras acanônicas não deixam de contemplar a sequência narrativa, dando ênfase ao estado de equilíbrio inicial, apresentando o espaço temporal, seja pela idade dos narradores por meio dos trechos “I was 11/ 9” (eu tinha onze/nove anos), passando para a complicação/perturbação, seja pela figura obscura de *The Demon at the Door*, ou pelo garoto que gritava em pavor na obra *Party Haunting*.

Outra situação que deve ser ressaltada é a passagem do problema ao estado de tensão reduzida que não acontece nas obras acanônicas. Para Todorov (1979), a narrativa tem seu início a partir de um momento que denota estabilidade, mas que, por alguma força é perturbado, e assim, uma série de ações fortalecem essa perturbação; contudo, uma força inversa a essa primeira traz à tona uma nova estabilidade, próxima da primeira, para que ao fim a situação última seja desencadeada sob esse novo estado.

As palavras de Todorov ilustram bem o que acontece em *The Pit and the Pendulum*, mas de forma um pouco dessemelhante em *The Fall of the House of the Usher*, bem como em *The Red Death*, conforme podemos observar no exemplo retirado dessa última:

Segmentos de introdução
THE ‘Red Death’ had long devastated the country. No pestilence had ever been so fatal, or so hideous. Blood was its Avatar and its seal --the redness and the horror of blood [...] But the Prince Prospero was happy and dauntless and sagacious. When his dominions were half depopulated, he summoned to his presence a thousand hale and light-hearted friends from among the knights and dames of his court, and with these retired to the deep seclusion of one of his castellated abbeys.
Segmentos de complicação
[...] the revel went whirlingly on, until at length there commenced the sounding of midnight upon the clock. And then the music ceased, as I have told; and the evolutions of the waltzers were quieted [...] And the rumor of this new presence having spread itself whisperingly around, there arose at length from the whole company a buzz, or murmur, expressive of disapprobation and surprise -- then, finally, of terror, of horror, and of disgust.

Continua na próxima página...

Ações em torno do problema
[...] whole company, indeed, seemed now deeply to feel that in the costume and bearing of the stranger neither wit nor propriety existed. The figure was tall and gaunt, and shrouded from head to foot in the habiliments of the grave. The mask which concealed the visage was made so nearly to resemble the countenance of a stiffened corpse that the closest scrutiny must have had difficulty in detecting the cheat [...] .When the eyes of Prince Prospero fell upon this spectral image (which with a slow and solemn movement, as if more fully to sustain its role, stalked to and fro among the waltzers) he was seen to be convulsed [...]
Estabilidade em relação ao problema
Não possui.
Segmento final
And now was acknowledged the presence of the Red Death. He had come like a thief in the night. And one by one dropped the revellers in the blood-bedewed halls of their revel, and died each in the despairing posture of his fall. And the life of the ebony clock went out with that of the last of the gay. And the flames of the tripods expired. And Darkness and Decay and the Red Death held illimitable dominion over all.

Quadro 20. Segmentos em *The Red Death*.

Há uma passagem direta das ações em torno do problema para uma pseudoestabilidade, representada pela morte do “Prince Prospero”. Contudo, sua morte não pode ser vista como uma força contrária ao problema, mas, uma passagem direta para o segmento final que irá ao encontro do estado de conturbação, e não com o estado de calma. Da mesma maneira, essa passagem direta do problema para um fim trágico ocorre nas obras acanônicas conforme vemos no exemplo de *House on Halloween Hill*:

Segmento de introdução
All of the trick or treaters avoided the house on halloween hill. The owners were really scary and only ever came out at night.
Segmento de complicação
It started when a boy called Josh and his girlfriend were ghostbusting. Josh’s girlfriend dared him to go up to the house. So off he went up the hill. The owners had gone out for their midnight shopping.
Ações em torno do problema
He went down the stairs to the basement and just as he got to the bottom, he heard the front door open. He hid in one of the boxes. He heard footsteps on the stairs. He opened the lid slightly and saw the woman open a fridge and take out a bottle of blood. She then went up the stairs and closed the door. He got out of the box he was hiding in and turned to look at it. To his horror there in front of him were two coffins.
Sem estabilidade em relação ao problema
Segmento final
Before long he heard them again. Josh froze in shock. He had to hide but could not move. The door opened and in walked the owners. They saw Josh straight away. They grabbed him. He screamed. Josh was never seen again.

Quadro 21. Segmentos em *House on Halloween Hill*.

No caso de *The Black Cat*, o fim do primeiro problema deveria representar o início da situação de reequilíbrio. Mas o que podemos observar é a entrada de um novo problema, o qual apresenta uma resposta trágica no segmento de finalização:

Segmentos de introdução
FOR the most wild, yet most homely narrative which I am about to pen, I neither expect nor solicit belief [...] My immediate purpose is to place before the world, plainly, succinctly, and without comment, a series of mere household events. In their consequences, these events have terrified -- have tortured -- have destroyed me [...] I detail with awe, nothing more than an ordinary succession of very natural causes and effects.
Segmento de complicação
One night, returning home, much intoxicated, from one of my haunts about town, I fancied that the cat avoided my presence. I seized him; when, in his fright at my violence, he inflicted a slight wound upon my hand with his teeth. The fury of a demon instantly possessed me. I knew myself no longer.
Ações em torno do problema
In the meantime the cat slowly recovered. The socket of the lost eye presented, it is true, a frightful appearance [...] And then came, as if to my final and irrevocable overthrow, the spirit of PERVERSENESS. [...] One morning, in cool blood, I slipped a noose about its neck and hung it to the limb of a tree; --hung it with the tears streaming from my eyes, and with the bitterest remorse at my heart; --hung it because I knew that it had loved me, and because I felt it had given me no reason of offence [...]
Novo problema
On the night of the day on which this cruel deed was done, I was aroused from sleep by the cry of fire. The curtains of my bed were in flames. The whole house was blazing. It was with great difficulty that my wife, a servant, and myself, made our escape from the conflagration. The destruction was complete.
Ações em torno do novo problema
The walls, with one exception, had fallen ²² in [...] The words "strange!" "singular!" and other similar expressions, excited my curiosity [...] I approached and saw, as if graven in bas relief upon the white surface, the figure of a gigantic cat. [...] There was a rope about the animal's neck [...]
Resolução do segundo problema no segmento final
[...] Swooning, I staggered to the opposite wall. For one instant the party upon the stairs remained motionless [...] The corpse, already greatly decayed and clotted with gore [...] Upon its head, with red extended mouth and solitary eye of fire, sat the hideous beast whose craft had seduced me into murder, and whose informing voice had consigned me to the hangman. I had walled the monster up within the tomb!

Quadro 22. Segmentos em *The Black Cat*.

Os exemplos citados demonstram uma leve mudança na ordem do narrar. Todavia, essa variação não desestabiliza o entrelaçar dos acontecimentos e não compromete o grupo de *horror short stories* que estudamos enquanto gênero da narrativa. Havíamos comentado anteriormente que nosso escopo não é estruturar ou engessar os textos de nosso modelo didático, mas analisar sua composição para entendermos a realocação de gênero e a composição de *horror short stories* na função social de gênero textual e literário.

²² Escrito conforme consta no original.

O que se observa com as descrições dadas é a plasticidade funcional dos gêneros (BAKHTIN, 1997) na mudança flexível da construção narrativa de *horror short stories*. Os gêneros, como no caso daqueles que estudamos, possuem “traços das decisões tomadas pelo produtor, em função de suas representações sobre a situação em que se encontra” (MACHADO, 2009, p.97). Os traços de mudança apresentados nas obras de Poe, por exemplo, podem estar relacionados com uma ação proposital, para diferenciar-se da escrita habitual de sua época, pois, fruto de sua própria crítica, o autor desenvolveu a Filosofia da Composição pela necessidade de estabelecer novos moldes literários sobre a narrativa.

Já as obras acanônicas parecem estar mais próximas de uma produção realmente sucinta, pois o que Poe (1999) descrevia como leitura de uma única sentada em meados de 1840, não corresponde à mesma rapidez que se preconiza nos tempos atuais. Talvez, os agentes-produtores (BRONCKART, 1999) de *horror short stories* podem estar centrados na questão de que o leitor atual que navega pelo hipertexto (do qual as obras acanônicas são oriundas) pode ter contato com uma variedade de canais, os quais podem ser acessados no mesmo ambiente em que estão dipostos esses textos literários. Tal circunstância pode torna-se facilitadora do desligamento desse leitor com quaisquer *horror short stories*, caso essas obras desmotivem-no pela extensão e pelas inúmeras outras possibilidades de leitura que dispõe naquele ambiente, pela “inserção de hiperlinks que ampliam e enriquecem a leitura” (DIAS, 2012, p. 297), mas que podem desvirtuar a atenção de quem realiza a leitura desse gênero literário.

Em suma, as oito obras que compõem o modelo didático, apresentam outras semelhanças em seu plano organizacional que as insere num campo consensual de gênero, em alguns momentos pelo viés narrativo, em outros pela característica de cunho literário. Por exemplo, situados na ordem do contar (BRONCKART, 1999), o relato interativo ou a narração compreendem a construção do tipo de discurso presente em cada obra, devido à responsabilidade enunciativa que é transferida do autor para o narrador (MIRANDA, 2004).

Desse modo, ao analisarmos as quatro obras de Poe, podemos observar a predominância do relato interativo com a implicação do autor e ação disjunta; 1ª

pessoa do singular em *The Black Cat*, *The Pit and the Pendulum*, *The Fall of the House of Usher*. Há também a predominância da narração, isto é, uso da 3ª pessoa do singular, ou seja, do narrador onisciente em *The Masque of the Red Death*. A seguir, apresentamos alguns exemplos das recorrências citadas nas referidas obras de Poe:

The Black Cat Exemplo - "From my infancy I was noted for the docility and humanity of my disposition (...)"
The Pit and the Pendulum Exemplo - "I had swooned; but still will not say that all of consciousness was lost"
The Fall of the House of the Usher Exemplo - "I know not how it was --but, with the first glimpse of the building (...)"
The Masque of the Red Death Exemplo - "And then the music ceased, as I have told (...)"
Narador onisciente Exemplo - " It was toward the close of the fifth or sixth month of his seclusion (...)"

Quadro 23. Presença do narrador nas obras de Poe.

Em relação às obras acanônicas, o que se verifica sob esses mesmos níveis é o predomínio do relato interativo com a marcação da 1ª pessoa do singular em *The Demon at the Door*, *Party Haunting* e *Don't Look Out the Window*. Em *House on Halloween Hill* prevalece a narração com narrador onisciente na 3ª pessoa do singular. Para ilustrar, citamos alguns exemplos dessas recorrências nos textos mencionados:

The Demon at the Door Exemplo - "One night, when I had gone to bed, I woke up to hear a noise (...)"
Party Haunting Exemplo - "I look at my friend and he looks terrified."
House on Halloween Hill Exemplo - " He heard footsteps on the stairs."
Don't Look Out the Window Exemplo - "I told my mate and when she looked nothing was there."

Quadro 24. Presença do narrador no mundo acanônico.

Em suma, as obras de nosso modelo didático se configuram na ordem do contar, em um primeiro momento, se assemelhando com esse tipo de discurso, ou seja, com o relato interativo, e, num segundo momento, pela narração, conforme segue no próximo quadro:

ORDEM DO CONTAR (NARRAR)	
Relato interativo	Narração
Obras: <i>The Black Cat, The Pit and the Pendulum, The Fall of the House of Usher, The Demon at the Door, Party Haunting e Don't Look Out the Window.</i> Marcas: pronomes pessoais <i>I, me e my</i> ;	Obras: <i>The Masque of the Red Death e House on Halloween Hill.</i> Marcas: foco do narrador nos protagonistas: Prince Prospero (na primeira obra) e Josh (na segunda obra).

Quadro 25. Narração.

Outro ponto de encontro entre as obras é o “zoom” (RIOS-REGISTRO, 2013, p.214), elementos que dão vida a estória e que fazem parte de temáticas semelhantes. No caso de nosso *corpus de horror short stories*, observamos no mesmo plano o pavor, o medo que os personagens apresentam sob determinado ambiente, geralmente causado por alguma figura sobrenatural que perturba o enredo.

A planificação em torno do tema parte do sobrenatural, respeitando a ficcionalidade literária (GOTBLIB, 2006). No mundo de Poe, vemos a fantasmagoria que envolve a morte escarlata; um personagem que sofre torturas num ambiente sombrio e gélido enquanto encontra-se em posse de inquisidores; a alma de um gato negro que retorna de forma amaldiçoada para vingar-se; um espírito conturbado que aparece na mansão dos Usher. Não distante disso, nas obras acanônicas permeia uma figura sombria de olhos vermelhos; um fantasma que não se expõe, mas que assusta um grupo de jovens com suas rápidas passagens; há uma casa nas montanhas, de posse de pessoas estranhas que desaparecem com um jovem; e uma figura estranha de pernas longas que se oculta nas árvores e gera muito pavor.

Esses elementos representam a diversidade do discurso (BAKHTIN, 1997) disposta no mesmo campo, o da produção grotesca, do que é da ordem do mórbido, que se encontra representada no interior do texto. Esse “princípio microgenérico” (SOBRAL, 2009, p. 131) apresenta o lócus de uma das constituições literárias que é a temática, pois abriga em seu âmago elementos variados que representam uma mesma ordem: a de findar estórias de horror; sejam elas *horror short stories* de Poe e do mundo acanônico que colocamos em discussão.

Nas quatro obras estudadas de Poe é possível observar que o autor procura delimitar eventos nos quais encaminha o leitor a acreditar que são reais. Poe situa o leitor em uma data abrangente; não vai diretamente ao ponto, faz induções até que a gênese da obra seja acionada. Desenvolve em suas narrativas, uma sequência de descrições psicológicas dos personagens, focando sempre em perturbações, desvios de caráter e problemas emocionais. Desenrola a narrativa agregando sentimentos, características físicas da morte e valores sociais ao processo narrativo, valorizando a escrita retórica. Focaliza as ações como um efeito único. Enfatiza desastres, catástrofes, anomalias, cultura o obscuro e mórbido pela escolha dos itens lexicais dispostos uniformemente em sua narrativa. O narrador encerra o seu texto posicionando-se seguramente sobre o desfecho final, o qual, por ser altamente mimético à realidade, não se faz necessária uma explicação para o sobrenatural (GOTLIB, 2006).

Com relação às obras acanônicas, o enredo se aproxima muito dos eventos que ocorrem no cotidiano. O narrador situa o leitor em uma data específica (quando eu tinha 10 anos, por exemplo). Há também economia na descrição do cenário, pois há poucos detalhes sobre os objetos, bem como dos próprios personagens. Uma sequência de ações sucinta é criada, de forma a envolver rapidamente outras pessoas na estória, e, além disso, há sempre uma figura sinistra não explicada. A narrativa é desenvolvida de forma que não há uma resposta para os acontecimentos que nela se desenrolam. Há valores ideológicos compreensíveis, não tão rebuscados. O fim é sempre enigmático.

Ademais, retomando o efeito de realocação que pretendemos demonstrar, observemos, portanto, a pouca proximidade das características gerais de *horror short stories* de Poe em detrimento de textos acanônicos:

		CARACTERÍSTICAS GERAIS	
Short Stories	Da esfera de Poe	Do mundo acanônico	
Pontos de convergência	Verossimilhança		
	Valores sócio-ideológicos		
	Unidade de ação		

Continua na próxima página...

Pontos de divergência	Data abrangente	Data específica
	Problemática desenrolada gradativamente	Problemática abordada de forma sucinta
	Detalhes de personagens e cenário	Sem aprofundamento de características
	Efeito de unidade (leitura de uma única sentada, pouco densa)	Síntese aguda na escrita (leitura curta, sucinta)
	Resolução sobre o desfecho final	Fim enigmático

Quadro 26. Características gerais de *horror short stories*.

Nos dois casos comparados, há uma ligação entre os eventos e o enredo, sobretudo, pela questão da atmosfera sombria, pelos elementos que preconizam o conteúdo temático voltado para o “*horror*”, reforçando o estilo composicional (BAKHTIN, 1997), como elemento de elo entre textos da mesma esfera literária. Contudo, vejamos a diferença que ocorre em outros arranjos, mas dessa vez, no plano organizacional, assim como no nível enunciativo/de textualização. Para tanto, iniciamos demonstrando o plano global:

HORROR SHORT STORIES DE POE	PARÁGRAFOS	Nº DE PALAVRAS	INTRODUÇÃO
The black cat	32	3987	Explicação sobre a obra como um mero acontecimento doméstico
The pit and the pendulum	38	6190	Apresenta um poema de quatro versos em latim
The fall of the house of Usher	44	7267	Cita um texto em francês de Beranger
The masque of the red death	14	2435	Fala sobre a catástrofe causada pela Morte da Máscara Vermelha
HORROR SHORT STORIES ACANÔNICAS	PARÁGRAFOS	Nº DE PALAVRAS	INTRODUÇÃO
The Demon at the Door	3	178	Apresenta a idade do narrador
Party Haunting	1	203	Apresenta a idade do narrador
House on Halloween Hill	1	193	Apresenta o foco da narrativa
Don't look out the window	1	130	Apresenta a idade do narrador

Quadro 27. Plano global das *horror short stories*.

É notável a disparidade entre o plano global das obras de Poe e das acanônicas. Retomando a discussão sobre o efeito de realocação existente entre tais *horror short stories*, elucidamos a diferença apresentada nos elementos composicionais de textos do mesmo gênero. O número de parágrafos é terminantemente diferente. Mesmo o gênero literário *horror short story* mais sucinto

de Poe (*The Masque of the Red Death*) apresenta quatorze parágrafos, enquanto que o mais extenso dos acanônicos (*The Demon at the Door*) apresenta apenas três. Isso pressupõe uma economia linguística e a redução no desenvolvimento dos segmentos de ações das fases que compõem uma narrativa.

Enquanto Poe desenvolve os blocos de acontecimentos de suas produções em cada um dos parágrafos, as obras acanônicas, em sua maioria, possuem um único bloco contendo todas as fases esperadas de um gênero narrativo. Ademais, o número expressivo de palavras nas obras de Poe em contraste ao número reduzido das acanônicas demonstra um distanciamento entre *horror short stories* do cânone literário e do mundo acanônico.

Novamente, pautamo-nos na obra mais sucinta de Poe e a contrapomos à *Party Haunting*, a qual apresenta o maior número de palavras dentre as acanônicas. Em ressalva, não objetivamos delimitar um gênero textual pelo número de palavras, mas compreender sua relativa estabilidade por meio disso. É pertinente frisar que mesmo as quatro obras de Poe apresentam uma grande distância em relação à essa questão, se observarmos o quadro 27 (p.118). Todavia, as quatro obras aqui estudadas ultrapassam um número de duas mil palavras, colocando-se frente às outras quatro acanônicas, pois essas possuem até duzentas, em média.

Isso implica diretamente no direcionamento da escrita, no foco, na função de cada parte do texto, mormente, se pensarmos, por exemplo, que as quatro obras de Poe possuem escopos diferentes em sua introdução. Por outro lado, se colocarmos em esteira *The Demon at the Door*, *Party Haunting* e *Don't Look Out the Window*, as três possuem o mesmo foco na introdução: apresentar a idade do narrador. A partir dessa questão, compreendemos que a delimitação no número de palavras influencia na abordagem da escrita. O trio de *horror short stories* citado se volta para o mesmo alvo na introdução a partir de um mesmo segmento introdutório, no qual se utiliza exatamente quatro palavras (ou três e um numeral):

The Demon at the Door

Segmento de introdução: I was 11 when this happened.
Ponto estável

Party Haunting

Segmento de introdução: This is what happened to me on a party when I was 9.
Ponto estável

Don't Look Out the Window

Segmento de introdução: When i was ten me and my best mate used to sleepover at [...]
Ponto estável

Quadro 28. Estabilidade em segmentos de introdução.

Ao mesmo passo em que algumas características se assemelham, outras encontram-se em total disparidade. Isso se deve ao que denominamos de efeito de realocação. A todo o momento, dirigimo-nos as quatro obras de nosso modelo didático como *horror short stories*. Pois, a literatura assim os detém, mesmo tendo estabilidades e instabilidades, afinal, conforme postula Bakhtin (1997), gêneros são relativamente estáveis. No caso de nosso *corpus* de *horror short stories*, demonstramos em quais níveis da arquitetura textual isso pode variar ou solidificar-se.

Coura-Sobrinho e Dell'Isola (2012) nos trazem uma reflexão importante sobre essa variação de gênero textual. Para os autores, existe uma retextualização (COURA-SOBRINHO, DELL'ISOLA, 2012) na nebulosa dos gêneros, e assim, eles são transformados em outros. Há uma modificação na linguagem, em seus interlocutores e também nos suportes, em processos que refratam o caráter social exercido pelo tipo de linguagem presente no gênero de texto. Por um lado, essa questão se aproxima da nossa visão, pelo fato de envolver determinadas modificações que implicam diretamente na função social e no tipo de linguagem que dispõe o gênero. Por outro lado, não abordamos a mudança de um gênero textual em outro, mas nos dedicamos em demonstrar textos de um mesmo gênero com elementos composicionais que ultrapassam a relativa estabilidade discorrida por Bakhtin (1997).

Mesmo a “refacção e a reescrita de um texto” (DELL'ISOLA, 2007), não são operações suficientes para justificar o efeito de realocação como se fosse um processo de retextualização. Sob o primeiro, a mudança textual varia não apenas na planificação de um texto sob outro suporte, objetivos e interlocutores, mas conforme

já demonstramos em análises anteriores, varia sobre o contexto de produção, sob seu plano organizacional, e, como será mostrado em sequência, no seu nível enunciativo. Não se trata apenas de utilizar a mesma terminologia para um gênero, como no caso deste estudo, em que as obras acanônicas estão dispostas em um site de *horror short stories*, mesma terminologia adotada para as obras de Poe (GOTLIB, 2006), mas em considerar, sobretudo, a atividade de linguagem de que tal gênero faz parte.

Na verdade, Coura-Sobrinho e Dell'Isola (2012) dispõem dessa visão sócio-histórica que o gênero possui, da atualização que ele sofre nas atividades de linguagem em que se encontra. Todavia, a retextualização trata da forma dada a um novo gênero, enquanto que o efeito de realocação pressupõe uma mudança significativa em seus elementos composicionais, sem que ele deixe de ser aquele gênero para tornar-se outro. As obras acanônicas de nosso modelo didático não são prolixas, são mais sucintas e com maior economia na escrita, contudo, enquanto gêneros textuais elas são concebidas como *horror short stories*, assim como as de Poe, que são densas, com escrita rebuscada e linguisticamente mais elaboradas. No entanto, o tema/enredo pode ser aceito como um ponto que aproxima *horror short stories* de Poe e do mundo acanônico, que estabelece sintonia no tocante à sua composição no nível organizacional do texto (BRONCKART, 1999). Dessa forma, o intercalar entre níveis estáveis e instáveis é novamente reforçado nesse parágrafo, corroborando o efeito de realocação que discutimos.

Assim, analisemos o tema/enredo das oito obras de nosso modelo didático, iniciando pelas obras de Poe, especificamente por *The Black Cat*:

Horror Short Story de Poe: The Black Cat
Tema/enredo - A descrição da vida de um boêmio que assassina seu gato predileto e, cheio de remorso, sai à procura de outro. Ao encontrar outro gato que parece suprir a ausência do antigo, o mesmo ódio é despertado. O desfecho final é o assassinato de sua esposa que é morta após tentar proteger o gato.

Quadro 29. Tema/enredo em *The Black Cat*.

O evento descrito em *The Black Cat* aproxima-se de questões do cotidiano. Existe uma abertura para a relação entre a projeção do ódio e de fúria criado a partir de problemas diversos, que as pessoas cometem, em muitos casos, sobre pessoas

próximas ou seus animais domésticos. A morte da esposa do narrador é vista como uma penitência para seus atos. Isso pode ser suscitado na mente do leitor, por meio da base ideológica que o jogo de palavras do texto cria, bem como do próprio título. “O gato negro” estimula o preparo do leitor para um acontecimento de tom obscuro. A palavra “negro” é utilizada como menção à elementos negativos, para estabelecer um estado ruim de algo ou alguém. Isso é convenção, faz parte da ubiquidade social (VOLOCHÍNOV, 2009).

Essas escolhas lexicais que visam suscitar determinados sentidos específicos fazem parte das “relações de colaboração” (VOLOCHÍNOV, 2009, p.42) que existem entre indivíduos na ideologia social. O tema/enredo de *The Black Cat* é sustentado pelos “fios ideológicos” (op.cit.) das camadas sociais, e faz sentido para um grupo, mesmo que sob diferentes óticas, mas numa certa linearidade, e, com relação ao título, a escolha de um gato negro ao invés de um branco, tem relação direta com a concepção universal, social, da cor negra associar-se com problemas, mau caráter, obscuridades, enfim, situação contrária à cor branca, símbolo de paz, calma e estabilidade emocional. Isso é “qualidade ideológica” (op.cit.), e, é ela que sustenta o tema/enredo, inclusive, aproximando-o de eventos sócio-habituais.

Passemos a *The Pit and the Pendulum*:

Horror Short Story de Poe: The Pit and the Pendulum
--

Tema/enredo - A história de um indivíduo que exala seu sofrimento por conviver em meio a torturas psicológicas, em uma época em que a igreja católica dominava parte da Europa com seus dogmas, e, condenava todos os que a profanassem conforme julgamento da própria igreja.

Quadro 30. Tema/enredo em *The Pit and the Pendulum*.

Nessa obra, Poe desenvolve a temática baseada em uma questão ideológica, que exige do leitor amplo conhecimento sócio-histórico sobre os dogmas da igreja católica inquisitória. Isso supõe que o tema/enredo - parte do nível organizacional de um gênero de texto - tem conexões com elementos do nível macro textual, legitimando o caráter interdependente dos elementos que fazem parte da arquitetura textual (BRONCKART, 1999; 2006a).

Relembremos que, segundo Schnewly e Dolz (2004), o gênero é um megainstrumento, e, as partes que o compõem auxiliam na compreensão do texto.

Pois, é perfeitamente observável que a composição do tema/enredo está aliado à uma questão sócio-histórica-ideológica, e assim, a criação de uma estória que visa o horror, que envolve o sinistro e o mórbido - como é o caso de *The Pit and the Pendulum* - depende desse intercalar dos níveis da arquitetura textual, do auxílio que a ideologia representa para que o tema/enredo tenha força, e, a representatividade que esse último possui em relação à ideologia. Conforme postulam os autores, a compreensão textual é possível graças aos instrumentos semióticos presentes no gênero, portanto, no caso do gênero *horror short story* supradito, os elementos composicionais são parte desses instrumentos que se intercalam dando vigor à obra, ao gênero.

As palavras “poço” e “pêndulo” podem representar ideologicamente um tipo de tortura próprio da igreja inquisitória – a qual, inclusive, possui diferentes perspectivas dependentes de sua sócio-história, pois propagou-se em épocas distintas, em países diversos – bem como Volochínov (2009) descreveu a foice e o martelo da bandeira da União Soviética, como signos ideológicos que simbolizam o trabalho e a política dessa república. Todas essas significações são oriundas do campo denominado pelo autor de “ordem sociológica” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 35). Dessa forma, para que o tema/enredo de *The Pit and the Pendulum* faça sentido e signifique para seus interlocutores, é necessário que exista uma unidade social para constituição de todos os signos, ou seja, “O Poço e o Pêndulo” carecem do entendimento de um construto sócio-histórico-ideológico que se encontra como pano de fundo do tema/enredo, a inquisição.

Em sequência, analisemos *The Fall of the House of the Usher*:

Horror Short Story de Poe: The Fall of the House of the Usher
--

Tema/enredo - A trama de um lar em que os valores morais não são preservados, incluindo a estranha relação entre dois irmãos. O narrador vive ao lado de Roderick Usher, um enfermo que sofre de uma doença que degenera seu organismo lentamente. Durante essa trama, o cenário da narrativa revela obscuridade, focando em uma estação de frio, com elementos obscuros da natureza, como o tempo cinzento e sem vida.
--

Quadro 31. Tema/enredo em *The Fall of the House of the Usher*.

Novamente, percebemos a ação da ideologia que redundando na constituição do tema/enredo pelo conflito e pela problemática criados por Poe em sua obra. O

conflito familiar, o drama de uma doença degenerativa, a construção obscura do cenário por meio da abordagem de uma estação de frio, sem luz, em total breu, são construtos ideológicos e sociais. Essa significação segue ancorada nos processos sociais de interação, e, por tal razão, podem despertar leituras variadas, mas, que seguem uma única linha temática: a trama de acontecimentos estranhos da casa Usher.

Num momento, a diversidade de leituras pode incorporar variações nas criações imagéticas que o leitor subjetivamente possui. A linearidade temática, em outro momento, assegura que as significações criadas não extrapolem uma espécie de limite desejado, e que o conteúdo ideológico que rege e é regido pela temática da obra, encontra-se na criatividade ideológica social, por isso tem sua linearidade temática relativamente assegurada na consciência individual. Sabemos que “a consciência só vem a ser consciência quando imerge no conteúdo ideológico, isto é, no processo social da interação” (SOBRAL, 2009, p.77). Por essa razão, *The Fall of the House of the Usher* consegue desenvolver um enredo que inculca, que questiona, assegurando o caráter grotesco e sinistro por meio de acontecimentos aparentemente domésticos e naturais, por utilizar-se de construtos sócio-ideológicos.

Com relação à *The Masque of the Red Death*, vejamos o tema/enredo:

Horror Short Story de Poe: The Masque of the Red Death

Tema/enredo - Nesse conto, o narrador encontra-se onisciente. O narrador descreve a figura do Príncipe Próspero, um indivíduo que se isola em seu castelo juntamente com algumas pessoas fugindo da morte escarlate (morte vermelha). Nesse tempo, realizam diversas confraternizações em um castelo com sete salões. Todos coloridos, apenas um era evitado por todos: o preto de janelas vermelhas. Ao fim da narrativa, a morte escarlate aparece exatamente no salão obscuro e acaba com a vida de todos, assim como fez com os que estavam fora do castelo.

Quadro 32. Tema/enredo em *The Masque of the Red Death*.

De forma elementar, e, similar à situação de *The Black Cat*, a obra *The Masque of the Red Death* é constituída mediante uma problemática que envolve um jogo de cores. No caso da primeira obra, a cor “negra” tem forte influência sobre a malevolência que paira no enredo. Com relação à segunda, há um jogo de cores em sete salões, e a problemática da estória ocorre, especificamente, naquele que possui as cores “negra” e “vermelha” quando da composição de seu cenário. A

primeira cor descrita relaciona-se com o ocultismo, com obscuridades, com a morte, enquanto que a segunda relaciona-se com sangue, genocídio e também com a própria morte. Não são escolhas aleatórias. São representações sociais, que significam dessa forma a partir de uma convenção de sentidos.

Volochínov (2009) afirma que essa convenção de sentidos é possível por meio dos signos, ideologicamente constituintes daquilo que significa a um grupo nos campos de criatividade ideológicos, o que corresponde nos pressupostos do ISD às atividades sociais (BRONCKART, 1999). Por essa razão, não é necessário que haja uma explicação de Poe sobre sua obra - seja na posição de autor ou na posição de narrador - para o fato das cores “negra” e “vermelha” ocuparem exatamente o espaço da matriz da problemática. A representação negativa que essas duas cores criam no enredo, alvitando um ambiente propício para a aparição da morte escarlate, a qual foi responsável pela extinção de um povoado, é fruto da convenção de sentidos já mencionada, a partir do caráter ideológico exercido pelo signo.

Segundo Sobral (2009), as características do signo compreendem:

(a) servir à expressão de qualquer realidade; (b) servir a qualquer função ideológica sem estar ligada intrinsecamente a elas; (c) participar de todo fenômeno interativo; (d) servir à linguagem interna; (e) ser uma presença necessária e concomitante a todo ato consciente (p.79).

Assim, tendo em mente essas características do signo, estabelecemos uma relação delas com a organização/composição do tema/enredo. Poe projeta a malevolência na morte escarlate, utilizando vestimentas descomuns, características físicas marcantes e desvios psicológicos para criar seu monstro. Trajes esborrifados de sangue, físico perturbador, como a aparência cadavérica e fantasmagórica, com expressões de olhar fixo e sombrio, da testa larga, compõem o ser responsável pela extinção de todo um povoado.

Desse modo, o tema/enredo pode ser sustentado pelo entrelaçar de signos ideológicos, pois, conforme Sobral (2009), expressam uma realidade específica de *The Pit and the Pendulum*, trazem conceitos ideológicos nos jogos de cores por servirem à linguagem interna da obra, mesmo que elas possam expressar outros sentidos externos à ela. Por tratar-se de uma produção literária, sua presença

enquanto fonte de sentidos retóricos é resultante de um ato consciente de Poe, assegurando a temática supradita, ligeiramente ponderada pelo autor.

Após uma breve análise sobre a composição do tema/enredo em *horror short stories* de Poe, observamos que a ideologia e a sócio-história do gênero são as maiores aliadas na composição dessa parte da arquitetura textual, se tomarmos por base o nível organizacional descrito por Bronckart (1999). Nesse caso, é cogente frisar que o conteúdo temático nos parece depreender de seu âmago, o tema/enredo do gênero como um dos pilares de sua relativa estabilidade, conforme observamos em *horror short stories* de Poe. Vejamos de que maneira isso acontece nas obras acanônicas. Para tanto, iniciamos por *The Demon at the Door*:

Horror Short Story acanônica: The Demon at the Door
--

Tema/enredo - Relata a história de uma pessoa que ao deitar em seu leito para dormir, se depara com uma criatura que a observa fixamente perto de seu quarto. Acreditando ser sua mãe, o personagem vai até a criatura no final de um corredor, mas no fim, não há nada naquele lugar.

Quadro 33. Tema/enredo em *The Demon at the Door*.

O receio e o pavor que as crianças apresentam com relação à criaturas sombrias, é um conteúdo fortemente explorado no último século. Na situação do gênero *horror short story* acima, a construção composicional (BAKHTIN, 1997) está baseada nessa questão, e, o texto de *The Demon at the Door* planifica três elementos básicos para que o tema/enredo tenha vida: (a) uma criança; (b) um corredor escuro; (c) uma criatura sombria na porta.

Com relação ao primeiro elemento, a criança tende a expressar fragilidade, vulnerabilidade emocional e a ter maiores chances de apresentar medo com relação à seres sobrenaturais. Essa construção reflete as condições do contexto da obra, relacionadas à sócio-história. Do mesmo modo, o corredor escuro, o segundo elemento, desperta um construto socialmente concebido, apresentando-se como um lugar de tensão. É nesse espaço que as figuras sombrias comumente se encontram, principalmente, revelando-se ao seu fim. E, como consequência, o terceiro elemento aparece exatamente na extremidade final do corredor, na porta, mostrando-se parcialmente, quase que imperceptível, gerando dúvida sobre sua identidade, despertando o pavor pela imobilidade e frieza.

Assim, esses elementos são operados de modo interdependente, significando a partir de pré-conceitos sociais, agregando a esfera literária do horror na composição ideológica e lexical, uma vez que são as representações ideológicas criadas nos signos de *horror short stories* que são colocadas no terreno da construção composicional. Ademais, o tema/enredo é parte do plano organizacional do texto (BRONCKART, 1999) e depende da construção composicional para ter sentido, pois se encontra entrelaçado com o conteúdo temático e estilo do gênero literário *horror short story*.

Nesse instante, voltemo-nos a *Party Haunting*:

Horror Short Story acanônica: Party Haunting

Tema/enredo - Um grupo de cinco amigos decide ir até o porão de uma casa para brincar. Um deles é tocado por uma sexta pessoa, a qual acreditam ser um fantasma. Após um dos integrantes do grupo entrar em choque, os demais o reanimam e então eles saem e decidem não mais pisar naquele porão novamente.

Quadro 34. Tema/enredo em *Party Haunting*.

Nessa obra, uma marca social comumente encontrada nas tramas de horror é utilizada: o porão e suas incógnitas. A representatividade desse elemento vai ao alcance de um horizonte fantasmagórico e sinistro. Não é apenas o espaço utilizado para guardar objetos variados não utilizados com frequência, mas, no enredo do horror, o porão constitui ideologicamente o cenário base. As atividades humanas, pelo que se sabe, organizam-se por meio de linguagem específica (BRONCKART, 2006), por um sistema de signos próprios de um gênero utilizado para dar conta da comunicação daquela atividade (BAKHTIN, 1997). Por essa razão, *Party Haunting* que se encontra no campo da arte como uma forma de atividade humana, possui sua constituição ideológica interna, sua linguagem específica e suas determinações lexicais peculiares.

A construção textual acontece por meio de todas as dimensões de um gênero (MIRANDA, 2004). O tema/enredo, por sua vez, configura a ordem dos sentidos do texto, conforme observamos em *Party Haunting*. Enquanto parte dessas dimensões textuais, o tema/enredo ampara e é amparado pela construção ideológico-sócio-histórica, a qual é ao mesmo tempo externa e interna a *horror short story*. Por ser externa, ela permite trazer elementos base do contexto de produção como a

fantasmagoria, responsável pela criação da tensão da obra, por meio da aparição de um fantasma. Na condição interna, ela traduz os sentidos externos para a composição lexical, e, do mesmo modo, fixa as marcas correspondentes ao estilo (VOLOCHÍNOV, 2009) próprio do gênero *horror short story*.

Isso supõe dizer, por exemplo, que a palavra *basement* (porão) é imbuída pelo tom sombrio que naturalmente exerce no contexto da obra, a partir da composição ideológico-sócio-histórica presente no tema/enredo de *Party Haunting*. Portanto, o tema/enredo, até o presente momento, tem se mostrado intimamente conectado com os signos ideológicos, pois, a materialização deles acontece, senão, no contexto de produção específico. Assim, o tema/enredo é um entrelaçado de significações desses signos.

A seguir, discutimos sobre *House on Halloween Hill*:

Horror Short Story acanônicas: House on Halloween Hill

Tema/enredo - Após ser desafiado pela namorada, Josh vai até uma casa isolada em uma montanha. Ao adentrar o porão, ouve um barulho que vem da entrada e resolve se esconder. Viu a dona da casa pegar uma garrafa de sangue de dentro de uma geladeira. Ao sair do esconderijo é surpreendido pelos donos que o agarram. O garoto desaparece.

Quadro 35. Tema/enredo em *House on Halloween Hill*.

Esse gênero literário carrega em seu âmago, duas questões de cunho social, primordiais para a composição do tema/enredo de *House on Halloween Hill*: (a) o desafio de ir ao encontro do desconhecido; (b) o desaparecimento inexplicado. Com relação à primeira questão, verificamos que é comum no campo do horror, como na situação dessa obra, a criação de um contexto que coloca em esteira o desconhecido, a curiosidade que ele desperta nas pessoas e suas consequências. Mesmo regidas pelo medo, é comum a ânsia por ver, por ter contato com o sobrenatural, ainda que isso traga sérios problemas psicológicos e até físicos. Com relação à segunda questão, o desaparecimento inexplicado mobiliza o desfecho enigmático da obra, contribui para reforçar a problemática e institui a essência do tema/enredo.

Assim como em *The House on Halloween Hill*, notamos que, em geral, *horror short stories* do mundo acanônico trazem no seu seio, eventos condicionados aos

mundos físico e socio subjetivo (BRONCKART, 1999). Isso posto, percebemos que a orla do horror e do suspense criada em cada *horror short story*, corresponde ao tipo de representação que o “agente-produtor” (BRONCKART, 1999, p.97) possui em relação aos três mundos formais mencionados. Nesse caso, segundo Bronckart (1999), a produção textual permeada por esses três mundos acontece anteriormente à ação de linguagem do agente-produtor, portanto, além de ser um pré-concebido na esfera do gênero, o tema/enredo é constituído, sobretudo, mediante a subjetividade desse agente-produtor.

Da mesma forma, isso acontece em *Don't Look Out the Window*:

Horror Short Story acanônica: Don't Look Out the Window
--

Tema/enredo - Ao posar na casa de um colega, no meio da noite, o protagonista olha para fora da janela e avista uma criatura no meio de umas árvores. Quando sua colega resolve conferir, não há nada, além de árvores.
--

Quadro 36. Tema/enredo em *Don't Look Out the Window*.

Entretanto, nesse caso não é o desaparecimento que desenrola o tema/enredo, mas a aparição de um ser não identificado. De qualquer modo, são os elementos sobrenaturais criados sócio-historicamente que dão vivacidade ao tema/enredo de *horror short stories*, regradas pelas escolhas subjetivas do agente-produtor, incluindo estilo e léxico, constituindo o conteúdo temático traduzido no “conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART, 1999, p. 97). Portanto, os signos ideológicos, a sócio-história do gênero e a subjetividade do agente-produtor planificam a organização do tema/enredo, conforme pudemos observar em cada *horror short story* de nosso modelo didático. Finalmente, voltar-nos-emos para a análise do nível enunciativo, iniciando por *horror short stories* de Poe e, na sequência, contrapomo-nas às obras acanônicas.

Com relação aos tempos verbais presentes na composição de *horror short stories*, constatamos que há predominância de passado simples nas quatro obras de Poe, enquanto que nas quatro obras acanônicas, há uma alternância considerável entre os tempos verbais que correspondem aos seus enunciados. Na obra *The Demon at the Door*, o passado simples e o passado perfeito são as maiores

evidências. No caso de *Party Haunting*, vemos o intercalar entre presente e passado simples, sendo que o primeiro tempo verbal tem mais incidências na obra supradita do que o segundo. Dentre as quatro obras acanônicas, *House on Halloween Hill* é a que mais possui em sua composição, enunciados voltados quase que integralmente a um único tempo verbal, tratando-se especificamente de passado simples, como também ocorre em *Don't Look Out the Window*.

De um modo geral, as oito obras de nosso corpus apresentam um ponto de estabilidade na constituição de seus enunciados, por meio da presença do passado simples. Sob as lentes da ordem do narrar (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), é compreensível que haja essa presença marcante do passado simples, a julgar a construção composicional pautada na criação de eventos passados, situações que denotam certo distanciamento entre o momento em que o narrador expõe os fatos e, o momento do seu acontecimento propriamente. Para ilustrar a presença do passado simples em cada *horror short story* analisadas, olhemos alguns exemplos de verbos destacados em negrito:

<p>Passado simples nas <i>horror short stories</i> de Poe</p> <p>The Black Cat “I married early, and was happy to find in my wife a disposition not uncongenial [...]”</p> <p>The Pit and the Pendulum “Very suddenly there came back to my soul motion and sound [...]”</p> <p>The Fall of the House of the Usher “I looked upon the scene before me -- upon the mere house [...]”</p> <p>The Masque of the Red Death “But the Prince Prospero was happy and dauntless and sagacious. When his dominions were half depopulated [...]”</p>
<p>Passado simples nas <i>horror short stories</i> acanônicas</p> <p>The Demon at the Door “I was 11 when this happened [...]”</p> <p>Party Haunting “We all went into the basement to start playing around [...]”</p> <p>House on Halloween Hill “All of the trick or treaters avoided the house on halloween hill [...]”</p> <p>Don't Look Out the Window “All of a sudden I saw this long black leg stick out from the tree and disappear [...]”</p>

Quadro 37. Predominância de passado simples nas *horror short stories*.

No tocante aos elementos de coesão nominal e verbal, iniciamos os apontamentos sobre os primeiros, demonstrando aqueles que dependem de uma referência anterior para significar, ou seja, as anáforas, bem como aqueles que significam a partir de termos subsequentes, as catáforas. As anáforas são majoritariamente recorrentes nas quatro obras de Poe, bem como nas acanônicas, mas as catáforas, por sua vez, possuem baixa recorrência.

Ressaltamos que, apesar desses elementos linguísticos serem comuns nos gêneros narrativos, sobretudo, por permitir que determinado léxico possa significar por meio de um termo subsequente, utilizado justamente no intento de criar tensão no enredo, elas aparecem de forma quase escassa se as compararmos às anáforas. Podemos observar essa questão na tabela abaixo, por meio de uma visão geral sobre esses grupos na orla de cada *horror short story* de nosso *corpus*:

Horror Short Story de Poe	Recorrências de anáfora	Recorrências de catáfora
The Black Cat	210	3
The Pit and the Pendulum	267	3
The Fall of the House of the Usher	463	10
The masque of the Red Death	98	3
Horror Short Story acanônica	Recorrências de anáfora	Recorrências de catáfora
The Demon at the Door	13	1
Party Haunting	31	1
House on Halloween Hill	22	0
Don't Look out the Window	11	0

Quadro 38. Recorrências de anáfora e catáfora.

A partir desse apanhado, iniciemos nossa discussão pelas quatro obras de Poe. O maior destaque para as referências anafóricas cabe ao grupo linguístico de pronomes pessoais e possessivos. Para ilustrar, segue o quadro abaixo contendo um exemplo de cada uma delas:

The Black Cat

“(...) in a case where my **very senses** reject **their own** evidence”

The Pit and the Pendulum

“I saw the lips of the **black-robed judges**. **They** appeared to me (...)”

Continua na próxima página...

The Fall of the House of the Usher

“Its proprietor, **Roderick Usher**, had been one of my boon companions in boyhood; but many years had elapsed since our last meeting. A letter, however, had lately reached me in a distant part of the country --a letter from **him** (...)”

The Masque of the Red Death

“THE ‘**Red Death**’ had long devastated the country. No pestilence had ever been so fatal, or so hideous. Blood was **its** Avatar and **its** seal (...)”

Quadro 39. Anáfora em *horror short stories* de Poe.

Essas marcas asseguram o diálogo entre o intento comunicativo do enunciador e o êxito com seu interlocutor. Sabemos que os gêneros de textos possuem marcas linguísticas em seus enunciados, as quais são tecidas em diferentes momentos: (a) pela pré-disposição do gênero; pelo estilo específico criado pelos “traços culturais e identitários do enunciador” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.32). O grupo de pronomes pessoais e possessivos apresenta-se como um dos meios de se criar referências textuais, para que não haja poluição pela repetição lexical, servindo como um, dentre outros grupos linguísticos existentes no nível enunciativo do texto (BRONCKART, 1999).

Assim, pelo que se observa nos exemplos das obras de Poe, as anáforas por meio dos pronomes pessoais e possessivos são imprescindíveis para garantir a estética linguística/textual de *horror short stories*. Vemos que a anáfora não se trata de uma simples substituição lexical para um determinado nome, ou um indicativo de posse de alguém citado num dado texto, mas esse grupo de referência endofórica linguístico/textual permite acurar a organização e a estética do gênero, inibindo a repetição e a desordem de enunciados do gênero *horror short story*, pois os elementos anafóricos como os pronomes mencionados, encontram-se em combinações com outros signos.

Na situação das obras acanônicas, os pronomes pessoais e possessivos também possuem destaque, no que diz respeito às referências anafóricas. Os exemplos podem ser vistos a seguir:

The Demon at the Door

“ I saw a **dark figure** [...] staring at me with red eyes. Thinking that **it** was my mother [...]”

Party Haunting

“I had **my 2 cousins, my best friend and my best friend’s brother** over at **my** house. **We** all went into the basement to start playing around [...]”

House on Halloween Hill

“It started when a boy called **Josh** and **his** girlfriend were ghostbusting”

Don’t Look Out the Window

“When i was ten me and my **best mate** use to sleepover at each others houses on the weekends. It was my turn to sleepover at **hers** [...]”

Quadro 40. Anáfora nas *horror short stories* acanônicas.

Retomando o efeito de realocação que discutimos sobre as oito obras de nosso modelo didático, averiguamos que no nível enunciativo, os pronomes pessoais do caso reto, representados por *I*, *He* e *It*, os quais são utilizados com frequência em meio ao grupo de *horror short stories* que estudamos, fazem parte de um conjunto estável de escolha lexical relativa às referências de personagens. Um exemplo é a marca do narrador. Sua presença, indispensável em *The Black Cat*, *The Pit and the Pendulum*, *The Fall of the House of the Usher*, *The Demon at the Door*, *Party Haunting* e *Don’t Look Out the Window*, é gravada por meio de “*I*”, pronome pessoal reto. Não há nenhuma outra voz em meio a esse grupo de *horror short stories*, marcado por esse pronome, que não corresponda impreterivelmente à voz do narrador.

A partir desse apontamento, entendemos que as referências anafóricas de *horror short stories* de Poe, bem como de obras acanônicas, encontram-se no mesmo horizonte, isso é, surgem como marcas de estabilidade na construção linguístico-textual. Essas marcas fornecem novas evidências de que, mesmo que haja uma relação de interdependência entre os três níveis da arquitetura textual, ou seja, o contexto de produção, o nível organizacional e o nível enunciativo (BRONCKART, 1999; STUTZ, 2012), é possível que unidades comunicativas²³ do mesmo gênero possam apresentar certa disparidade em alguns elementos composicionais, e, já em outros, relativa estabilidade (BAKHTIN, 1997), corroborando o efeito de realocação

²³ Os textos são vistos aos olhos de Bronckart (1999; 2006a), como unidades comunicativas, nas quais os discursos são materializados nas esferas de atividades humanas, caracterizando, assim, o gênero textual.

de que tratamos, enquanto percorremos os dados constituintes desse modelo didático.

Ainda com relação aos elementos de coesão nominal, citamos as recorrências de catáforas. Iniciamos por *horror short stories* de Poe, conforme segue nos exemplos:

The Black Cat

“**Pluto** --this was the **cat's name** --was my favorite **pet** and **playmate**”

The Pit and the Pendulum

“I WAS sick --sick unto death with that long agony; and when **they** at length unbound me, and I was permitted to sit (...).Yet, for a while, I saw; but with how terrible an exaggeration! I saw the lips of the **black-robed judges**”

The Fall of the House of the Usher

“Not hear **it**? --yes, I hear **it**, and have heard **it**. Long --long --long --many minutes, many hours, many days, have I heard **it** (...) I dared not speak! And now --to-night --Ethelred --ha! ha! --**the breaking of the hermit's door, and the death-cry of the dragon, and the clangour of the shield!**”

The Masque of the Red Death

“It was toward the close of the fifth or sixth month of **his** seclusion, and while the pestilence raged most furiously abroad, that the **Prince Prospero** entertained his thousand friends at a masked ball of the most unusual magnificence”

Quadro 41. Catáfora em *horror short stories* de Poe.

Apesar de sua representação enquanto um dos elementos linguístico-textuais mais preconizados nos gêneros literários, a catáfora, vista sob a função de criar um jogo de expectativas por referenciar termos subsequentes (BARDARI, 2011), apresenta baixa recorrência em *horror short stories* de Poe, e, se comparada às anáforas, sua presença é quase escassa. Cabe destacar que a catáfora é um elemento dêitico que permite a criação de um arranjo de suspense no enredo, principalmente, quando lançamos nosso olhar para textos da ordem do narrar, como é o caso das obras que estudamos.

Talvez, a catáfora venha a desempenhar seu papel de referência em aparições discretas, como vimos no quadro de recorrências disposto acima, devido ao fato de *horror short stories* se voltarem ao desenvolvimento de um enredo que, em seu seio, preconiza a criação de momentos de perturbação em segmentos específicos. Assim, o clímax não depende exclusivamente de referências a

termos subsequentes para gerar apreensão, ou expectativa por parte do leitor, mas são seus segmentos de ações que estão incumbidos de tal tarefa.

Nas obras acanônicas, a incidência de catáfora é quase escassa. Em geral, apenas *The Demon at the Door* e *Party Haunting* apresentaram essa referência endofórica em suas construções composicionais, sendo que ambas possuem apenas uma única ocorrência de catáfora. As obras *House on Halloween Hill* e *Don't Look Out the Window* não possuem elementos catafóricos. Vejamos os exemplos:

The Demon at the Door

"I was 11 when **this** happened [...]" (o termo em negrito remete a história que será contada).

Party Haunting

"**This** is what happened to me on a party when I was 9 [...]" (o termo em negrito remete a história que será contada).

Quadro 42. Catáfora em *horror short stories* acanônicas.

Isso apenas ratifica nossa discussão de que, no caso de *horror short stories*, os segmentos de ações possuem maior influência sobre a constituição do clímax, enquanto que as catáforas, são utilizadas de modo "instrumental", ou seja, em raras situações que exigem uma antecipação sobre a explanação de algum evento, ou acontecimento, conforme se observa em *Party Haunting* pela marca do pronome "this". Ele abre espaço para toda a narrativa, chamando a atenção do leitor para a série de acontecimentos que estão por vir.

Assim sendo, essa semelhança na constituição de anáforas e catáforas entre o mundo acanônico e as obras de Poe, apenas decreta que o efeito de realocação não se restringe a diferenças e semelhanças entre textos do mesmo gênero, mas na mudança significativa de elementos intrínsecos em diferentes níveis composicionais da arquitetura de gênero. O efeito de realocação não se trata da retextualização (COURA-SOBRINHO; DELL'ISOLA, 2012), em que novos contextos sócio-históricos "atualizam" o gênero textual, ou ainda, do hipotexto (MIRANDA, 2004), visto como gênero base para constituição de outros gêneros, mas da capacidade do gênero manter sua "essência", mesmo sujeito às mudanças composicionais em sua unidade comunicativa, conforme pudemos observar até o presente momento. É plausível consideramos a interpelação da ideologia, da sócio-história e da relativa estabilidade de enunciados observada por Bakhtin (1997), no que tange à composição dos

gêneros textuais, e, sobretudo, para entendermos o efeito de realocação, pois, a essência do gênero só é mantida, mesmo com mudanças significativas em níveis composicionais, pela razão de que o gênero não está desvencilhado dessas questões.

Finalizamos nossa apresentação e discussão sobre os dados do modelo didático, elencando os sintagmas verbais e nominais de cada *horror short story* do mundo acanônico, utilizados como base de atividades para construção da sequência didática. Contudo, não nos debruçamos em analisar esses sintagmas em *horror short stories* de Poe, haja vista a complexidade da análise e por não ser o foco da sequência didática construída. Assim, focamos na análise da constituição desses sintagmas, lembrando sua utilidade na criação de atividades da sequência didática, apresentada adiante.

A análise de sintagmas nos textos acanônicos revelou a importância do olhar voltado para a subordinação das palavras em um dado contexto, possibilitando verificar a coesão e coerência desse grupo de *horror short stories*, por meio da análise de seus núcleos e de demais palavras à quem estão subordinadas, ou associadas interdependentemente. A constituição desses sintagmas foi observada sob duas lentes: (a) sintagmas verbais; (b) sintagmas nominais.

Os sintagmas verbais apresentam como núcleo, um verbo. Diferentemente dos sintagmas nominais, não admitem outro grupo linguístico exercendo essa função. Vejamos detalhadamente como um sintagma verbal é constituído:

SV (sintagma verbal)										
NSV (núcleo de sintagma verbal)										
ESN (elementos subordinados ao núcleo)										
M (modificadores)										
The Demon at the Door										
By the third time I <u>called out</u> to her, her red eyes <u>did not move</u> [...]										
ESN1			NSV1		ESN1		ESN2		M	NSV2
SV1					SV2					
Party Haunting										
This <u>is</u> what <u>happened</u> to me on a party when I <u>was</u> 9.										
ESN1		NSV1	ESN2		NSV2	ESN2		ESN3	NSV3	ESN3
SV1		SV2					SV3			

Continuação na próxima página...

House on Halloween Hill									
<u>They grabbed him.</u>			<u>He screamed.</u>		<u>Josh was never seen again</u>				
ESN1	NSV1	ESN1	ESN2	NSV2	ESN3	NSV3	M	NSV3	ESN3
SV1			SV2		SV3				
Don't Look out the Window									
Exemplo1:									
<u>In her room she had a bunk bed</u>			<u>facing the window</u>		<u>and I was sleeping on the top</u>				
ESN1	NSV1	ESN1	NSV2	ESN2	ESN3	NSV3		ESN3	
SV1			SV2		SV3				

Quadro 43. Sintagmas verbais nas *horror short stories* acanônicas.

Os sintagmas verbais demonstrados nos exemplos acima, nos levam à reflexão sobre duas questões importantes: (a) na produção escrita em LI, deve-se considerar a quem os verbos se destinam; (b) a consituição dos núcleos dos sintagmas verbais varia entre verbos no presente e no passado, mas esse último tempo verbal é predominante nas obras acanônicas.

Com relação à primeira questão, verificamos que a posição dos pronomes referentes a cada um dos personagens é de suma importância na organização dos sintagmas, para que a coerência textual seja mantida, e assim, as ações não se tornem acontecimentos truncados, representando confusão para o leitor. Para elucidar, utilizamos o exemplo de *The Demon at the Door*. O *phrasal verb* “called out” (chamei) é uma ação executada pelo narrador (I). Essa ação está direcionada à personagem “mother” (mãe do narrador), marcada pelo pronome oblíquo “her” (ela, a) que a substitui. No entanto, logo após uma vírgula, “her” aparece novamente na função de pronome possessivo (dela), referindo-se a “black figure”, outro personagem de *The Demon at the Door*, o qual obstina-se à execução de outra ação, destacada pelo verbo “move” (moviam). O reconhecimento desse emprego distinto dos pronomes é viabilizado pelos diferentes sintagmas verbais, os quais organizam quem executa a ação, e, a quem ela se destina.

Com respeito à segunda questão, verificamos que os núcleos dos sintagmas analisados, em sua maioria, são verbos no tempo passado. Desse modo, acreditamos ser pertinente o trabalho com a relativa estabilidade dos verbos regulares marcada pelo sufixo “ed”, acentuada nos sintagmas de cada *horror short story* que expomos acima. Os modificadores dos núcleos dos sintagmas não são

Do mesmo modo, isso fortalece a questão de que as análises efetuadas sob a luz do ISD não focalizam apenas a estrutura, pois, pelo que se observa, ao desmembrarmos os sintagmas acima, nosso foco é a construção composicional do gênero em questão, não o ensino estruturalista de unidades linguísticas. Como exemplo, demonstramos a constituição de sintagmas preposicionados. Mesmo que as preposições sejam elementares para a coerência textual, nesse caso, a constituição dos sintagmas preposicionados não é relevante, mas a organização e coerência regida por meio deles. Por isso, as preposições, assim como os modificadores de núcleo podem ser trabalhados na sequência didática, entretanto, consideramos mais viável o foco na função e posição dos pronomes, além de objetos e lugares que compõem o cenário, para de fato, estabelecer o ensino que preconiza a engenharia composicional de *horror short stories*.

A constituição de sintagmas deve servir de base para o ensino, mas traduzidas à linguagem dos alunos, de forma coerente. Nossa colocação parte do pressuposto de que não há finalidade ou justificativa para o ensino de um sintagma nominal preposicionado para alunos de 9º ano, como é o caso de nosso contexto. Contudo, é relevante demonstrar aos alunos porque as preposições existem em *horror short stories*, como fazemos menções aos personagens por meio do uso de pronomes, e ainda, quais objetos e lugares são utilizados para criação de uma atmosfera sombria, de horror.

Por fim, a inviabilidade do ensino de sintagmas pela forma conforme se analisa acima é corroborada, inclusive, pelo número de recorrências na gama de *horror short stories* do mundo acanônico que estudamos, conforme se observa:

Obra	Sintagmas verbais	Sintagmas nominais
The Demon at the Door	33	30
Party Haunting	38	58
House on Halloween Hill	35	44
Don't Look Out the Window	22	24

Quadro 45. Panorama geral de sintagmas.

Nessa seção, apresentamos os saberes teóricos que configuram nosso modelo didático, contrapondo os elementos composicionais das obras de Poe às acanônicas, as quais serão utilizadas para o ensino na sequência didática. Na

próxima seção verificamos quais capacidades de linguagem os alunos possuem, no tocante ao domínio desse gênero. Outrossim, analisamos a configuração da sequência didática criada a partir dessas capacidades, no intuito de responder a segunda pergunta de pesquisa.

3.2 Capacidades de linguagem nas produções iniciais e configuração geral da sequência didática

Nesta seção, buscamos responder à seguinte pergunta:

- Quais capacidades de linguagem os alunos apresentam no que tange ao domínio de *horror short stories*? Com base nessas capacidades apresentadas, qual é a configuração da sequência didática?

O trabalho pautado nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) detém a primeira produção, ou produção inicial/avaliação diagnóstica, como marco dos apontamentos em relação à quais capacidades de linguagem os discentes possuem, bem como as capacidades que devem ser desenvolvidas para o alcance do domínio do gênero que se propõe. Dessa forma, durante as próximas subseções apresentamos a estrutura didática dos elementos que anteciparam a produção inicial dos alunos, os quais serviram como pontos de apoio e preparo para que os discentes pudessem ter uma base de gênero, em nosso caso, sobre *horror short story*. Em seguida, demonstramos os resultados obtidos da análise das capacidades de linguagem que os alunos apresentaram nas produções iniciais, utilizadas como critérios para a produção da sequência didática. Após esse procedimento, demonstramos de modo sucinto, a arquitetura geral da nossa sequência didática.

3.2.1 Procedimentos didáticos para produção inicial

Inicialmente, para que o gênero textual e da ordem literária *horror short story* pudesse ser introduzido no contexto estudado, utilizamos o texto intitulado *The*

*Demon at the Door*²⁴, de autoria fictícia. O procedimento adotado, que durou em média 70 minutos, consiste em:

a) Utilização de recursos didáticos (*notebook* e *data show*) de modo a expor o texto na íntegra considerando os mundos físico e sociossubjetivo, nível organizacional e nível enunciativo (BRONCKART, 1999);

b) Exposição do gênero *horror short story* e exploração de um problema de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), o qual foi criado para que os alunos pudessem compreender qual trabalho deveriam realizar durante a prática com a sequência didática. O problema de comunicação criado foi exibido num slide temático (ver apêndice A), em forma de perguntas, tais quais seguem:

- What text genre is it?
- What are we going to develop during the didactic sequence?
- What will be our final activity?
- Who is going to receive our final work?

c) Mobilização oral breve sobre algumas características relacionadas ao gênero exposto, como forma de estimular os alunos a reconhecerem elementos constitutivos do gênero *horror short story* apresentado;

d) Pedido para que os alunos efetuassem anotações sobre as características discutidas em uma folha específica entregue pelo professor, intitulada IPFP (ver apêndice A). O objetivo foi estimular a maior quantidade possível de características reconhecidas pelos alunos e professor;

e) Requisição de leitura do texto para aprofundamento sobre as características, reforço de outras e síntese da composição de *The Demon at the Door*, norteados pela questão “*How is this genre structured/organized?*”. A leitura foi feita em voz alta por um aluno voluntário que a realizou para os demais colegas, no intuito de representar a voz do narrador e demonstrar sua entonação nas fases dessa obra. A síntese, em alguns momentos aconteceu pelas anotações do

²⁴ Disponível em: <http://horrorstories.anthonet.com/archives/short-horror-stories>. Acesso em 29 de maio de 2014.

professor, mas, conforme já dito foram firmadas pelas anotações que os alunos realizaram na folha de IPFP.

Esses procedimentos compõem a orientação base para que os alunos tivessem subsídio para a realização de sua primeira produção. Esse subsídio serve para auxiliar o aluno na situação de comunicação em que está exposto e não compromete a análise que realizamos de suas capacidades, ao contrário, contribui para que eles demonstrem precisamente quais são as representações que têm da atividade em que se propõem a realizar (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEULWY, 2004), não interferindo nas capacidades que apresentam, pois devem ser trabalhadas para que haja uma mudança significativa.

Além disso, essa mobilização de conhecimentos pertencentes ao gênero *horror short story*, seja pela discussão gerada pelo professor ou pela própria percepção dos alunos, inicia o ensino de operações de contextualização e de textualização (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2005), as quais são implicadas no momento em que se realiza a compreensão, assim como a produção do gênero, levando o aluno a ampliar suas capacidades de linguagem.

Isso posto, passemos a discorrer sobre a primeira produção realizada pelos alunos após o problema de comunicação apresentado.

3. 2. 2. Capacidades de linguagem nas produções iniciais de *horror short stories*

Como já apresentado anteriormente, os critérios de análise da avaliação inicial são as capacidades de linguagem. Após a conclusão dos alunos, propusemos a estudá-las no sentido de averiguar o nível que eles apresentaram em relação à produção inicial.

As operações de linguagem implicadas nas atividades foram contempladas na forma de um trabalho conjunto entre a esfera da contextualização e a da textualização (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2005). Assim, domínios específicos dessas operações de linguagem foram elencados em correspondência com as

capacidades de linguagem que os alunos demonstraram na escrita. Para estabelecer as operações de linguagem contempladas para análise, utilizamos a obra *The Demon at the Door* como base. Abaixo, observamos as capacidades de linguagem contempladas, a operação de linguagem, e o nível de domínio em relação à primeira produção. A seguir, apresentamos uma legenda para clareamento dos critérios de análise:

Símbolo ou acrônimo	Forma de interpretação
(+)	Indica que o(s) aluno(s) dominou(aram) inteiramente o elemento disposto em determinada capacidade de linguagem.
(+ -)	Indica que o(s) aluno(s) possui(em) domínio parcial do elemento presumido em determinada capacidade de linguagem.
(-)	Indica que o(s) aluno(s) não domina(m), mesmo que parcialmente, o elemento previsto em determinada capacidade de linguagem.
(PI)	Produção inicial.
(A“n”)	Identificação do aluno.
(CS)	Capacidades de significação.
(CA)	Capacidades de ação.
(CD)	Capacidades discursivas.
(CL)	Capacidades linguístico-discursivas.

Quadro 46. Legenda de critérios de análise.

Elucidamos a forma pela qual utilizamos os símbolos e os acrônimos em nossa análise, no intuito de tornarmos mais clara e visível as explanações de cada operação. Da mesma forma, ressaltamos que os textos dos alunos são apresentados na íntegra, exatamente como foram escritos por eles.

Passemos, portanto, à operação de reconhecimento da sócio-história do gênero *horror short story*. Os critérios e exemplos são demonstrados, a seguir:

CS	Operação de linguagem: reconhecer a sócio-história do gênero	PI (+)
	Exceto por A7, os demais alunos apresentaram reconhecimento total sobre a sócio-história do gênero, assinalando elementos externos à sua obra, incluindo o apoio no arqutexto das <i>horror short stories</i> e/ou a questão ideológica que paira na esfera do horror:	
	Exemplo 1: A1 – The ‘lareira’ It was a Friday night. The rain felt thin and cold. The ‘brasas’ of the ‘lareira’ made ‘fantasmagóricas’ shadows in the floor. The rain song and the ‘crepitas’ of the ‘brasas’ ‘contrastavam’ with the Mr. Benson’s son, that was reading an old book in the ‘poltrona’ of the ‘sala – de – estar’.	

Continua na próxima página...

Exemplo 2:

A2 - “I was only 9 years old, one day, I was going to the store, I walked next to a small house with flickering (piscantes) light's and loud screams. I decided to talk with the neighbors who lived next to that house, they all said that's a man lives in that house and that he does crazy experiment's”.

Quadro 47. Reconhecimento da sócio-história do gênero.

No texto de A1, a introdução da obra aborda a contextualização num dia de garoa fina e frio. Logo em seguida, esse aluno descreve uma lareira que produz sombras das chamas em moldes fantasmagóricos. Os termos “sombrio” e “fantasmagórico” estão relacionados com as opções de temática lançadas pelo professor e também com a sócio-história do gênero, pois estão ligadas às situações típicas do grotesco que é formulação de sombras imagéticas, seja pelo reflexo da luz da lua sobre as árvores, pela luz fraca de um poste, ou como no caso de A1, pela sombra formada através da luz gerada pela chama da lareira.

Tal como foi demonstrado, esse trecho inscreve-se no quadro de uma forma de interação comunicativa, ou seja, “que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)” (BRONCKART, 1999, p.94). A1 faz uma ligação entre a leitura que realizou do arqutexto do gênero *horror short story The Demon at the Door* e seu conhecimento prévio sobre elementos de horror. Do mesmo modo, A2 guia seu texto para a abordagem de uma questão aparentemente própria do cotidiano, que é o cenário natural de uma vizinhança próxima a uma casa em que alguém “estranho” habita. Isso faz parte da sócio-história do gênero *horror short story*, pois é a partir desse fragmento que explora o contexto do mundo real que as ações problemáticas serão desenvolvidas (GOTLIB, 2006).

O próprio título de A1 (*The 'lareira'*), como exemplo, gera no leitor uma perspectiva de que algum problema acontecerá a partir dele. Isso foi demonstrado em *The Demon at the Door*, em que uma figura obscura de olhos vermelhos, parada na porta ao final do corredor marca o início da problemática de tal *horror short story*. Além disso, percebemos a ligação ideológica na construção de uma situação que abre portas para o sobrenatural, que paira na esfera de *horror short stories*, que é a contemplação de marcas do mundo real (GOTLIB, 2006):

A1 - "Then the rain stop, the fire was over, he just could listen a little voice coming by the book, the seed: 'Run away! He'll take you!', it repeat many many times".

Os significados atribuídos são exteriores à obra, pois dependem da bagagem que o leitor possui, e assim, para A1, os elementos que constituem um enredo voltado para o horror, o grotesco e inexplicável, pairam no tipo de cenário, objetos e situação por ele descritos. Volochínov (2009, p.31) sustenta essa questão ideológica nos seguintes termos:

Tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia.

No momento em que A1 descreve que "a canção da chuva" e as "crepitas" contrastavam com a imagem do "filho do Sr. Benson", situado em uma "poltrona", na "sala-de-estar", são esses elementos que geram imagens distintas, ou talvez, dependendo do indivíduo que realiza a leitura, imagens próximas àquelas propostas pelo autor. A canção de chuva só tem sentido se o leitor imaginar o tom literário dado, do contrário, poderá conceber alguém ouvindo uma música chamada canção da chuva. Isso é exterior, é ideológico, pois, significa em um dado contexto e produz sentidos específicos, como na presunção de A1, ao criar uma imagem literária da chuva em forma de canção.

Igualmente na obra de A2, os elementos utilizados possuem significação no meio externo, no campo ideológico de sua criação, pois se analisarmos o trecho abaixo, sem a menção do contexto de produção e da proposta do grotesco, do mórbido, do assustador em torno de *horror short stories*, a leitura pode tomar caminhos diversos:

A2 – [...] "I decided to talk with the neighbors who lived next to that house, they all said that's a man lives in that house and that he does crazy experiment's"

Considerando o desenvolvimento do arquiteyto *The Demon at the Door*, A2 escreve "crazy experiments" relacionando a situações que comprometem a integridade

humana (ver *horror short story* na íntegra em anexo A), como alguém que desenvolve um objeto que submete pessoas a atos de tortura, ou máquinas que transformam seres humanos em criaturas grotescas, conforme vemos:

A2 – In the next day I was trying to look at his house and I saw him getting in that machine, when the machine closed a fly was trapped inside and the machine started, the guy started screaming and a big flare blinded me for 5 seconds and the man got out of the machine crawling and deformed, It ‘parecia’ that he was becoming a monster like a fly.

Dos participantes, apenas A7²⁵ não conseguiu trazer à tona elementos externos, ideológicos, presentes no campo do horror, e, não se apoiou no arquiteyto de *horror short stories*. A operação de linguagem de A7 apresenta sérias limitações devido ao atraso cognitivo que possui em relação à sua idade cronológica. A produção inicial de A7 consiste em:

A7 - I was important “no” “para” “dela” “no” “quarto” “e” mother “estava” “fora”.

Isso implicou também na limitação em relação à identificação prévia de elementos de horror, próxima operação discutida:

CS	Operação de linguagem: identificar previamente elementos de horror	PI (+)
	A identificação de elementos próprios do horror como acontecimento sinistro e inexplicável; a fantasmagoria; fato dado numa casa condenada por espíritos; pessoas possuídas; porões assombrados; criaturas grotescas; acidentes domésticos inexplicáveis; desaparecimentos inexplicáveis foram os pontos de apoio.	A1 A2 A3 A4 A5 A6 A8 A9 A10 A11 A12
	Exemplo 1: A3 - The House I ‘estava’ watching TV, when I receive one ‘ligação’ of my girlfriend, she say ‘que’ ‘estava’ ‘passando’ in ‘frente’ of one house ‘mal-assombrada’ and “era” for me ‘encontrá-la’, and I go.	
	Exemplo 2: A4 – The knock I was in my house alone at the night whatching TV and my sister was in her room up the stairs, when someone started knocking at the door so fast, can't be a person.	PI (-) A7

Quadro 48. Identificação prévia de elementos de horror.

Na produção inicial de A3, observamos a identificação prévia do elemento “casa assombrada” como ponto constituinte do campo do horror, sendo enfatizado como marco da história a partir do próprio título: *The house*. Sob o mesmo

²⁵ Esse aluno(a) possui atraso cognitivo grave. O diagnóstico foi dado pela equipe de psicólogos para a qual ele foi encaminhado para avaliações, tanto por intermédio do colégio em que estuda, como pela ação dos pais.

pensamento, A4 apresenta um ser que batia na porta de um modo rápido e incomum o suficiente para que não fosse visto como uma pessoa. Isso é reforçado no seguinte excerto: “*can’t be a person*”. Há uma identificação prévia desses elementos, pois a projeção deles nos textos de A3 e A4 acontece como ponto de início de perturbação de suas obras, assegurando o caráter de gênero textual da narrativa que contempla o horror, pois se não houvesse essa identificação, o cerne de seus textos de *horror short stories* estaria comprometido. Portanto, essa identificação prévia assegura o êxito do construto ideológico conforme os alunos apresentaram.

Após esse apanhado, avaliamos a posição dos alunos no que tange à relação entre texto e contexto de produção. Observemos:

CS	Operação de linguagem: Posicionar-se sobre relação texto-contexto	PI (+)
	Nesse aspecto consideramos a preocupação do aluno com a obra enquanto gênero textual/literário pensando no papel social que assume com sua produção.	A1 A2 A3 A4 A5
	Exemplo 1: A6 – The kids of black eyes I was 13 years, i “tinha” “acesado” the website medo B, and one reepyposta “chamou” my atention, the name “era” The Kids of Black eyes, begning “assim” “Look at your window, “se” you don’t see “nada” you “teve” “sorte” “Quando” i look for the window. I don’t see “nada”, “mas” “quando” turn me the kid was in the door and she’s say “i, “estou” with, “fome” and eat my soul. This kids, “são” demons “que” “quando” “estão” with “fome” “devoram” your soul and “fazem” party with your corpse	A6 A8 A10 A11 A12
	Exemplo 2: A9 – Sem título I was in my house ‘com’ my dog when he ‘some’ I call and he not ‘vem’. ‘vou’ ‘procularo’ when I see a monster and ‘era’ ‘um’ monster ‘de’ four arms...	PI (-) A7 A9

Quadro 49. Posição sobre relação texto-contexto.

Em geral, os alunos demonstraram preocupação com a forma que a escrita de *horror short stories* deveria tomar. A posição adotada enquanto produtores de um gênero textual do campo da literatura, o qual possui sequências específicas em sua forma narrativa é descrita pela maior parte dos alunos, exceto por A7 e A9. A maior avaliação efetuada foi em relação ao desenvolvimento de um texto que pudesse dar conta da proposta efetuada no problema de comunicação anteriormente citado.

A responsabilidade enquanto produtores de *horror short stories*, pode ser observada na maioria dos textos, pois apresentam uma escrita que se aproxima dos moldes previstos em *The Demon at the Door*. É imprescindível ressaltar que mesmo

alguns alunos apresentando problemas com relação à escrita, desenvolvimento do enredo e ordenação das fases da narrativa, a linearidade foi apresentada por eles conforme demonstramos nos exemplos anteriores.

Em continuidade, verificamos se os alunos foram capazes de relacionar aspectos da esfera macro, do contexto sócio-histórico do gênero com a realidade em que estão expostos. Isso pode ser visto no quadro abaixo:

CS	Operação de linguagem: relacionar aspectos macro com sua realidade	PI (+)
	Nessa operação os alunos demonstraram capacidade em interligar aspectos macro do campo das <i>horror short stories</i> com informações subjetivas.	A1
	Exemplo 1:	A2
		A3
		A4
		A5
	A8 – Alien History	A6
	I was 6 when his happened. I was in house my ‘vó’. I look at ‘corredor’ and was there man blue.... [...]	A8
		A9
		A10
	Exemplo 2:	A11
	A6 – The kids of black eyes	A12
	I was 13 years, i ‘tinha’ ‘acesado’ the website medo B, and one reepyposta ‘chamou’ my attention [...]	PI (-)
		A7

Quadro 50. Relação de aspectos macros e realidade.

As marcas subjetivas do autor podem ou não estar presentes na construção de um gênero da narrativa. O foco não é discutir a questão da implicação do autor na história (CARVALHO, 2011), mas elucidar que pelo viés de ensino de gêneros textuais consideramos a implicação de aspectos socio-subjetivos nas obras, e, acima de tudo, de constituintes subjetivos que o autor se utiliza no ato de criação.

Na produção de A8, há utilização da personagem “vó” e do cenário “corredor”, demarcando uma questão de suma importância: em uma conversa fora das aulas, A8 comentou que corriqueiramente visita sua avó e o corredor que menciona tem relação com o extenso *hall* de entrada que existe na casa dela. A2, por sua vez, menciona um website acessado pelo narrador da história, o qual é de seu interesse e que utilizou na construção de seu texto de *horror short story*. Além disso, *websites* são modernos, fazem parte dos aspectos macro da sócio-história em que A2 se encontra.

Lançamos nosso olhar também para uma sentença estável em ambas as obras: os personagens não passam de crianças apenas. Isso move uma questão

importante: como *horror short stories*, produções textuais tão sucintas poderiam gerar desconforto, medo e pavor nos leitores? Pois, a descrição da idade dos narradores nos leva à resposta. Analisemos o fragmento inicial de *The Demon at the Door*, obra utilizada como gênero textual para mobilizar conhecimentos prévios, comparada aos textos de A8 e A6:

(ME) Marca estável entre textos do mesmo gênero:	
The Demon at the Door - Angel	
<u>"I was 11 when this happened.</u> One night, when I had gone to bed, I woke up to hear a noise [...]	
ME	
Alien History – A8	
<u>I was 6 when his happened.</u> I was in house my 'vó'. I look at 'corredor' and was there man [...]	
ME	
The kids of black eyes – A6	
<u>I was 13</u> years, i 'tinha' 'acesado' the website medo B, and one reepyposta 'chamou' my [...]	
ME	

Quadro 51. Estabilidade na unidade comunicativa.

Ambos os alunos seguiram a linearidade de *The Demon at the Door* criando suas obras embasadas em um elemento oriundo do campo macro delas, que é o terror sobre crianças, pois, todos os narradores acima não ultrapassam o início da adolescência. Assim, A8 e A6 estabelecem links entre elementos sociosubjetivos operando corretamente suas histórias pautadas na idealização apresentada na obra supracitada.

Outra operação de linguagem analisada foi o registro do emissor, apresentado nos exemplos a seguir:

CA	Operação de linguagem: registrar emissor	PI (+)
	A obra discutida apresenta um nome de autor o qual não podemos afirmar sua veracidade, assim, os alunos deveriam assinar suas obras, seja com nome fictício ou com seu próprio nome.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11
	Exemplo: A1 - The "ladeira" Submitted by (aqui constava o nome do aluno) It was a Friday night [...]	PI (-) A12

Quadro 52. Registro do emissor.

Apenas A12 não efetuou o registro de autoria. Considerando que apresentou relevante domínio em vários aspectos discutidos e em demais operações que serão

apresentadas, acreditamos que a ausência desse registro foi ocasionado por um deslize, um breve momento de esquecimento, mas não pela falta de reconhecimento sobre a importância de demonstrar sua posição enquanto autor, criador de *horror horror short stories*, contribuinte para a cultura literária e para a ampliação dos gêneros textuais/literários.

Seguindo esse pressuposto, avaliamos também a escrita dos alunos, lançando mão do modo pelo qual se atentaram com o suporte de suas produções iniciais, bem como do futuro suporte. *Horror short stories* possuem suportes específicos, seja por meio digital ou pelo livro. Assim, prevendo que sua escrita seria direcionada para o meio digital do colégio em que estudam, os alunos deveriam cuidar com elementos básicos que devem aparecer no meio digital: título seguido de autoria, texto contendo entre 20 a 25 linhas, em LI, pois ao convertermos esses textos para o formato digital, eles apresentariam em média 15 linhas, próximo de *The Demon at the Door*. Esses elementos compõem as capacidades discursivas e linguístico-discursivas se analisados de forma fragmentada. Entretanto, para que o aluno possa prever o suporte de seu texto, precisa operar em conjunto os elementos elencados, os quais analisamos sob esse viés.

Para elucidar essa questão, corramos nosso olhar no quadro seguinte:

CA	Operação de linguagem: escrita prevendo futuro suporte (web) e o suporte do momento	PI (+) A1 A2
<p>Nessa capacidade, tratamos da escrita projetada especificamente numa folha de papel contendo 25 linhas, mas que, ao ser convertido para o suporte da <i>web</i>, apresenta em média 15 linhas.</p> <p>Exemplo 1: A1 - The "lareira" Submitted by (aqui constava o nome do aluno) It was a Friday night. The rain felt thin and cold. The "brasas" of the "lareira" made "fantasmagóricas" shadows in the floor. The rain song and the "crepitas" of the "brasas" "contrastavam" with the Mr. Benson's son, that was reading an old book in the "poltrona" of the "sala – de – estar". He was hating this book, what "permitiu" that him "prestasse atenção" in the every songs in this room [...]</p> <p>Exemplo 2: A10 – Sem título I was at my house, Ja erao "3: da manhã" i look at my window and a dark person "passou na minha janela" in this time i listen a "barulho" in my door. "Nesta hora eu senti um calafrio e que eu não estava sozinho". "Derepente a lampada estorou and my dog" começou a latir." Nesta hora tudo ficou Escuro e uma Voz assustadora disse": Hellow Kid.</p>	<p>PI (+ -) A3 A4 A5 A6 A8 A9 A10 A11 A12</p>	
		<p>PI (-) A7</p>

Quadro 53. Escrita: suporte do momento e futuro suporte.

por “nessa hora”. Considerando que A10 utilizou em média 7 minutos para realizar sua primeira produção dos 25 minutos previstos, há possibilidade de descaso com a primeira produção, pois, todos os participantes tinham conhecimento sobre o fato de publicarmos a produção final, e que, a produção inicial, serviria para o desenvolvimento dos módulos de atividades. Seu texto é muito curto se comparado a *The Demon at the Door*, explora pouco a LI e não apresenta um título.

Assim, caso fosse efetuada a correção de aspectos linguísticos de seu texto, uma série de outras correções deveriam ser iniciadas para que pudesse tomar a forma que se propunha sobre *horror short stories*. Essas correções variam desde o nível organizacional até o enunciativo, pois, a operação de reconhecer o futuro suporte como parte das capacidades de ação, é mobilizada pelo reconhecimento de elementos dos dois níveis descritos, corroborando a ligação de interdependência dos níveis composicionais do gênero de texto, como bem o discute Bronckart (1999).

Passemos para a análise da operação de estabelecer síntese sem desconfigurar a estrutura base. Estabelecemos como síntese a operação de criar o enredo sem se prolongar demasiadamente nos elementos composicionais, respeitando as quatro fases do tipo de narrativa que propusemos no modelo didático, da seguinte forma:

CD	Operação de linguagem: sintetizar sem desconfigurar estrutura base	PI (+)
	Introdução: média de 1 a 2 linhas para contextualizar o leitor;	A1
	Momento de perturbação: média de 3 a 5 linhas para apresentar uma perturbação	A2
	Ações em torno do problema: média de 6 a 7 linhas para descrever ações sobre a perturbação;	PI (+ -)
	Fim enigmático: média de 2 a 3 linhas para expor um fim sem resposta ao problema.	A3
		A4
		A5
	Exemplo 1 (Obra completa):	A6
	A3 - The House I “estava” watching TV, when I receive one “ligação” of my girlfriend, she say “que” “estava” “passando” in “frente” of one house “mal-assombrada” and “era” for me “encontrá-la”, and I go.	A8
	When I “a encontrei” we enter in the house, “tomamos” one “susto” with the face of one men dead “que” “estava” fall in the floor, the men “levantou-se” and “veio” running util we, after I fall and wake up in the hospital, and my girlfriend “estava” dead. I never go to the this house again.	A10
		A11
		A12
		PI (-)
		A7
		A9
	Exemplo 2 (Obra completa):	
	A9 – Sem título	
	I was in my house “com” my dog when he “some” I call and he not “vem”. “vou” “procularo” when I see a monster and “era” “um” monster “de” four arms...	

Quadro 55. Síntese na escrita.

A estrutura base nas quatro fases da sequência narrativa utilizada em *The Demon on the Door*, não foi seguida por alguns alunos conforme demonstramos nas duas obras completas de A3 e A9. Não havia a necessidade da escrita seguir rigorosamente os padrões da obra supradita, no entanto, considerando que o principal norte direcionado aos alunos era manter as bases discutidas, então esperávamos encontrar a sequência descrita acima.

Vemos no texto de *horror short story* de A9, sua dificuldade em organizar as ideias, e, principalmente em desenvolvê-las. É possível observar que a síntese demasiada em sua produção está ligada com a falta de domínio sobre operar ações em torno de um problema. Aliás, esse problema pode ser considerado no momento em que o cachorro do narrador some e enquanto o procura, avista um monstro de quatro braços. Mas o momento em que esse monstro é inserido na produção de A9, há utilização de reticências e a história tem seu fim. Na verdade, não fica claro se esse é o problema criado para justificar o desaparecimento do cachorro, ou se realmente seria um fim enigmático para um problema não apresentado, e ainda, se o cachorro teria relação com esse monstro do final da história.

A9 contextualiza o leitor, e insere um ponto que poderia ser visto sob a ótica da problemática de sua história: o fato do cachorro “sumir”. Entretanto, pelo fim apresentado com a aparição do monstro de quatro braços, realmente torna-se complicado para o leitor entender em torno de qual problema sua obra é desenvolvida. Pela questão hierárquica do texto, poderíamos supor que o problema inicia com o desaparecimento do cachorro e o fim enigmático acontece com a revelação do monstro, seja ele dotado de quatro braços como A9 bem o descreve. Contudo, a ausência de ações em torno do suposto problema dificulta essa afirmativa, a leitura e a compreensão.

Em relação a A3, sua produção de *horror short story* aborda um elemento introdutório, contextualizando o leitor sobre o local em que se encontra o narrador, apontando um ponto de mobilização para a entrada do problema: um convite para ir a uma casa mal assombrada. A partir desse momento, o problema se inicia, mas as ações em torno dele são limitadas. O fim enigmático logo surge, sem que o leitor tenha tempo de acompanhar ações que deixariam a obra mais conturbada. De certo

modo, essa situação desenvolve uma quebra no momento enigmático, tornando-o apenas um mero desfecho final para a perturbação criada na obra de A3.

Em sequência, passamos a verificação da presença de narrador nas produções iniciais de nossos alunos. Os critérios são discorridos no seguinte quadro:

CD	Operação de linguagem: apresentar narrador onisciente ou 1ª pessoa	PI (+)
	Mesmo que a obra <i>The Demon at the Door</i> apresente narrador em 1ª pessoa, durante as discussões realizadas em sala de aula houve um momento em que a discussão sobre narrador onisciente foi iniciada, e assim, a produção inicial poderia utilizar ambas as formas de narrar.	A1 A2 A3 A4
	Exemplo 1: A8 - Alien History I was 6 when his happened [...]	A5 A6 A7 A8
	Exemplo 2: A1 - The "lareira" – Submitted by A1 It was a Friday night. The rain felt thin and cold. The "brasas" of the "lareira" made "fantasmagóricas" shadows in the floor. The rain song and the "crepitas" of the "brasas" "contrastavam" with the Mr. Benson's son, that was reading an old book in the "poltrona" of the "sala – de – estar". He was hating this book, what "permitiu" that him "prestasse atenção" in the every songs in this room [...]	A9 A10 A11 A12

Quadro 56. Narradores em *horror short stories*.

Um ponto que foi compreendido de forma unânime sobre a produção de *horror short stories* é a presença do narrador no gênero da narrativa. Todos os alunos, inclusive A7 que apresentou grandes dificuldades em outras operações, utilizaram-se dessa marca inerente à produção de gênero da esfera literária, como é o caso de *horror short stories*.

Além da presença do narrador, verificamos se os alunos foram capazes de criar um enredo dinâmico, com detalhamento de cenário e personagens. Contudo, tal detalhamento deve apresentar-se de maneira sucinta, contemplando o exemplo apresentado em *The Demon at the Door*:

CD	Operação de linguagem: detalhar cenários e personagens	PI (+)
	A descrição de cenário e personagens tem papel fundamental para que o enredo tenha êxito. Cenário e personagens incoerentes com a problemática, e, com a proposta da obra, foram questões que apareceram em algumas produções.	A1 A2 A4 A5

Continua na próxima página...

<p>Exemplo 1: A8 - Alien History I was 6 when his happened. I was in house my “vó”. I look at “corredor” and was there man blue...my cousin and my walking “em volta” house, this “corredor” is dakmess, waked by “senti algo nas minhas costas”.</p>	PI (+ -) A3 A9 A10 A11 A12
<p>Exemplo 2: A5 - Elevator I “estava” in my workbench, when I go to elevador, when enter I see a “vulto”. “Apertei” the buttom, for to go in the second floor, when “de repente”, the elevator stop and lights off. “Estava” dark, “olhei” for the “espelho”, when a person “apareceu”, the lights “acenderam” I go exit the elevator, “fiquei” scary, but I continue work</p>	PI (-) A7

Quadro 57. Detalhamento de cenários e personagens.

Na produção de A8, vemos o título sendo sustentado pelo personagem “*man blue*” que inicia o momento de perturbação, efetuando o elo entre a proposta da história presente no título e no enredo, como por exemplo, parte do cenário descrito por A8 como o “corredor” de uma casa. O “corredor”, por sua vez, apresenta-se como um lugar obscuro, propício a gerar medo, e, esse lugar demarca uma situação desconfortável no instante que o homem azul é visto. Igualmente, A5 constrói um enredo que sustenta um cenário típico de *horror horror short stories*, elencando um elevador que possui uma figura sobrenatural e, de forma tradicional, luzes que se apagam, gerando escuridão total. Em seguida, ao apresentar a imagem de uma figura que aparece no espelho enquanto tudo está escuro, é possível observar a linearidade de ações e, acima de tudo, o arranjo dos personagens com o cenário em que estão presentes.

Em conexão com a operação anterior, ponderamos sobre a capacidade dos alunos em criar um momento de tensão em suas produções iniciais. Consideremos os exemplos que seguem:

CD	Operação de linguagem: criar tensão na obra, um problema	PI (+)
	Coforme visto em <i>The Demon at the Door</i> , após a introdução, há um elemento incomum ao enredo da obra que vem a gerar perturbação, visto por nós como o problema. A mudança no cenário também pode contribuir para iniciar a perturbação.	A1 A2 A3 A4
	Exemplo 1: A2 - Fly - Man [...] I decided to talk with the neighbors who lived next to that house, they all said that’s a man lives in that house and that he does crazy experiment’s. One day this guy get out of his	A5 A6 A8 A10

Continuação na próxima página...

house and I managed to get in his house, I saw a crazy machine and lots of blood, I got away quickly [...]	PI (+ -) A9 A11 A12
Exemplo 2: A11 - The Demon on the bed Once 'apenas' I and my 'filha'. I was in my home read a book 'no sofá' 'enquanto' my 'filha' slept. 'Até que ouvi' one grudge on her room and I run for look 'o que era' [...]	PI (-) A7

Quadro 58. Problemática em *horror short stories*.

Considera-se o momento de perturbação quando o contexto inicial, marcado pela desenvoltura do enredo, descrição do cenário e apresentação de personagens é ferido pela aparição de um ser aparentemente sobrenatural, pela mudança no cenário que provoca uma desordem. Essas mudanças, no entanto, precisam estar em sintonia. Na produção de *horror short story* de A2, não há uma mudança no cenário, mas a evolução do ambiente encontrado inicialmente, para um lugar em que *horror* ganha espaço. Além disso, A2 prepara o leitor para a recepção de um personagem “crazy”, o qual realiza experimentos nesse nível. Logo, o que se espera são as ações que reforçarão esse problema, que farão laços de modo a explicitar quem é o tal homem que faz experimentos malucos e provavelmente quais são esses tipos de experimentos.

Após esse apanhado, A2 realiza a construção de um segmento que dá vida a perturbação da obra: o momento em que o protagonista adentra a casa do cientista maluco e se depara com uma máquina estranha banhada a sangue. É nesse instante que os acontecimentos sinistros que envolvem o cientista e sua criação se iniciam, a partir de segmentos de ações, conforme vemos nos exemplos a seguir:

<p>A2 – Fly – Man</p> <p>Segmento 1 “In the next day I was trying to look at his house and I saw him getting in that machine [...]”</p> <p>Segmento 2 [...] when the machine closed a fly was trapped inside and the machine started [...]</p> <p>Segmento 3 [...] the guy started screaming and a big flare blinded me for 5 seconds and [...]</p> <p>Segmento 4 [...] the man got out of the machine crawling and deformed, It “parecia” that he was becoming a monster like a fly.</p>
--

Quadro 59. Segmentos de ações em *Fly-Man*.

A produção de A11 se assemelha a produção de A2, mas a evolução do momento de perturbação para as ações em torno do problema acontece de forma truncada:

A11 – The demon on the bed

Segmento de contextualização (1)

Once ‘apenas’ I and my ‘filha’ [...]

Segmento de contextualização (2)

[...] I was in my home read a book ‘no sofá’ ‘enquanto’ my ‘filha’ sleeped [...]

Segmento de perturbação

[...] ‘Até que ouvi’ one **grudge** on her room [...]

(estopim da perturbação)

Segmento em torno do problema (1)

[...] and I run for look ‘o que era’, [...]

Segmento em torno do problema (2)

[...] when ‘cheguei’ she ‘disse que havia alguém dentro do armário, então fui’ look, [...]

Segmento que propõe fim enigmático

[...] when opened the door ‘estranhei’ ... ‘pois la’ was my ‘filha dizendo que tinha alguém’ on the bed.

Quadro 60. Segmentos em *The demon on the bed*.

Pela proposta apresentada em *The Demon at the Door*, o segmento que indica o fim enigmático criado por A11, na verdade, deveria fortalecer o problema, pois, no momento em que o personagem principal ouve “*one grudge*”, os problemas começam. O termo “*grudge*” está inserido em campos de criatividade ideológicos que o tem com o significado de rancor, ressentimento. Todavia, tendo em vista que o signo é ideológico (VOLOCHÍNOV, 2009), há probabilidade de um neologismo, ou ainda, do termo *grudge* ter sido utilizado de forma incoerente, como correspondente às possibilidades de inferências, das quais citamos: (a) barulho; (b) estrépito; (c) estrondo; (d) ruído.

O segmento utilizado como fim enigmático é coerente, mas a criação do problema fica truncada quando esse fragmento é utilizado no fim da obra de A11. Os segmentos de ações em torno do problema parecem fortalecer aquilo que viria a ser a problemática: a menina que afirma a presença de alguém no guarda-roupas, mas que, quando esse último é verificado, a menina aparece na parte de dentro apontando a presença de alguém em cima da cama. Essa ordenação na produção

de A11, assim como ocorre na produção de outros alunos citados anteriormente, precisa ser reorientada.

Em continuidade, averiguamos a forma pela qual os alunos criaram e organizaram as ações em torno da problemática de suas produções iniciais. Seguem os exemplos:

CD	Operação de linguagem: criar sequência de ações em torno do problema	PI (+)
	As <i>horror short stories</i> deveriam apresentar em média três segmentos de ações em torno da problemática, pois é nesse momento em que a narrativa de horror ganha força.	A1 A2 A4
	Exemplo 1: A4 - The knock I was in my house alone at the night whatching TV and my sister was in her room up the stairs, when someone started knocking at the door so fast, can't be a person. I look at the window and see nothing outside, the noises started more louder and louder and I started scream call my sister. She came run and go outside to see what is there [...]	PI (+ -) A3 A5 A6 A8 A9 A10 A11 A12
	Exemplo 2: A8 - Alien History I was 6 when his happened. I was in house my "vó". I look at "corredor" and was there man blue...my cousin and my walking "em volta" house, this "corredor" is dakmess, waked by "senti algo nas minhas costas" i Run, guets carried, "por fim cheguei dentro" da house, its day crazy [...]	PI (-) A7

Quadro 61. Desencadeamento de ações problemáticas.

A construção de A4 aproxima-se do molde encontrado em *The Demon at the Door*, utilizada no problema de comunicação da sequência didática. Nesse texto de *horror short story*, encontramos ao menos quatro ações em torno do segmento de orientação do problema, conforme segue:

<p>The Demon at the Door – Submitted By Angel</p> <p>I was 11 when this happened [...]</p> <p>Segmento de abertura do problema [...] One night, when I had gone to bed, I woke up to hear a noise and looked to my open bedroom door, [...]</p> <p>Segmento que aborda o problema [...] where I saw a dark figure (which was outlined by the bathroom light remaining on) staring at me with red eyes [...]</p> <p>Ação em torno do problema segmento (1) [...] Thinking that it was my mother, I had called out to her multiple times, each time getting louder and louder [...]</p> <p>Ação em torno do problema segmento (2) [...] By the third time I called out to her, her red eyes did not move and I was getting frantic, screaming out to my mom and hiding beneath my covers [...]</p>

Continuação na próxima página...

<p>Ação em torno do problema segmento (3) [...] Come to find out my mother was in the living room fast asleep and had woken up from my calls, running into my room [...]</p> <p>Ação em torno do problema segmento (4) [...] When I looked at her, the black figure had gone and I have not seen it since.</p>
--

Quadro 62. Ações em torno de um problema em *The Demon at the Door*.

O desenvolvimento da maior parte dessa obra está relacionado com as ações que fortalecem o problema. Assim, é necessário estabelecer uma linearidade, uma espécie de métrica com relação à esfera de acontecimento criada em torno do problema. Não basta apenas uma sequência de ações. É necessário criar um evento, um momento concebido em um clima de tensão. Esse momento é oriundo do contorno dado ao problema por meio de ações que o reforçam.

Essa movimentação acontece no enredo de *The Knock* criado por A4. Abaixo, descrevemos o problema desenvolvido por A4 e três segmentos em torno da perturbação dada:

<p>The Knock – A4</p> <p>Segmento de problema: [...] when someone started knocking at the door so fast, can't be a person [...]</p> <p>Ação em torno do problema segmento (1) [...] I look at the window and see nothing outside, the noises started more louder and louder and I started scream call my sister [...]</p> <p>Ação em torno do problema segmento (2) [...] She came run and go outside to see what is there [...]</p> <p>Ação em torno do problema segmento (3) The noises stoped, but my sister has gone [...]</p>

Quadro 63. Ações em torno de um problema em *The Knock*.

A próxima operação de linguagem analisada referente às capacidades discursivas trata-se, especificamente, da finalização da narrativa sem que haja uma resposta ao problema criado. Ao contrário da base narrativa comum, se tomarmos por base Labov e Waletzky (1969), as horror short stories do mundo acanônico não apresentam uma resposta positiva à perturbação do enredo, mas solidificam um final marcado pela dúvida, deixando o leitor inculcado com o encerramento sem um compromisso com quaisquer explicações. Assim, o fim deve ser enigmático, conforme se observa nos exemplos a seguir:

CD	Operação de linguagem: finalizar a narrativa sem resposta ao problema	PI (+)
	O fim relativamente enigmático é um ponto específico do gênero <i>horror short story</i> trabalhado. Não há uma explicação para o problema, o que deixa o leitor, de certa forma, perturbado.	A1 A2 A3 A4 A5 A8 A11
	Exemplo 1: A5 - The elevator [...] “Estava” dark, “olhei” for the “espelho”, when a person “apareceu”, the lights “acenderam” I go exit the elevator, “fiquei” scary, but I continue work.	PI (+ -) A6, A9, A10, A12
	Exemplo 2: A2 – The kids of black eyes This kids, “são” demons “que” “quando” “estão” with “fome” “devoram” your soul and “fazem” party with your corpse.	PI (-) A7

Quadro 64. Fim enigmático da narrativa.

Há uma distância entre criar um fim enigmático e apresentar uma situação sem resposta para o entendimento do leitor. A5 não explica a razão pela qual o espelho de um “elevador” mostra a “aparição” de uma pessoa desconhecida, e assim, finaliza o evento com a exposição do medo que seu personagem principal sentiu, sendo que esse, logo em seguida, voltou ao seu trabalho como se nada tivesse acontecido.

A2, por outro lado, expõe o que são “kids”, antagonistas de seu primeiro texto de *horror short story*. Na verdade, esse espaço deveria ser reservado ao trabalho de finalizar o problema. Essa explanação gerada por A2 em relação as *kids* deveria acontecer em meio à problemática, em um segmento de entrada para o problema. Vejamos a sequência descrita por A2:

(SAP) Segmento de ação em torno do problema

(FE) Fim enigmático

A2- The kids of black eyes

[...]

| I don't see “nada ”. | |“mas” “quando” turn me the kid was in the door and
SAP1 SAP2
she's say “i, “estou” with, “fome” | | and eat my soul. |

SAP3
| This kids, “são” demons “que” “quando” “estão” with “fome” “devoram”

FE
your soul and “fazem” party with your corpse. |

FE

O SAP 3 poderia ter sido utilizado como segmento de finalização, e, logo em seguida, um outro segmento de fim sem explanação daria a ideia proposta pela narrativa do gênero *horror short story* que estamos estudando. O FE criado por A2 ficou incoerente, no entanto, passivo de ser reformulado em relação à ordenação narrativa, pois o que observamos é desconexão das ideias, não a incompreensão do esquema narrativo de quatro fases.

Após isso, passamos para verificação da organização de parágrafos nas produções iniciais dos alunos. Considerando que a obra *The Demon at the Door* apresenta três parágrafos em sua narrativa, lançamos nossa olhar para o desmembramento do enredo da seguinte maneira: (a) segmento de contextualização e, segmento de introdução da perturbação no primeiro parágrafo; (b) ações em torno do problema no segundo parágrafo; (c) fim enigmático no último parágrafo. As análises partem, portanto, dessa forma de organização. Abaixo, ilustramos exemplos de *horror short stories* de nossos alunos vistos sob essa ótica:

CD	Operação de linguagem: utilizar média de 3 parágrafos como base	PI (+)
	Voltamos nossa atenção para a utilização média de três parágrafos em <i>horror short stories</i> .	A1 A2 A4 A6 A7
	Exemplo 1: A4 - The knock I was in my house alone at the night whatching TV and my sister was in her room up the stairs, when someone started knocking at the door so fast, can't be a person. I look at the window and see nothing outside, the noises started more louder and louder and I started scream call my sister. She came run and go outside to see what is there. The noises stoped, but my sister has gone. I started scream and call her at the neighborhood, but she never come back...	PI (+ -) A3 A5 A10 A11 A12
	Exemplo 2: A3 - The House I "estava" watching TV, when I receive one "ligação" of my girlfriend, she say "que" "estava" "passando" in "frente" of one house "mal-assombrada" and "era" for me "encontrá-la", and I go. When I "a encontrei" we enter in the house, "tomamos" one "susto" with the face of one men dead "que" "estava" fall in the floor, the men "levantou-se" and "veio" running util we, after I fall and wake up in the hospital, and my girlfriend "estava" dead. I never go to the this house again.	PI (-) A7 A8 A9

Quadro 65. Parágrafos em *horror short stories*.

Conforme destacamos nos exemplos, A4 contempla a sequência prevista, desmembrando o segmento inicial em um fragmento incumbido de situar o leitor sobre o contexto e, ainda no mesmo segmento, efetua a introdução de uma perturbação sem sair do primeiro parágrafo. Além disso, A4 inicia o problema de sua

produção de forma pertinente, abordando um segmento próprio de complicação, a saber: “can’t be a person”.

Enquanto isso, A3 dedica dois parágrafos à sua obra. No primeiro, contextualiza o leitor e introduz um segmento que traz o início da problemática. No segundo parágrafo, aborda o problema e, em seguida, traz à tona o desfecho do segmento final. Apesar de contemplar o fim enigmático, A3 necessita melhorar a ordenação de suas frases em torno do problema, deixando o segundo parágrafo para discorrer sobre as ações que o fortalecem e também para estabelecer relação entre a introdução/contextualização e o desfecho final.

Colocamos em esteira, a análise sobre a capacidade dos alunos demonstrarem a idade ou o lugar em que o narrador se situa, como formas distintas de contextualizar o leitor. Para tanto, observemos o quadro abaixo:

CD	Operação de linguagem: contextualizar o leitor mostrando idade ou o lugar em que o narrador se situa	PI (+) A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11
A contextualização é fundamental para que possamos compreender o rumo que enredo tomará, a partir da visão que criamos do protagonista até a construção de um cenário específico projetado para dar conta do clima de tensão criado na fase da problemática.		PI (+ -) A12
		PI (-) A7

Quadro 66. Contextualização do leitor.

De um modo geral, os alunos compreenderam a importância dessa fase que se apresenta em primeira instância em *horror short stories*. Cada aluno utilizou-se da descrição de um momento em que o narrador implicado está situado, ou de sua idade no intuito de situar o leitor. A obra *The Demon at the Door* inicia com um segmento de contextualização, abordando o momento de infância de seu protagonista, por meio da descrição de sua idade:

Segmento de contexto

Angel - The Demon at the Door

“I was 9 when this happened”.

Os alunos A2, A6 e A8 iniciaram sua produção seguindo essa linearidade:

Aluno	A2	A6	A8
Short Story	Fly – Man	The kids of black eyes	Alien History
Segmento de context	I was only 9 years old	I was 13 years	I was 6 when his happened

Quadro 67. Segmentos de contextualização.

A12 utilizou um segmento introdutório que não se encaixa nos moldes estabelecidos:

A12 – Sem título

I would Know that “havia algo de” wrong “parecia” a lie [...]

O objetivo em ensinar *horror short stories* não é estabelecer características estanques, mas propiciar ao aluno uma visão ampla sobre o que é próprio desse gênero em específico. Se os critérios iniciais foram contextualizar por meio de um momento que se relaciona a alguma atividade do protagonista, ou a apresentação de sua idade como marco indicativo de temporalidade, então A12 deveria rever a forma como iniciou sua produção.

Avançemos com nossas análises, observando a predominância de passado em *horror short stories* dos alunos. Não há um número limitado de ações em tempo passado, seja ele simples ou contínuo. No entanto, a base utilizada foi a mesma encontrando em *The Demon at the Door*, que apresenta predominância de passado simples com sete recorrências desse tempo verbal, cinco enunciados no passado perfeito, além de três recorrências nos tempos passado contínuo e presente simples, em dois momentos. No intuito de fortalecer a construção composicional de *horror short stories*, focamos nessa questão, pois, a constituição de segmentos no tempo presente, acarreta na configuração desse gênero como um mero relato. Dessa forma, as produções iniciais de nossos alunos podem ser compreendidas, por meio dos exemplos seguintes:

CL	Operação de linguagem: desenvolver predominância de passado	PI (+)
Exemplo 1: A1 - The "lareira"	It was a Friday night. The rain felt thin and cold. The "brasas" of the "lareira" made "fantasmagóricas" shadows in the floor. The rain song and the "crepitas" of the "brasas" "contrastavam" with the Mr. Benson's son, that was reading an old book in the "poltrona" of the "sala - de - estar" [...]	A1
		A2
		A4
		A5
		PI (+ -)
Exemplo 2: A8 - Alien History	I was 6 when his happened. I was in house my "vó". I look at "corredor" and was there man blue...my cousin and my walking "em volta" house, this "corredor" is dakmess, waked by "senti algo nas minhas costas" i Run, guets carried, "por fim cheguei dentro" da house, its day crazy. I "acho" que is "um" alien.	A3
		A6
		A8
		A10
		A11
		A12
		PI
	(-)	
	A7	
	A9	

Quadro 68. Predominância de passado em *horror short stories*.

A trajetória percorrida por A1 em sua produção estabelece ações voltadas para o passado, caracterizando um acontecimento, aproximando o fato apresentado com a realidade. O gênero *horror short story* visa a verossimilhança, e assim, de modo a não firmar contrato fiel com as questões do presente, baseia-se num acontecimento passado, permitindo o subterfúgio da fidelidade fidedigna com o mundo real, mas ao mesmo tempo, tenta estar próximo dele. Nesse caso, A1, assim como seus demais colegas A2, A4 e A5, sobressaiu-se em relação a produzir seu texto pontualmente, contemplando o tempo passado. Isso pode ser corroborado pelos excertos "*It was*", "*the rain felt*", "*made*", "*was reading*", para citar alguns.

Contudo, A8 parece não adequar-se pontualmente à proposta. Vejamos alguns marcadores de presente, os quais predominam em sua produção, assim como marcadores do passado, os quais deveriam majoritariamente compor *Alien History*:

Fragmentos no tempo passado	Fragmentos no tempo presente
a) I was 6	a) this "corredor" is dakmess
b) I was in house	b) I look at "corredor"
c) was there man blue	c) i Run
d) waked by	d) guets carried
e) "por fim cheguei dentro" da house	e) its day crazy
	f) I "acho" que is "um" alien

Quadro 69. Contraposição dos tempos passado e presente.

Além dos fragmentos truncados, A8 apresentou dificuldade em estabelecer o momento em que sua história se passa. Questões como essas foram apresentadas também em *horror short stories* de A3, A6, A10, A11, A12.

A operação seguinte corresponde ao emprego correto de verbos. Vejamos os critérios de análise:

CL	Operação de linguagem: empregar corretamente os verbos	PI (+)
Os sintagmas verbais apresentam o modo como o emprego de verbos deve ocorrer e as relações que exercem com demais itens lexicais nos enunciados das <i>horror short stories</i> . Assim, nossa avaliação ocorreu no sentido de verificar o domínio na organização desses sintagmas verbais. Exemplo 1: A1 - The “lareira” [...] Then the rain stop, the fire was over, he just could listen a little voice coming by the book [...] Exemplo 2: A5 – Elevator I “estava” in my workbench, when I go to elevator, when enter I see a “vulto”. “Apertei” the buttom, for to go in the second floor, when “de repente”, the elevator stop and lights off.		A1
		A2
		PI (+ -)
		A3
		A4
		A5
		A6
		A8
		A10
		A11
		A12
		PI
		(-)
	A7	
	A9	

Quadro 70. Emprego de verbos em *horror short stories*.

Na produção de A1 o emprego de verbos é pontual. Podemos verificar que a subordinação das palavras nos enunciados acontece conforme sua natureza. No exemplo “*then the rain stop*”, há uma ação criada propositalmente no presente para denotar o momento em que o narrador pondera sobre a situação que observa. Além disso, A1 possui domínio sobre colocações, pré-construídos e emprego linguisticamente correto de verbos, conforme segue:

SV (Sintagma verbal)

A1- The “lareira”

Exemplo 1: The fire was over [...]
acabou (sintagma verbal)

Exemplo 2: [...] he just could listen a little voice | coming by the book
SV1 SV2

Conforme vemos nos exemplos, A1 demonstra domínio sobre a organização dos sintagmas verbais. De forma distinta, A5 não organiza de maneira precisa os

O emprego de adjetivos na produção de A2 é preciso. Apesar da utilização incoerente do apóstrofo na palavra “*light*”, A2 mantém o foco na disposição que comumente apresentam as palavras em LI, respeitando a posição dos núcleos dos sintagmas “*small house*”, “*flickering ligh’s*” e “*loud screams*”, deixando os adjetivos antecedentes aos substantivos. No caso de A8, claramente presenciamos o núcleo “*man*” posicionado anteriormente ao adjetivo “*blue*”. Há duas possibilidades: uma falha momentânea, um esquecimento dessa regra por parte de A8; ou ainda, a ausência de conhecimento sobre essa questão. De qualquer modo, a posição contrária que substantivos e adjetivos oriundos do inglês apresentam em relação à língua portuguesa, deve ser um ponto base para que não haja comprometimento na coesão de *horror short stories*.

Com relação à próxima operação discutida, verificamos o modo pelo qual os alunos se utilizaram de pronomes pessoais e possessivos, como podemos observar:

CL	Operação de linguagem: utilizar de maneira correta pronomes pessoais/possessivos	PI (+) A1, A2, A4, A6, A12
Em <i>The Demon at the Door</i> o conhecimento sobre a forma que os pronomes apresentam é importante para que haja localização sobre as pessoas em determinados fragmento. Do mesmo modo, os pronomes possessivos mobilizam conhecimento sobre a pessoa gramatical a que se referem.		PI (+ -) A3, A5, A8, A9, A10, A11
		PI (-) A7

Quadro 72. Utilização de pronomes em *horror short stories*.

Observemos a recorrência de pronomes por meio do gênero *horror short story* que estudamos:

The Demon at the Door

Exemplo : [...] **dark figure** [...] staring at me with red eyes. Thinking that it was my **mother**, I had called out to **her** multiple times [...] by the third time I called out to **her**, **her** red eyes did not move and I was getting frantic (...)

(mother)

(mother) (dark figure)

A partir desses exemplos, focamos na escrita dos alunos e notamos que esse grupo se dividia no tocante ao domínio de pronomes pessoais e possessivos. Na maior parte das vezes, os alunos utilizaram “*I*” dedicando esse pronome ao narrador, assim como “*me*”, pronome objeto também relacionado ao narrador.

A última operação de linguagem referente às capacidades linguístico-discursivas trata-se do domínio sobre vocabulário em LI. Cabe aqui destacar que, detemo-nos do vocabulário referente a *horror short stories*. Os critérios são dispostos abaixo:

CL	Operação de linguagem: dominar de forma relevante o vocabulário em língua inglesa	PI (+) A1, A2, A4
	Com relação a essa operação, não determinamos um número base de palavras utilizadas para a criação de <i>horror short stories</i> , mas ao avaliarmos, focamos na quantidade de palavras utilizadas entre aspas. Assim, necessitando o aluno elencar duas palavras entre aspas em um grupo de cinco a sete palavras em cada sentença, logo seu domínio seria parcial. Se no mesmo grupo de palavras, além das aspas houvesse erros na escrita, isso contribuiria negativamente para a mostra de domínio vocabular. Não fornecemos auxílio, como dicionário ou ajuda do professor, no intuito de verificar seu conhecimento, e assim, não interferir nos resultados apresentados.	PI (+ -) A3, A5, A6, A8, A10, A11, A12
		PI (-) A7, A9

Quadro 73. Domínio vocabular.

Para ilustrar o que discorremos acima, vejamos o exemplo de A4, que apresentou alguns erros em sua escrita, no entanto, comuns durante esse processo. Tais erros, de forma alguma comprometem o relevante domínio vocabular apresentado por A4:

A4 – The Knock

I look at the window and see nothing outside, the noises started more louder and louder [...]

As palavras sublinhadas correspondem a erros básicos. Os verbos “*look*” e “*see*” deveriam estar no passado, assumindo as formas “*looked*” e “*saw*”. Em questão de coesão, “*more louder*” não deveria ser utilizado por A4, haja vista que o grau comparativo de adjetivos curtos é realizado pelo acréscimo do sufixo “*er*”. Porém, esses erros que esporadicamente aparecem no texto de A4 não comprometem sua escrita, seu relevante domínio sobre vocabulário em LI.

Na situação de A5, por exemplo, o contexto é totalmente dessemelhante se comparado com A4:

A5 – The elevator

[...] “Estava” dark, “olhei” for the “espelho”, when a person “apareceu”, the lights “acenderam” I go exit the elevator, “fiquei” scary, but I continue work.

Sobre itens lexicais, A5 demonstra não possuir conhecimento sobre preposições, adjetivos e verbos como podemos observar no emprego de “for”, preposição que deveria dar espaço a “in the”. Ficar assustado, correspondido por “fiquei’ scary” também é empregado incorretamente, pois, a forma correta seria “scared”, na função de adjetivo, e não *scary*, na função verbo (assustar).

No caso de A7, a situação é ainda mais complicada:

A7 – Sem título

I was important “no” “para” “dela” “no” “quarto” “e” mother “estava” “fora”.

O domínio lexical de A7 é comprometido pelo atraso cognitivo que possui, e assim, todos os outros níveis analisados também se apresentam de forma limitada.

Após finalizarmos nossas análises sobre as capacidades de linguagem apresentadas nas produções iniciais dos alunos, elencamos um resumo demonstrando se houve domínio (representado por “D”) das operações, ou se o aluno não as dominou integralmente (representando por “ND”), conforme será apresentado à seguir. Para tanto, as operações de linguagem²⁷ devem ser vistas da seguinte forma:

Capacidades de significação: (CS1) reconhecer a sócio-história do gênero, (CS2) identificação prévia de elementos de horror, (CS3) posição sobre relação texto-contexto e (CS4) relação de aspectos macro com a sua realidade;

Capacidades de ação: (CA1) registro do emissor, (CA2) cuidado com a escrita pensando no futuro suporte (meio digital, *web*), (CA3) contemplação nítida de um tema; (CA4) texto condizente com o suporte do momento (texto escrito em folha impressa com 25 linhas);

²⁷ Os critérios utilizados referentes às operações de linguagem estão pautados em Cristovão e Stutz (2011), bem como Stutz e Cristovão (2011).

Capacidades discursivas: (CD1) detalhes de cenário e personagens, (CD2) criação de um problema, (CD3) sequência de ações em torno do problema, (CD4) fim de narrativa sem resposta ao problema, (CD5) capacidade de síntese sem desconfigurar a estrutura base, (CD6) tipo de sequência narrativa: média de 3 parágrafos;

Capacidades linguístico-discursivas: (CL1) predominância de passado, (CL2) emprego correto de verbos, (CL3) concordância nominal, (CL4) anáfora por meio de pronomes pessoais ou possessivos, (CL5) relevante domínio vocabular em língua inglesa, (CL6) vozes (narrador em primeira pessoa ou onisciente), (CL7) introdução (idade, lugar do narrador):

Aluno												
CDL	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
CS1	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D
CS2	D	D	D	D	D	D	ND	ND	ND	D	ND	D
CS3	D	D	D	D	D	D	ND	D	ND	D	ND	ND
CS4	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D
CA1	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	ND
CA2	D	D	ND	ND	ND							
CA3	D	D	D	D	D	D	ND	ND	ND	ND	ND	D
CA4	D	D	ND	ND	ND							
CD1	D	D	ND	D	D	D	ND	D	ND	ND	ND	ND
CD2	D	D	D	D	D	D	ND	D	ND	D	ND	ND
CD3	D	D	ND	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
CD4	D	D	D	D	D	ND	ND	D	ND	ND	D	ND
CD5	D	D	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	ND
CD6	ND	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND
CL1	D	D	ND	D	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
CL2	D	D	ND	ND	ND							
CL3	ND	ND	ND	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
CL4	ND	D	ND	D	ND	D	ND	ND	ND	ND	ND	D
CL5	D	D	ND	ND	ND							
CL6	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
CL7	D	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	ND

Legenda:
CS – Capacidades de significação
CA – Capacidades de ação
CD – Capacidades discursivas
CL – Capacidades linguístico-discursivas

Quadro 74. Fragilidade nos domínios de capacidades pelos alunos.

Pelos resultados demonstrados, a maior fragilidade com relação às capacidades de significação encontra-se no domínio da identificação prévia de elementos de horror (CS2), assim como na posição dos alunos na relação texto-

contexto (CS3). Se observarmos as capacidades de ação, os maiores problemas dizem respeito à escrita pensando no futuro suporte (CA2), e, do mesmo modo, com a do suporte do momento (CA4), sendo que, outra operação de linguagem que os alunos demonstraram a necessidade de aprimoramento, mas em um número pouco mais reduzido que as duas anteriores, trata-se da contemplação clara de um tema nas produções de *horror short stories* (CA3). Sobre as capacidades discursivas, as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos estão relacionadas com a criação de ações em torno de um problema (CD3), com a capacidade de síntese sem desconfigurar a estrutura base (CD5), e, por fim, com a criação média de 3 parágrafos (CD6). As capacidades linguístico-discursivas, presentes em maior número em nossas análises, também prevaleceram no que tange às dificuldades que representaram para os alunos. Verificamos que a escrita com predominância de passado (CL1), o emprego correto de verbos (CL2), o estabelecimento de concordâncias nominais (CL3), o uso de anáforas por meio dos pronomes pessoais e possessivos (CL4) e o relevante domínio vocabular em LI (CL5), formaram um grupo de operações que necessita de atenção e aprimoramento.

Assim, para criarmos nossa sequência didática, tomamos por base todas as operações de linguagem, mesmo àquela em que houve unanimidade de domínio entre os alunos (caso da CL6), pois, além do aprimoramento das operações que os alunos não deram conta, visamos da mesma forma, reforçar as que já dominam. Tendo em mente que algumas operações como CS1, CS4 e CA1 apresentaram dificuldades para apenas dois alunos, então as atividades focalizam com maior acuidade as operações como CD6 e CL4, por exemplo, as quais onze dentre doze alunos não dominaram. Portanto, partimos das capacidades que os alunos já apresentam e buscamos ampliar outras para que tenham condições de realizar leituras e produzir *horror short stories* mais coerentes. A ênfase será dada para as capacidades que o maior número de alunos não demonstrou domínio, como no caso das capacidades linguístico-discursivas, conforme ilustramos no gráfico que segue:

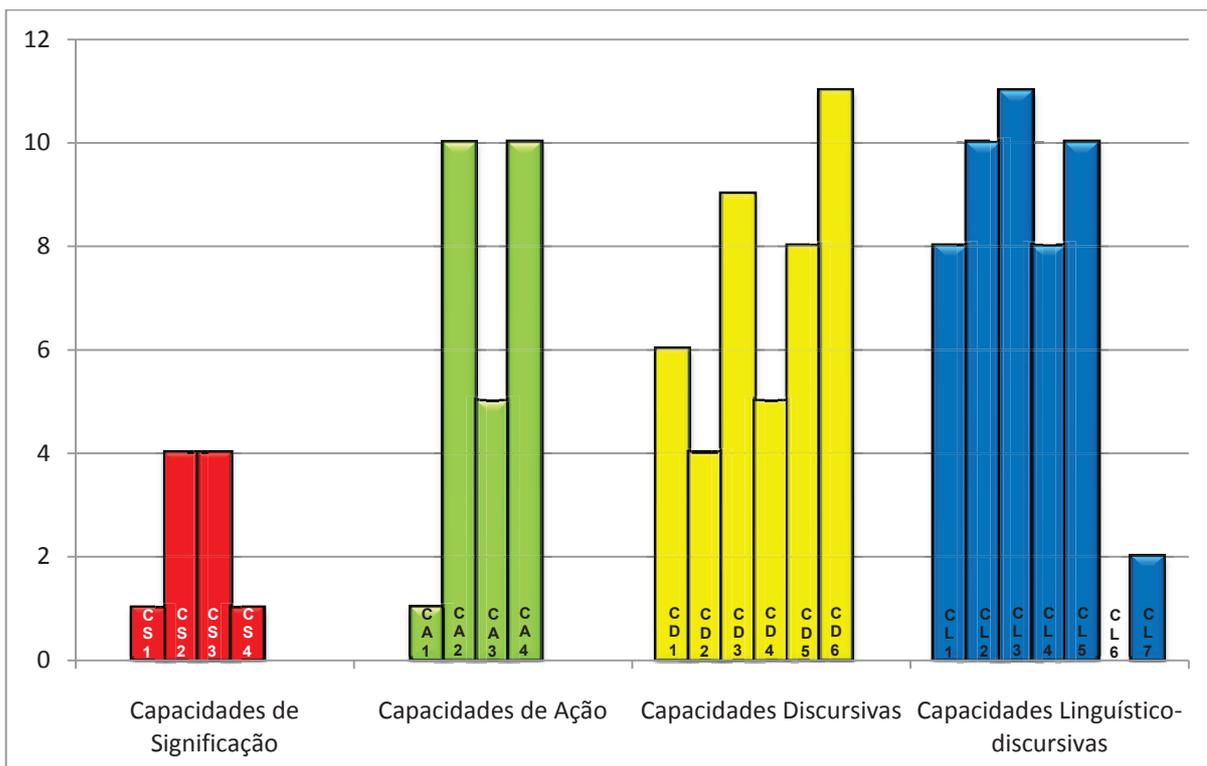


Gráfico 1. Fragilidades de domínio nas capacidades de linguagem.

Acreditamos ser pertinente desenvolver desde a unidade macro, partindo do contexto de produção, o qual a maioria dos alunos pode dar conta, passando pelo plano organizacional, em que as características de estruturação do gênero exigem maior preparo, até finalmente adentrarmos no nível enunciativo, o qual implica, sobretudo, em questões de domínio lexical e de construção de sintagmas.

Na próxima subseção, abordamos a estrutura da sequência didática, resultante das necessidades apresentadas pelos alunos, concernentes às operações e capacidades de linguagem.

3.2.3 Configuração da sequência didática de *horror short stories*

A estruturação da sequência didática²⁸ apresenta seis módulos de atividades, organizados com operações e capacidades de linguagem, trabalhadas de forma interdependente. De modo geral, a sequência apresenta 21 atividades e algumas

²⁸ Ressalvamos que a sequência didática completa, na íntegra, utilizada em sala de aula, encontra-se disposta no apêndice A.

dicas e ilustrações que aparecem em meio a elas. Há duas listas de vocabulário: uma específica para termos da esfera de *horror short stories*; a outra, para o vocabulário generalizado. As 21 atividades foram construídas a partir das obras *The Demon at the Door*, *Party Haunting*, *House on Halloween Hill* e *Don't Look Out the Window*. Para maior compreensão da sua arquitetura, vejamos cada um desses módulos.

3.2.3.1 Módulo 1

Nesse módulo há uma atividade, fragmentada em cinco partes, as quais estão baseadas no contexto de produção. O alvo principal das atividades é chamar a atenção dos alunos para os emissores, receptores, suporte, dentre outras questões relativas aos mundos físico e sociossubjetivo de *The Demon at the Door*. Os questionamentos das atividades induzem a discussão sobre a ideologia e a sócio-história do gênero *horror short story*, desenvolvendo as capacidades de ação e de significação.

Na “atividade 1a”, o foco encontra-se na função que exerce o escritor (*writer*) de *horror short story*, mobilizando a CA1. A “atividade 1b” abre espaço para a reflexão sobre quem são os leitores, ou seja, quem são os receptores de *horror short stories*, firmando a posição que os alunos devem ter sobre a relação texto-contexto, no momento em que desenvolverão suas produções finais, própria da CS3. A “atividade 1c” preconiza o lugar de produção, assim como o lugar em que se encontra publicada *The Demon at the Door*. Essa questão requisita as capacidades CS1, CA2 e CS4, tanto pelo reconhecimento da sócio-história do gênero, a partir do contexto em que foi reproduzida, até a forma como é composta a construção composicional dessa obra, preparando o aluno para atentar-se à escrita pensando no futuro suporte, ou seja, o meio digital (*web*). Já a “atividade 1d” focaliza o momento de criação de *The Demon at the Door*, suscitando discussões sobre a organização social do momento de criação, de questões que exercem influência sobre sua produção, exigindo mobilização da CS3. Por fim, a “atividade 1e” propõe a discussão sobre o objetivo de *The Demon at the Door*, assim como se apresenta no exemplo seguinte:

Exemplo – Módulo1, atividade 1e (capacidades de significação e de ação)

e) What is the objective of creating a *horror short story* like that?

- () Find out other friends.
- () Attract people whose interest is horror and literature.
- () Create lies and make people believe on them.

Por tratar do objetivo de *The Demon at the Door*, esse exercício preconiza o reconhecimento da sócio-história do gênero, bem como da relação entre texto (a unidade comunicativa, BRONCKART, 2006a) e o contexto de produção, mobilizando as capacidades CS1 e CS2.

O resumo do módulo 1 indica as seguintes condições:

Horror Short Story	Módulo 1	Capacidades de linguagem
The Demon at the Door	Atividade 1 ^a	CA1
	Atividade 1b	CS3
	Atividade 1c	CS1 – CS4 CA2
	Atividade 1d	CS3
	Atividade 1e	CS2 CA5 ²⁹

Quadro 75. Capacidades de linguagem nas atividades do módulo 1.

3.2.3.2 Módulo 2

O módulo 2 possui três atividades baseadas no nível organizacional do texto, com ênfase nos SOTs e nos STTs em *The Demon at the Door*. Nesse módulo, os objetivos são o desenvolvimento das capacidades dos alunos, em reconhecer as formas de se iniciar *horror short stories*, a partir de elementos que servem para a fase da introdução, utilizados no intuito de contextualizar o leitor. As atividades também se voltam para a demonstração do modo pelo qual a introdução conduz ações para o início da conturbação na obra. Outro foco das atividades é fornecer uma visão sucinta sobre os meios em que ocorre o fortalecimento do problema e, além disso, demonstrar que *horror short stories* possuem um fim enigmático, inexplicado. Isso tudo corresponde às capacidades discursivas, e pela construção composicional, numa pequena parcela, às capacidades de ação.

²⁹ Denominamos de CA5, a capacidade referente ao reconhecimento do objetivo de *short stories*.

A “atividade 1” traz um esquema requisitando a atenção do aluno para os blocos de ações de *The Demon at the Door*. Há apenas três espaços em branco nesse esquema, os quais fazem parte da introdução, desenvolvimento e conclusão, e, devem ser preenchidos com apenas uma palavra-chave em cada um. Nesse caso, o aluno precisa ponderar sobre os SOTs, parte da construção composicional do tema. Essa atividade exige mobilização da CA3, pela construção composicional, mas, com maior proeminência das capacidades CD1, CD2, CD3, CD4 e CD5 pelos segmentos de ações oriundos dos SOTs.

Na “atividade 2” o processo é similar, inclusive o esquema. Contudo, além das três palavras-chave relativas à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão, do mesmo modo, os alunos deve elencar mais três palavras que indicam as divisões dos três blocos principais, referindo-se aos STTs. Assim como os SOTs, os STTs também compreendem parte da construção composicional de *The Demon at the Door* e, por essa razão, mobilizam a CA3, CD1, CD2, CD3, CD4 e CD5. Essa atividade está dividida em dois momentos: no primeiro, as escolhas de palavras-chave são escolhidas a critérios dos alunos. No segundo momento, os alunos devem completar as lacunas com palavras-chave disponibilizadas pelo professor, e, posteriormente, discutir sobre as escolhas oriundas dos dois momentos, no intuito de se chegar a um consenso sobre as melhores escolhas, sejam elas, dos alunos ou do professor.

A “atividade 3” se volta para a organização de segmentos de ações, dentre as quais, os alunos devem escolher àquelas que representam *The Demon at the Door*. Os segmentos são objetivos, exigem que o aluno retome tal *horror short story* e efetue uma reflexão sobre a introdução e elementos de contextualização, sobre o que vem a ser uma ação em torno do problema, uma vez que o próprio segmento de problema deve ser visualizado na obra, e, da mesma forma, que observem o segmento que corresponde ao fim enigmático. Essa atividade também estimula as seis operações presentes nas atividades 1 e 2.

Em suma, o módulo 2 se configura da seguinte maneira:

Horror Short Story	Módulo 2	Capacidades de linguagem
The Demon at the Door	Atividade 1	CA3 CD1 – CD2 – CD3 – CD4 – CD5
	Atividade 2	
	Atividade 3	

Quadro 76. Capacidades de linguagem nas atividades do módulo 2.

3.2.3.3 Módulo 3

O módulo 3 possui quatro atividades, as quais estão baseadas no gênero *horror short story*, *Party Haunting*. As atividades se voltam para o nível organizacional do texto, dando destaque para as fases da narrativa, preparando o aluno para compreender que *horror short stories* do mundo acanônico possuem quatro fases, ao contrário do que se prevê para o gênero literário da narrativa, que seria a organização em cinco fases (LABOV; WALETZKY, 1967).

O escopo principal dessas atividades é preparar o aluno para compreender o jogo de linguagem utilizado na contextualização do leitor sobre a narrativa, e, em seguida, introduzir nele uma perturbação. As atividades também se voltam à verificação da forma pela qual uma sequência de ações fortalece a problemática, sem que haja um momento de retransformação, ou seja, uma redução na tensão criada. De natureza igual, elas exigem a capacidade do aluno em perceber que o final de *horror short stories* é marcado pela ausência de resposta ao problema. Além disso, as atividades demandam que os alunos sejam capazes de perceber que *horror short stories* possuem quatro fases da sequência narrativa. O módulo 3 está incumbido do desenvolvimento das capacidades de significação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

A “atividade 1” é traduzida pela abordagem das quatro fases narrativas presentes em *Party Haunting*. Cada fase é separada por balões de ações, os quais devem ser relacionados a cada momento narrativo. Nessa situação, além da separação clara entre as quatro fases, há também uma divisão entre os momentos de cada fase, como exemplo, o momento de complicação que pode ser subdividido em complicação 1, complicação 2, e assim sucessivamente. Vejamos no trecho retirado da atividade 1:



Os alunos devem ponderar sobre cada segmento de ação e relacionar a cada uma das subdivisões da fase de complicação, retirada a partir de *Party Haunting*. Assim, as capacidades mobilizadas nessa atividade são a CS2 e CS4, no que tange à visão exigida sobre elementos de horror que pairam nos segmentos, bem como da percepção sobre situações próximas da aparente realidade dos alunos, por tratar-se de pessoas inseridas em situação caótica em um local assustador, “assombrado”. De modo igual, mobilizam-se as capacidades CD1, CD2, CD3 e CD4, específicas na operação de elementarizar as fases narrativas de *horror short stories*. Ainda com relação a essa elementarização, citamos a CL7, a qual trata especificamente de questões voltadas para o ato de contextualizar, de apresentar elementos que norteiem o leitor, os quais se encontram na introdução.

A “atividade 2” comporta uma descrição dos objetivos das quatro fases narrativas, na forma de enunciados embaralhados, representando um resumo, de modo a abrir espaço para que os alunos repensem a função de cada fase escolhendo a ordenação desses enunciados. Por isso, as capacidades contempladas são as mesmas da atividade 1, contudo, por tratar-se de uma reflexão organizadora, a ênfase recai sobre as capacidades CD1, CD2, CD3, CD4 e CL7.

A “atividade 3” exige a capacidade dos alunos em demonstrar entendimento sobre a organização das quatro fases de *Party Haunting*. Essa atividade requisita a listagem de três elementos que correspondem a cada uma das quatro fases, sendo que, tal elemento pode ser uma palavra, uma colocação ou um segmento completo.

Isso dá liberdade de escolha aos alunos, de avaliar, inclusive, se a palavra ou colocação representa com pontualidade, aquele momento correspondente à fase em que estão pensando a respeito. Essa atividade requisita as capacidades CS2 pela posição texto-contexto que o aluno deve estar atento em suas análises, bem como as capacidades CD1, CD2, CD3, CD4 e CL7, no tocante às fases da narrativa de *Party Haunting*.

A “atividade 4” traz em seu seio, um esquema de ideias concernentes às quatro fases. Há um jogo criado entre essas ideias, representado pela utilização de algumas bolhas (bubbles), primárias e secundárias. As primárias abordam as fases da narrativa. As secundárias devem ser preenchidas com os tipos de segmentos correspondentes à cada fase. Nesse exercício, além das quatro fases narrativas, há presença de uma bolha primária em branco, sem outras bolhas secundárias para serem preenchidas com segmentos referentes a ela. O alvo é demonstrar ao aluno que *horror short stories* do mundo acanônico não possuem cinco, mas apenas quatro fases. As capacidades frisadas nessa atividade são CD1, CD2, CD3, CD4 e CL7.

O resumo das capacidades mobilizadas nas atividades do módulo 3 podem ser vistas no quadro abaixo:

Horror Short Story	Módulo 3	Capacidades de linguagem
Party Haunting	Atividade 1	CS2 – CS4 CD1 – CD2 – CD3 – CD4 CL7
	Atividade 2	CD1 - CD2 – CD3 – CD4 CL7
	Atividade 3	CS2 CD1 - CD2 – CD3 – CD4 CL7
	Atividade 4	CD2 – CD3 – CD4 CL7

Quadro 77. Capacidades de linguagem nas atividades do módulo 3.

3.2.3.4 Módulo 4

A composição do módulo 4 apresenta três atividades, todas baseadas em *House on Halloween Hill*. As atividades estão pautadas no nível organizacional do texto (tema/enredo, características gerais e plano global). A finalidade delas se

estende desde o aprimoramento das capacidades de elencar as principais características dessa obra (tais como a localização do narrador em tempo e espaço determinado), até a descrição do cenário, sequência de ações que trazem pessoas, objetos, lugares em que ocorre a problemática (aparições não explicadas, seres estranhos, atmosfera carregada) e a forma em que se constitui o fim não explicado.

Além dessas questões, o módulo 4 enfatiza as capacidades de estabelecer síntese na escrita, de compreender a construção temática e iniciar *links* entre as características gerais e vocabulário específico para entender o enredo. Há atividades voltadas para o reconhecimento da estrutura de *horror short story*; ou seja, quais elementos esse gênero possui (título, parágrafos e organização das sequências narrativas nesses parágrafos). As capacidades contempladas tratam-se das capacidades de significação, das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

A “atividade 1” aborda seis sequências de informações sobre características gerais relativas a *House on Halloween Hill*, sendo que cada uma delas possui três excertos diferentes, e, os alunos devem escolher o excerto correto. Cada informação possui uma letra correspondente, mas apenas a informação correta possui a letra adequada para que, ao final, uma palavra-chave seja formada. Essa atividade mobiliza as capacidades CS2, sob questões pertinentes à identificação de elementos de horror contidos nas descrições, CS3 em relação à construção composicional e conteúdo temático, as capacidades CD1, CD2, CD3, CD4 e CD5 concernentes à desenvoltura do reconhecimento de características gerais, e, finalmente, CL7 como parte de características gerais e construção linguístico-discursiva.

A “atividade 2” enfatiza excertos de *House on Halloween Hill*, abrindo espaço para o destaque de alguns termos importantes, os quais contribuem para aprimoramento de emprego de verbos, domínio vocabular de termos relativos a *horror short stories*, requisitando as capacidades CL2, CL5 e CL7. Ainda nessa atividade, a organização do plano global e as fases narrativas exigem domínio por parte das capacidades CD1, CD2, CD3, CD4 e CD5. Por possuir alguns termos destacados em caixa alta, os quais focam em elementos próprios da construção

temática, a CA3 se torna imprescindível nessa atividade, da mesma forma que a CS2, a qual dá conta da identificação desses elementos, previamente ao contato com o texto, possibilitando inferências sobre ele.

A “atividade 3” possui enfoque no plano global de *House on Halloween Hill*, com imagens ilustrativas que auxiliam na criação imagética no consciente (VOLOCHÍNOV, 2009) dos alunos, sobre a representação que o horror possui nessa obra. Os alunos deveriam colocar um “check” nas características que correspondessem à ela. Essa atividade trata, especificamente, de questões como título, parágrafos, períodos da sequência narrativa e narrador. As capacidades mobilizadas são CA2, CA4 e CD5 e CD6 como propulsoras de elementos do plano global (como número de parágrafos, por exemplo), bem como as capacidades CD6 e CL6, relativas à organização da arquitetura do texto e da ordenação da sequência narrativa.

A síntese do módulo 4 é exibida no quadro a seguir:

Horror Short Story	Módulo 4	Capacidades de linguagem
House on Halloween Hill	Atividade 1	CS2 – CS3 CD1 – CD2 – CD3 – CD4 – CD5 CL7
	Atividade 2	CS2 CA3 CD1 - CD2 – CD3 – CD4 – CD5 CL2 – CL5 – CL7
	Atividade 3	CA2 – CA4 CD5 – CD6 CL6

Quadro 78. Capacidades de linguagem nas atividades do módulo 4.

3.2.3.5 Módulo 5

O módulo 5 possui quatro atividades. A base utilizada corresponde ao nível enunciativo, contemplando vocabulário, verbos no passado e sintagmas, tudo presumido na obra *House on Halloween Hill*. Nessas atividades, o enfoque é dado às capacidades linguístico-discursivas.

A atividade 1 exige que o aluno reflita sobre termos destacados em negrito, os quais correspondem a um lugar ou a um objeto do cenário de *House on Halloween Hill*. Juntamente ao trecho dessa obra, há uma imagem utilizada no escopo de ilustrá-lo. Para esse reconhecimento, os alunos precisam mobilizar as capacidades sobre domínio vocabular - tentando, inclusive, inferir sentidos sem o auxílio de dicionário – relativas à CL5.

A “atividade 2” está fragmentada em duas partes. Na “atividade 2a”, os alunos deveriam reconhecer o personagem de acordo a ação descrita sobre cada um deles. Na “atividade 2b”, os alunos deveriam elencar os personagens em campos específicos, e, utilizar segmentos de ações de *House on Halloween Hill* que justificassem a presença de cada um deles. As capacidades mobilizadas são a CL4, por conta das anáforas que devem ser analisadas a partir de ações que abordam personagens e respectivos pronomes pessoais ou possessivos, e CL5, a qual possibilita que o aluno compreenda à qual personagem cada pronome se refere.

Em seguida, a “atividade 3” aborda questões mais pontuais sobre anáforas e verbos no passado, destacando em grupo de cores os personagens e pronomes correspondentes, e, do mesmo modo, os verbos à que se destinam, compondo os sintagmas verbais. Essa atividade se encontra fragmentada em cinco partes (a,b,c,d,e). Assim, as “atividades 3a, 3b e 3c” incitam a reflexão sobre cada um dos pronomes pessoais e possessivos que aparecem em meio ao contexto de *House on Halloween Hill*, exigindo que os alunos sejam capazes de elencar a quais personagens cada um deles se refere. As capacidades mobilizadas nesse instante foram CL3, CL4 e CL5. Com relação à “atividade 3d” os verbos são preconizados. Os alunos deveriam estabelecer conexões entre os verbos dispostos em uma coluna em LI e, os respectivos excertos que abordam a tradução correta deles. Já na “atividade 3e”, há uma pergunta utilizada para provocar os alunos, para que reflitam sobre a razão pela qual os verbos estão sublinhados com as mesmas cores dos pronomes pessoais. Para que haja uma resposta formulada por parte dos alunos é necessária a mobilização das capacidades CL1, CL2 e CL5.

Na “atividade 4” há 3 fragmentações (a,b,c). As duas primeiras, correspondem a questionamentos sobre o valor que exercem os verbos em excertos de *House on*

Halloween Hill. Na situação da “atividade 4c” existem duas colunas, repletas ora por verbos em inglês, ora por verbos em português. Todos esses verbos são retirados da obra mencionada, sendo que os alunos devem procurar em alguns momentos por suas traduções, e, em outros momentos, seus equivalentes em língua inglesa. Observemos:

Exemplo – módulo 5, atividade 4c (capacidades linguístico-discursivas)

c) Go to the text and find out other words that make part of this group. Complete the box.

Word	Meaning in the House on Halloween Hill
Avoided	
Started	Começou
Called	
	Desafiou
Opened	
Closed	
	Virou-se
In walked (locative expression)	
	Capturaram
	Gritou

O objetivo dessa atividade é que os alunos compreendam a relativa estabilidade que os verbos regulares apresentam, terminados, geralmente, em “ed”. Para tanto, as capacidades mobilizadas são CL1, CL2 e CL5.

A partir dessas análises, apresentamos uma síntese sobre as atividades e capacidades mobilizadas no módulo 5:

Horror Short Story	Módulo 5	Capacidades de linguagem
House on Halloween Hill	Atividade 1	CL5
	Atividade 2	CL4 – CL5
	Atividade 3	CL1 - CL3 – CL4 – CL5
	Atividade 4	CL1 – CL2 – CL5

Quadro 79. Capacidades de linguagem nas atividades do módulo 5.

3.2.3.6 Módulo 6

O último módulo da sequência didática possui seis atividades. Elas estão baseadas no nível organizacional e nível enunciativo do gênero *horror short story* *Don't Look Out the Window*. De forma precisa, abordamos os tipos de discurso

relativos ao primeiro nível, e, anáforas e catáforas relativas ao segundo nível. As capacidades de linguagem contempladas nesse módulo correspondem às capacidades discursivas e linguístico-discursivas. As atividades estão voltadas para o posicionamento do narrador em primeira pessoa, à compreensão de pronomes utilizados como referências endofóricas, à construção do relato interativo e os sintagmas criados nessa construção.

As palavras que se referem ao “narrador” e ao seu “melhor amigo” em *Don't Look Out the Window*, são priorizadas na “atividade 1”. Há um esquema que deve ser preenchido com essas palavras para designação dos dois personagens, sendo que, em um ponto de intersecção, os alunos devem descobrir por meio do contexto da obra abordada, qual palavra (um pronome pessoal reto) é utilizada para designação de ambos os personagens. Para isso, as capacidades mobilizadas se referem à CD1 pela compreensão de detalhes do enredo, à CL3, pela necessidade de se tomar por consideração as concordâncias nominais de *Don't Look Out the Window*, à CL4, pelo reconhecimento das anáforas por meio dos jogos de linguagem entre personagens e pronomes, à CL5 pelo aprimoramento vocabular, e, por último, à CL6 pela consciência da posição do narrador em primeira pessoa.

A “atividade 2” foi construída mediante sintagmas. Ela aborda alguns excertos relativos à obra trabalhada no módulo 6, todos em língua portuguesa, com realces em negrito, os quais correspondem à sintagmas, descritos na atividade como “grupos de palavras”, os quais deveriam ser completados pelos alunos. Posteriormente, eles deveriam escolher à quem se refere esse grupo: ao narrador ou ao seu melhor amigo. Atentemo-nos ao exemplo:

2) According to the horror short stories, choose the best answer. Choose the person and write the words that justify your choice:

Grupo de três palavras

Tinha dez anos de idade _____.

() Narrator.

() Narrator's Best friend.



As capacidades referentes ao domínio das questões relativas a essa atividade, correspondem à CL1, por conta do enfoque no passado das ações, à CL2, devido à organização dos sintagmas verbais e flexão de “ed” nos verbos regulares, à CL3, pelas concordâncias nominais organizadas de forma diferente em LI, à CL4 relativa ao reconhecimento das anáforas e à CL5 , pelo domínio vocabular relativo ao contraponto entre construções textuais de línguas distintas.

No que diz respeito à “atividade 3”, os alunos se deparam com excertos de *Don't Look Out the Window*, os quais possuem palavras destacadas das mais variadas formas. Um exemplo é o grupo de pronomes possessivos realçados em itálico. Para cada palavra destacada, os alunos deveriam mencionar a qual grupo pertence, dentre um número de cinco grupos distintos (idade do personagem, cenário, narrador, personagem secundário e características de personagens ou de cenário). Essa atividade mobiliza as capacidades CD1, CL4, CL5, CL6 e CL7.

As próximas atividades (4, 5 e 6) são interdependentes. Na “atividade 4” os alunos devem completar algumas “caixas coloridas” com duas ou três palavras em inglês, referentes à descrição em português encontrada em cada uma delas. Na “atividade 5” o processo é o mesmo, contudo, devem completar com palavras em português. Com efeito, é possível ponderar sobre a forma pela qual os sintagmas adjetivos são constituídos de forma distinta quando contrapomos as duas línguas. No intuito de reforçar ainda que os sintagmas adjetivos em LI são diferentes do português, a “atividade 6” questiona os alunos sobre a posição de adjetivos e núcleos dos sintagmas nas diferentes línguas. As capacidades motivadas nessas três atividades foram CL3 e CL5.

Em alguns momentos, percebemos questões concernentes ao domínio vocabular, mas em outros, é possível notar o direcionamento das atividades para a construção composicional do relato interativo, por meio do destaque a sintagmas, anáforas e posição de personagens no texto. Essa posição sobre a relação entre todos os elementos composicionais da construção do texto exige domínio da CS2. O resumo das seis atividades e das capacidades mobilizadas é apresentado no quadro a seguir:

Horror Short Story	Módulo 6	Capacidades de linguagem
House on Halloween Hill	Atividade 1	CD1 CL3 – CL4 – CL5 – CL6
	Atividade 2	CL1 – CL2 – CL3 – CL4 – CL5
	Atividade 3	CD1 CL4 – CL5 – CL6 – CL7
	Atividade 4	CS2 CL3 CL5
	Atividade 5	
	Atividade 6	

Quadro 80. Capacidades de linguagem nas atividades do módulo 6.

As duas listas de vocabulário presentes na sequência didática também subsidiaram os alunos, no que tange ao aprimoramento de capacidades linguístico-discursivas. Recordamos que uma dessas listas era direcionada ao vocabulário específico de *horror short stories*, enquanto que a outra lista era incumbida de comportar o vocabulário geral. Especificamente, essas listas motivam a evolução da CL5.

Ademais, retomamos a questão de que as capacidades são interdependentes (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; STUTZ, 2012), e assim conduzimos as análises e configuração da sequência didática sob essa ótica, preconizando as fragilidades demonstradas pelos alunos, sem restringir as atividades à estagnação dos elementos dos níveis da arquitetura textual, elencados em nosso modelo didático. Os níveis propostos pelo ISD (BRONCKART, 1999) foram utilizados como critérios de análise dos elementos composicionais de *horror short stories* do nosso *corpus*, enquanto que as fragilidades das produções iniciais foram o cerne para a produção da sequência didática.

Após demonstrar de modo sucinto a configuração de nossa sequência didática, bem como as capacidades de linguagem preconizadas em cada uma das atividades presentes nos seis módulos, expomos sua arquitetura geral, conforme se observa no quadro abaixo:

Módulo 1	
Quantidade e base das atividades	1 atividade fragmentada em 5 partes, baseadas no contexto de produção.
Capacidades de Linguagem	Capacidades de significação (CS1 – CS2 – CS3); Capacidades de ação (CA1 – CA2 – CA5).

Continuação na próxima página...

Objetivo(s)	Reconhecer emissores, receptores, suporte, lugar de produção e objetivo de uma horror short story.
Short Story utilizada	The Demon at the Door.
Módulo 2	
Quantidade e base das atividades	3 atividades baseadas no nível organizacional (segmentos de orientação temática e segmentos de tratamento temático).
Capacidades de Linguagem	Capacidades de ação (CA3); Capacidades discursivas (CD1 – CD2 – CD3 – CD4 – CD5).
Objetivo(s)	Reconhecer as formas de iniciar uma <i>horror short story</i> e os elementos introdutórios que servem como contextualização para o leitor; apreender como a introdução abre espaço para uma problemática; perceber quais são os modos de se fortalecer a problemática; compreender a conclusão como desfecho final que não apresenta resolução para a problemática; entender <i>horror short story</i> como um acontecimento em aberto, inexplicado.
Short Story utilizada	The demon at the Door.
Módulo 3	
Quantidade e base das atividades	4 atividades baseadas no nível organizacional do texto (cinco fases da sequência narrativa).
Capacidades de Linguagem	Capacidades de significação (CS2 – CS4); Capacidades discursivas (CD1 – CD2 – CD3 – CD4); Capacidades linguístico-discursivas (CL7).
Objetivo(s)	Compreender o jogo de linguagem utilizado para contextualizar o leitor e depois introduzir nele uma perturbação; verificar que juntamente à perturbação, uma sequência de ações a fortalece, sem que haja uma retransformação, ou seja, uma redução na tensão criada; aprender que o final de uma <i>horror short story</i> é marcado pela ausência de resposta ao problema e jamais é visto como desfecho de resolução; perceber que uma <i>horror short story</i> possui quatro fases da sequência narrativa.
Short Story utilizada	Party Haunting.
Módulo 4	
Quantidade e base das atividades	3 atividades baseadas no nível organizacional do texto (tema/enredo, características gerais e plano global) e na sequência narrativa do meta gênero short story.
Capacidades de Linguagem	Capacidades de significação (CS2 – CS3); Capacidades de ação (CA2 – CA4); Capacidades discursivas (CD1, CD2, CD3, CD4, CD5, CD6); Capacidades linguístico-discursivas (CL2 – CL5 – CL6 – CL7).
Objetivo(s)	Aprender sobre as principais características de uma <i>horror short story</i> como a localização do narrador em tempo e espaço determinado, descrição do cenário aonde uma problemática conduzirá as cenas da obra, sequência de ações que trazem pessoas, objetos, lugares em que ocorre um problema (aparições não explicadas, seres estranhos, atmosfera carregada) e o fim não explicado; de forma sintetizada, compreender a temática de uma <i>horror short story</i> e iniciar links entre as características gerais e vocabulário específico para entender o enredo, reconhecer a estrutura de uma <i>horror short story</i> ; perceber como se emolduram os passos de modo a compreender a obra final; quais elementos ela possui (título, parágrafos e organização das sequências narrativas nesses parágrafos).
Short Story utilizada	House on Halloween Hill.

Continuação na próxima página...

Módulo 5	
Quantidade e base das atividades	4 atividades baseadas no nível enunciativo (vocabulário, verbos no passado, sintagmas).
Capacidades de Linguagem	Capacidades linguístico-discursivas (CL1 - CL2 - CL3 - CL4 - CL5).
Objetivo(s)	Perceber as relações que as palavras exercem entre si no momento da criação de uma atmosfera carregada; identificar como lugares e objetos do cenário contribuem para a atmosfera da <i>horror short story</i> ; identificar quais palavras são utilizadas para se referir aos personagens à medida que são citados no texto; identificar a ordem em que as palavras aparecem nas orações da <i>horror short story</i> ; perceber a estabilidade de verbos regulares.
Short Story utilizada	House on Halloween Hill.
Módulo 6	
Quantidade e base das atividades	6 atividades baseadas no nível enunciativo (anáfora e catáfora) e no nível organizacional (tipo de discurso).
Capacidades de Linguagem	Capacidades de significação (CS2); Capacidades discursivas (CD1); Capacidades linguístico-discursivas (CL1, CL2, CL3, CL4, CL5, CL6, CL7).
Objetivo(s)	Perceber a presença do narrador em primeira pessoa; perceber a quem os verbos são direcionados, quem executa tais ações; perceber a quem os pronomes existentes na <i>horror short story</i> se referem; entender o relato interativo e os grupos de palavras que contribuem para sua composição.
Short Story utilizada	Don't Look out of the Window.

Quadro 81. Módulos de atividades.

Designados a responder a segunda pergunta de pesquisa, apresentamos um panorama sobre as capacidades de linguagem resultantes da produção inicial dos alunos, discutindo sobre as fragilidades apresentadas no que diz respeito ao domínio do gênero *horror short story*. Percebemos que as maiores dificuldades se encontram no campo das capacidades discursivas e linguístico-discursivas. Conjuntamente, apresentamos a configuração da nossa sequência didática, construída mediante os saberes apresentados no modelo didático e as fragilidades demonstradas nas produções iniciais dos alunos. Com resultado, a sequência didática apresentou seis módulos contendo vinte e uma atividades, que preveem o desenvolvimento das capacidades de linguagem de forma interdependente.

Após isso, passemos para a discussão sobre a prática em sala de aula, a qual foi pautada na utilização dessa sequência didática, com o objetivo de responder à última pergunta realizada neste estudo.

3.3 Prática com a sequência didática

Nesta seção, nossas discussões visam responder à seguinte pergunta de pesquisa:

- Qual a relevância de se desenvolver capacidades de linguagem para o domínio do gênero textual/literário *horror short story* por meio da sequência didática?

Dessa forma, discorreremos sobre as capacidades demonstradas nas produções finais, as atividades utilizadas no intuito de melhorar as fragilidades evidenciadas pelos alunos, e, de apresentar os resultados obtidos nas produções finais por meio da prática com a sequência didática.

3.3.1 Avaliação diagnóstica e produção final: análise de capacidades de linguagem

A prática docente pautada no trabalho de ensino com sequências didáticas foi preconizada neste estudo, a partir da abordagem de *horror short stories*. Conforme um de nossos objetivos, propusemo-nos a analisar os resultados da prática com uma sequência didática que contempla *horror short stories* do mundo acanônico. Assim, observamos o aprimoramento das capacidades de linguagem de nossos alunos em relação à compreensão e à produção em LI, lançando mão das capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) e capacidades de significação (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011) mobilizadas nas produções inicial e final.

Ressalvamos que as operações de linguagem avaliadas na primeira produção têm como base apenas *The Demon at the Door*. Para a produção final, as operações de linguagem estão baseadas nas quatro obras acanônicas. Do mesmo modo, frisamos que apenas os alunos A1, A2, A3, A4, A7, A8 e A11 realizaram a produção final. Por essa razão, nossa análise das capacidades de linguagem se restringe a esses alunos mencionados, haja vista a impossibilidade de se estabelecer um panorama comparativo do avanço alcançado, utilizando apenas a produção inicial.

A seguir, iniciamos pelas capacidades de significação.

3.3.1.1 Capacidades de significação

Em relação à essas capacidades de linguagem, quatro operações foram avaliadas: (a) reconhecimento da sócio-história do gênero; (b) identificação previa de elementos de horror; (c) posição sobre relação texto-contexto; (d) relação de aspectos macro com a realidade do aluno.

Quanto ao reconhecimento da sócio-história do gênero, apenas A7 não deu conta dessa operação. No entanto, é importante ressaltar que sua participação em meio à prática com a sequência didática, ocorreu apenas durante as produções inicial e final. A7 não realizou os seis módulos de atividades previstos, e, como consequência, não demonstrou avanço.

Apesar disso, os alunos A1, A2, A3, A4, A8 e A11 demonstraram domínio integral, tanto na produção inicial, quanto na produção final. No intuito de demonstrar essa situação, utilizamos como exemplo o trabalho desenvolvido por A1. Em sua primeira produção intitulada *The 'lareira'*³⁰, é possível notar o desenvolvimento de seu texto voltado para a construção literária com base no horror, no sinistro e no assustador, pilares do estilo temático (BAKHTIN, 1997) de *horror short stories*.

Não obstante, a produção final de A1, denominada "*The Sanatorium S. William Tyndale*" apresenta a mesma base de elementos da narrativa do horror, como a presença de seres sobrenaturais que são incumbidos de gerar a complicação da história. Em ambos os textos de A1, paira a base narrativa de quatro fases previstas nas obras acanônicas estudadas. Isso significa que, mesmo o gênero narrativo apresentando cinco fases, conforme postulam Labov e Waletzky (1967), A1 foi capaz de reconhecer a organização de quatro fases, próprias do grupo de *horror short stories* do mundo acanônico que estudamos, além dos elementos do conteúdo temático conforme mencionado, respeitando a evolução do gênero, sem deixar de contemplar sua base, contrapondo a sócio-história de *horror short stories* de 1850 descrita por Marler (2010) à dos textos contemporâneos, a datar de 2007.

³⁰ Aspas utilizadas no original.

Os exemplos a seguir corroboram essas questões:

The 'lareira' – A1

Segmento de tensão: “[...] .Run awai! He'll take you!”, it repeat many many times [...]”.

O *phrasal verb* “*Run awai*” demarca um imperativo utilizado para dar vigor ao momento de tensão, sendo essa, uma das características que envolvem as ações em torno do problema. Isso foi demonstrado em *The Demon at the Door*.

Segmento de tensão: “[...] By the third time I called out to her, her red eyes did not move and I was getting frantic, screaming out to my mom and hiding beneath my covers [...]”.

A marca de tensão, nesse caso, é reforçada também pela presença de um *phrasal verb*, “*Screaming out*”. Nas produções de A1, assim como em *The Demon at the Door*, os segmentos de tensão são criados no intuito de fortalecer o problema gerado. Isso nos permite afirmar que há linearidade na construção composicional (BAKHTIN, 1997) dessas *horror short stories*, fator que denota certa estabilidade na essência do gênero narrativo, e, ao mesmo passo, corrobora nossas ideias quando afirmamos que A1 respeitou a sócio-história de *The Demon at the Door*, bem como de demais *horror short stories* acanônicas, conforme observamos, inclusive, em sua produção final:

The Sanatorium S. William Tyndale – A1

Segmento de tensão: “[...] We walked for that horrible room, it was dark and dirty, we could hear the shouts of the ‘patients’ [...]”.

Nesse trecho, A1 utiliza o modal, “*could*”, em um sintagma verbal composto por “*hear*” e “*the shouts*”, permitindo o desenrolar de ações e preconizando a tensão de sua produção de *horror short story*, mantendo o estilo composicional previsto em ambas *The Demon at the Door*, *Party Haunting*, *House on Halloween Hill* e *Don't Look Out the Window*.

Quanto à identificação previa de elementos de horror, A1, A2, A3, A4 e A11 destacaram-se por realizar essa operação nas produções inicial e final. Sob esse aspecto, temos em mente que a identificação prévia consiste em arrolar os elementos de horror que pairam na nebulosa do arquiteixo de *horror short stories*. Os alunos mencionados acima conseguiram trazer para suas produções, questões ligadas a desaparecimentos inexplicados, seres malignos unidos à religião, porão assombrado, para citar alguns. Recorremos ao exemplo de A2 para aprofundarmos nessa questão. Em sua produção inicial nomeada “*Fly - Man*”, percebemos a estabilidade composicional em um segmento de ação, na qual A2 utiliza-o de forma similar em sua produção final, intitulada “*Hail Satan*”. Vejamos:

Horror Short Story	Segmento de relativa estabilidade
Fly – Man	“I walked next to a small house with flickering (piscantes) light’s and loud screams [...]”
Hail Satan	“I saw red flashing lights coming from my door, my mother screamed again [...]”

Quadro 82. Relativa estabilidade em *horror short stories* de A2.

Nesses segmentos de ambas as produções, os termos “luzes piscantes” estão em conexão com “gritos”, sendo que esse último apresenta-se na forma de substantivo no plural ou na forma de verbo regular no passado de *horror short stories* de A2. Assim, é intrínseco colocar em destaque que, tomando por base a discussão de Bakhtin (1997) sobre a relativa estabilidade de enunciados que compõem os gêneros textuais, A2 desenvolveu a criação de segmentos que corroboram essa questão, pois se considerarmos a distância que houve entre os momentos da primeira produção e da produção final, então torna-se possível afirmar que esses segmentos similares compreendem parte do estilo de A2, enquanto agente-produtor e, de sua visão sobre o arranjo lexical que pode denotar suspense e contribuir para a temática do horror.

Além disso, tal escolha de A2 parece sinalizar uma construção dialógica elementar do horror. Marcas subjetivas de A2 se entrelaçam à pré-disposição do estilo de *horror short stories*, pois, o verbo “*scream*”, utilizado nas obras *The Demon at the Door*, *Party Haunting* e *House on Halloween Hill*, trabalhado na composição de sintagmas verbais e verbos regulares na sequência didática, aparece não

somente em *horror short stories* de A2, mas nas de A1 e A4, destacado nos segmentos abaixo:

Primeira produção	Segmento
A1 - The “lareira”	[...] He listened a scream coming of the bedroom of his parents and, by the way [...]
A4 - The knock	[...] the noises started more louder and louder and I started scream call my sister [...]
Produção final	Segmento
A1 - The Sanatorium S. William Tyndale	[...] That guy really had a mad face. He was screaming of pain [...]
A4 – Sorry	[...] the door started ‘bater’ and the lights ‘piscar’. We started screaming , and I grabbed [...]

Quadro 83. Construção dialógica.

O horror, cerne do conteúdo temático das quatro obras acanônicas trabalhadas em nossa sequência didática, é também uma construção subjetiva, à medida que alunos como A1, A2 e A4, foram capazes de identificar elementos prévios de horror, conforme pudemos observar na utilização de “*scream*” em variadas formas. Do mesmo modo, A3 e A11 realizaram essa operação de linguagem em suas produções iniciais e finais por meio de outros elementos:

Primeira Produção	Segmento
A3 – The House	[...] she say ‘que’ ‘estava’ ‘passando’ in ‘frente’ of one house ‘mal-assombrada’ [...]
A11 – The demon on the bed	[...] ‘Ate que ouvi’ one grudge on her room and I run for look ‘o que era’, when [...]
Produção Final	Segmento
A3 – Just a noise	[...] I was in my bed when I heard a noise from the bathroom [...]
A11 – The Basement	[...] discovered a basement and entered. When opened the door ‘ sentiu um cheiro ’ very ‘ruim’ [...]

Quadro 84. O horror nos segmentos de *horror short stories*.

Apesar da falha na escolha lexical de A11 em sua primeira produção (*grudge* não tem sentido, mas sim, *noise*), seu intento comunicativo é pertinente ao conteúdo temático previsto para *horror short stories*. A11 e A3 contemplaram integralmente o reconhecimento de elementos de horror por meio de construções ideológicas como “*house ‘mal assombrada’*”, “*noise*”, “*basement*” e “‘cheiro’ very ‘ruim’”, utilizando-se de substantivos constituídos de significações sócio-históricas, que fazem sentido

para um grupo amplo de pessoas, não apenas na consciência (VYGOTSKY, 2008) do agente-produtor.

Com sua primeira produção chamada *Alien History*, A8 atinge parcialmente a identificação previa de elementos de horror. Em um primeiro momento, A8 parece envolver “*man blue*”, personagem responsável pela problemática de sua obra, no seio do segmento de problema. A8 utiliza-se de dois fragmentos que se entrelaçam no intuito de reforçar o que seria a problemática de sua produção inicial: (a) ‘corredor’ *dakmess* e (b) senti algo nas minhas costas. Pelo que pudemos verificar em *The Demon at the Door*, base para a produção inicial, a organização dos elementos de horror acontecia por meio de concepções sociossubjetivas construídas linearmente, em fases identificáveis, opostamente à produção de A8, que apresenta de forma desconexa os elementos utilizados para compor o conteúdo temático:

The Demon at the Door – Submitted By Angel
I was 11 when this happened. One **night**, when I had gone to bed, I woke up to hear a **noise** and looked to my open bedroom door, where I saw a **dark figure** (which was **outlined by the bathroom light** remaining on) staring at me with **red eyes**.

Os substantivos “*night*”, “*noise*”, o sintagma adjetivo “*dark figure*” e o sintagma verbal “*outlined by the bathroom light*”, formam um arranjo composicional linear, pois, se atentarmos aos enunciados em que se encontram, vemos a utilização do signo “*night*” na função inscultora da atmosfera carregada desse gênero *horror short story*: a noite (*night*), momento conhecido na sócio-história por desencadear grande parte de acontecimentos sobrenaturais. Subsequentemente, a figura negra (*dark figure*) origina-se a partir desse momento, presidindo lógica composicional no enredo. Por fim, a figura negra, que aparece a noite é delineada pela luz do banheiro (*outlined by the bathroom light*) é determinante da construção composicional (BAKHTIN, 1997) que se espera de *horror short stories*.

Entretanto, vejamos como essa construção em *Alien History* é realizada por A8, a partir de sua produção na íntegra:

Alien History – A8

I was 6 when his happened. I was in house my “vó”. I look at ‘**corredor**’ and was there **man blue**...my cousin and my walking “**em volta**” **house**, this “**corredor**” is **dakmess**, waked by “senti algo nas minhas costas” i Run, guets carried, “por fim cheguei **dentro**” **da house**, its day crazy. I “acho” que is “um” alien.

Nesse caso, os segmentos de ações estão desorganizados, deixando o enredo truncado e descaracterizando os elementos (todos em negrito) utilizados para criar o horror em *Alien History*. O “corredor” mencionado na segunda linha é retomado, em sequência, na terceira, quando o adjetivo “escuro/obscuro” é utilizado em sua caracterização. Mas essa retomada é feita incoerentemente, desconexa dos outros segmentos que o antecedem, como a descrição de uma cena fora desse contexto, bem como os que o sucedem, como por exemplo, quando o protagonista é tocado por alguém nas costas, num segmento de criação do problema.

Por essa razão, visando aprimorar as capacidades de A8 e A7 (que apresenta sérios problemas cognitivos), e, reforçando questões de modo a manter o domínio da identificação prévia de elementos de horror por parte de A1, A2, A3, A4 e A11, desenvolvemos nos módulos 3, 4 e 6 (ver apêndice A) atividades que contemplam as capacidades de significação e as quatro operações citadas no início dessa subseção, por meio de atividades que exigem outras capacidades de linguagem, de modo interdependente.

Para elucidar essa operação, citamos as atividades do módulo 3 de nossa sequência didática. A “atividade 1” desse módulo exige a organização dos segmentos de ação (denominados ideias na sequência didática), em cada fase da sequência narrativa, enquanto que a “atividade 2” retoma a organização geral das quatro fases, interligada à atividade 3, que demanda a identificação de elementos de horror em cada uma das quatro fases da narrativa de *Party Haunting*, além da organização desses elementos na atividade 4, que preconiza a relação deles com cada fase da narrativa.

Como consequência, A7 e A8 demonstraram avanço nas suas produções finais, com relação à identificação de elementos de horror, sendo que A7

demonstrou avanço mínimo, enquanto que A8 passou a dominar essa operação. A seguir, expomos suas produções:

Blue Alien – A8

I was 10 years old, was in the **house** of my grandmother and look **“algo”** in **hallway**, it was **blue** and **higt**...my “tia” turn arond the house to prove that there was nothing.

She usually came Back and told me my cousin and my “prima” to give back too. Before go, I look to “janela” and he “estaria ali” [...]

Dessa vez, A8 não apenas identificou os elementos de horror, mas conseguiu utilizar-se deles de forma linear, realizando segmentos de ações que se encaixam, mantendo a construção composicional (BAKHTIN, 1997) desejada em uma *horror short story*, como é caso de *Party Hauting*. Assim, a ideologia que permeia cada escolha lexical destacada em negrito, faz-se inerente ao contexto sócio-histórico da produção de A8. Nos termos de Volochínov (2009), a ideologia, constituída nos campos de criatividade ideológicos, depende de um sistema de linguagem específico para comunicar, por meio dos signos ideológicos. No caso de A8, a escolha lexical dos elementos de horror aliada à organização de segmentos de ações, delimita, senão, a construção composicional desejada, e assim, da conta da identificação correta de elementos de horror.

O avanço de A7 também foi significativo, se levarmos em conta suas limitações e sua participação em apenas um encontro no momento da prática com a sequência didática. À vista disso, nossa avaliação não foi tão rigorosa em relação aos demais alunos. Observemos suas produções inicial e final, na íntegra:

Primeira Produção
Horror Short Story – (sem título) I was important “no” “para” “dela” “no” “quarto” “e” mother “estava” “fora”
Produção Final
Horror Short Story – Travel I vou travel for Curitiba go for see Grandpa He is sickness more He was fine. “after” I “vi” um ghost It scaried me.

Quadro 85. O horror em *horror short stories* de A7.

Na primeira produção, notamos que não há menção a quaisquer tipos de elementos de horror, seja por meio de substantivos, verbos ou pela criação de um segmento de tensão. Na produção final, há uma contextualização do leitor sobre o

enredo, uma “viagem”, e, a partir dela, a aparição de um “fantasma” (*ghost*). No mesmo segmento, A7 desenrola o problema com a utilização do verbo *scary* (assustar) no passado, ligando-o à situação da aparição do “*ghost*”, como consequência dessa aparição inesperada em meio à viagem. Por isso, consideramos o avanço (mesmo limitado) de A7 em relação à identificação prévia de elementos de horror.

Nesse instante, detemo-nos em verificar a posição sobre a relação texto-contexto por parte dos alunos. Para tanto, olhamos para a capacidade em demonstrar preocupação com suas produções enquanto gênero textual/literário, pensando no papel social que assumem. Sob esse aspecto, acreditamos que não há uma série de atividades específicas a se desenvolver para dar conta dessa operação, mas o contato com o contexto de produção de *horror short stories*, conforme fizemos em nossa sequência didática, pautando nosso trabalho em quatro desses gêneros literários como *The Demon at the Door*, *Party Haunting*, *House on Halloween Hill* e *Don't Look out the Window*.

Constatamos que A1, A2, A3, A4 e A8 dominaram essa operação em suas produções iniciais, assim como nas produções finais. No entanto, A11 demonstrou domínio apenas em sua produção final. Sua primeira produção encontra-se mais próxima de um relato, de um evento qualquer, enquanto que sua produção final está construída em moldes esperados de um texto de *horror short story*, respeitando estilo, conteúdo temático e construção composicional (BAKHTIN, 1997) desse gênero textual/literário. Tendo isso em mente, mencionamos A7 que não participou das atividades previstas nos seis módulos, e, como resultado, não demonstrou avanço nessa operação de linguagem.

Por fim, a quarta operação de linguagem analisada foi a relação de aspectos macro com a realidade dos alunos. Constatamos que A1, A2, A3, A4, A8 e A11 obtiveram êxito no tocante ao domínio dessa operação, seja na primeira ou na produção final. No intuito de ilustrar esse apontamento, mencionamos as produções de A3:

Primeira produção
Horror Short Story - The House I “estava” watching TV , when I receive one “ligação” of my girlfriend , she say “que” “estava” “passando” in “frente” of one house “mal-assombrada” and “era” for me “encontrá-la”, and I go [...]
Produção final
Horror Short Story – Just a noise I was 13 when this happened. It was night and I was in my bed when I heard a noise from the bathroom. I didn’t mind with this noise until get lounder [...]

Quadro 86. Aspectos macro em *horror short stories* de A3.

As conexões com fatores comuns do cotidiano podem ser encontradas nas obras de A3, pelos segmentos destacados em negrito de ambas as produções. É pertinente levar em consideração as descrições de Labov e Waletzky (1967), sobre o fato de eventos da ordem diária, inerentemente, agregarem sentido ao enredo da narrativa, e, de acordo com Gotlib (2006), as situações do mundo real, mesmo na narrativa da escrita literária, embasam a construção ficcional, como no caso de *horror short stories*. Assim sendo, a relação com situações diárias é pertinente para que o aluno possa desenvolver um enredo próximo de sua realidade, fortalecendo a organização textual, sobretudo, estabelecendo conexões entre a composição do grupo de *horror short stories* que estudamos e suas criações ideológicas (VOLOCHÍNOV, 2009) de gênero literário.

Na sequência didática, as atividades 1 e 2 do módulo 4 focalizam em questões sócio-históricas relacionadas ao horror, como por exemplo, fragmentos de ações que trazem eventos sombrios, como na atividade 1, a qual exige que o aluno reflita sobre eventos obscuros oriundos de *House on Halloween Hill*, tendo que optar por uma, dentre três opções de situações distintas. Essas opções englobam segmentos de ações próximas da realidade do campo do horror, que comumente se encontram na esfera de *horror short stories*, como o medo e o sangue, conforme vemos abaixo:

Módulo 4 – Atividade 1

“The boy gets **afraid** after seeing the owner takes a **bottle of blood**.”

Além desse excerto, outros que se encontram dispostos nas atividades 1 e 2, permitiram que os alunos pudessem contrapor seus conhecimentos de mundo,

reforçando-os, ou ainda, refutando-os, no intuito de se alcançar um enredo próximo às quatro obras acanônicas trabalhadas em nossa sequência didática. Pelo que discutimos acima, essas atividades foram pertinentes para auxiliar a manter o domínio já apresentado por A1, A2, A3, A4, A8 e A11. Ressaltamos que A7 demonstrou um pequeno avanço nessa operação em sua produção final, relacionando sua produção final a um acontecimento que compreende seu mundo físico e sociossubjetivo (uma viagem e a aparição de um fantasma):

A7 – Travel

“I vou travel for Curitiba go for see Grandpa He is sickness more He was fine. ‘after’ I ‘vi’ um **ghost** It **scaried** me”.

Em resumo, após apresentar os resultados obtidos pelos alunos A1, A2, A3, A4, A7, A8 e A11, expomos um comparativo entre primeiras produções das operações de linguagem referentes às capacidades de significação:

Capacidade de linguagem	Operação de linguagem							
	Reconhecer a sócio-história do gênero		Identificar previamente elementos de horror		Posição sobre relação texto-contexto		Relação de aspectos macro com a sua realidade	
A1	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
A2	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
A3	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
A4	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
A7	PI (-)	PF (-)	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (-)	PI (-)	PF (+-)
A8	PI (+)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
A11	PI (+)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+)	PF (+)

Quadro 87. Panorama geral das capacidades de significação.

Em continuidade com o comparativo entre as capacidades de linguagem nas produções iniciais e finais, passamos a discorrer sobre as capacidades de ação e suas respectivas operações de linguagem.

3.3.1.2 Capacidades de ação

Analizamos quatro operações de linguagem referentes às capacidades de ação: (a) registro do emissor; (b) cuidado com a escrita pensando no futuro suporte; (c) capacidade de síntese sem desconfigurar a estrutura base; (d) texto condizente com o suporte do momento.

Iniciando pelo registro do emissor, destacamos que essa marca comumente encontrada no gênero *horror short story*, foi uma das operações esperadas nas produções iniciais e finais dos alunos, a julgar por sua presença nas quatro obras acanônicas trabalhadas durante nossa prática com a sequência didática. No momento em que *The Demon at the Door*, *Party Haunting*, *House on Halloween Hill* e *Don't Look out the Window* eram exploradas, prontamente focalizamos no registro do emissor de cada uma das obras. Consequentemente, os alunos A1, A2, A3, A4, A8 e A11 efetuaram registros de emissor em suas produções iniciais e finais, seja por meio de marcas similares às obras acanônicas, seja por meio da assinatura em alguma parte (início, fim, cantos superiores, cantos inferiores, após título) da folha utilizada em suas produções.

Em cada uma das quatro obras mencionadas, o registro do emissor situava-se logo após o título, da seguinte forma:

Party Haunting – Submitted By Oinny.

Dentre os seis alunos mencionados no parágrafo anterior, A1 foi o mais fiel à forma de registro realizada no exemplo anterior, em ambas as produções inicial e final:

(PI) The “lareira” – Submitted by (aqui constava o nome do aluno);

(PF) The Sanatorium S. William Tyndale – Submitted by (nome do aluno).

Quanto aos demais alunos, em suas primeiras produções, A3 e A4 registraram sua autoria no início de seus respectivos textos de *horror short stories*, antecedendo o título. A7 realizou o registro de emissor em sua primeira produção, no entanto, não atribuiu nenhum título a ela. Os alunos A2, A8 e A11 realizaram o registro de emissor no final de suas primeiras produções. Com relação à produção final, A2 realizou o registro de emissor logo após o título, especificamente, embaixo dele:

Exemplo:

Hail Satan

by (aqui constava o nome do aluno)

O registro no fim do texto foi realizado por A3, A4, A8 e A11. O único aluno que não realizou essa operação de linguagem em sua produção final foi A7. Possivelmente, essa situação está atrelada à falta de atenção, pois, conforme mencionamos anteriormente, A7 efetuou seu registro de emissor em sua primeira produção.

Na subseção 4.4.2, discorreremos sobre a forma como analisamos a produção inicial dos alunos, com relação à escrita pensando no futuro suporte. Nesse instante, retomamos essas questões: prevendo a publicação no meio digital, especificamente, no *website* do colégio em que estudam, os alunos deveriam demonstrar elementos básicos em suas produções que devem aparecer nesse *website*: título seguido de autoria, texto contendo em entre 20 a 25 linhas, em LI, pois ao convertermos esses textos para o formato digital, eles apresentariam em média 15 linhas, próximo das quatro obras acanônicas trabalhadas em nossa sequência didática. Temos em mente que os elementos supraditos correspondem às capacidades discursiva e linguístico-discursiva. Entretanto, para que o aluno possa prever o suporte de seu texto, precisa operar em conjunto os elementos elencados.

Em vista disso, nas produções iniciais de A1 e A2 é possível notar o domínio do cuidado com a escrita prevendo o futuro suporte. Mesmo que o gênero textual seja dinâmico (BRONCKART, 2006), sua constituição enquanto tal exige que sua construção composicional seja relativamente estável. Isso é observável nos textos de A1 e A2, em ambas as produções iniciais e finais. A1 atribuiu título, em sequência efetuou registro de autor e desenvolveu sua produção inicial contendo 13 linhas no

formato digital (conversão realizada pelo pesquisador). A2 também criou um título, registrou sua autoria e produziu seu gênero *horror short story* contendo 14 linhas no formato digital (idem). Suas produções encontram-se próximas da composição de *The Demon at the Door*, utilizada como base para as primeiras produções, corroborando a relativa estabilidade de suas obras se comparadas à acanônica citada.

No entanto, essa operação de linguagem não foi bem trabalhada nas produções iniciais de A3, A4, A8 e A11, e, de forma quase inoperante, na de A7. Para dar conta dessa situação, o módulo 1 (ver apêndice A) da sequência didática traz questões do contexto de produção para reforçar os objetivos, suporte, agente-produtor e quem pode ser alvo de *horror short story*, visando preparar os alunos para repensarem a dimensão de suas produções. Em continuidade, no módulo 4 (ver apêndice A), a atividade 3 preconiza as características gerais de *House on Halloween Hill*. Nesse caso, utilizamo-nos de uma atividade competente às capacidades discursivas, todavia, é por meio da identificação dessas características gerais, que, num segundo momento, os alunos podem realizar a operação que focamos, ou seja, o cuidado com a escrita tendo em mente o futuro suporte, operação de linguagem correspondente às capacidades de ação.

A7 permaneceu sem domínio dessa operação, pois não teve contato com as atividades mencionadas por conta de sua ausência. Os resultados foram positivos nas produções finais de A3, A4, A8 e A11. Em geral, suas produções de *horror short stories* se aproximaram dos moldes esperados, incluindo presença de título, registro de autoria e texto contendo em média 15 linhas na esfera digital (website), diferentemente de suas primeiras produções, dentre as quais A3 alcançou 7 linhas, A4 8 linhas, A8 5 linhas e A11 6 linhas. A extensão e a organização de suas produções ficaram relativamente fiéis às obras acanônicas, propícias ao suporte digital em que serão disseminadas.

Por tratarmos do mesmo suporte para ambas as produções inicial e final, a operação da escrita adequada ao suporte do momento de criação é pautada pelos mesmos vieses de análise que a operação anterior. Portanto, não se faz necessário retomar todos os itens analisados, tendo em vista que o suporte da produção dos

alunos é o mesmo, pois, a conversão para o suporte digital foi feita pelo pesquisador.

Em continuidade, a próxima operação referente às capacidades de ação, trata-se do tema contemplado de forma nítida em *horror short stories*. Sob esse aspecto, colocamos em discussão a construção temática, a qual deve prever a essência desse gênero, deve ser determinante para o conteúdo temático e construção do enredo, pois as escolhas lexicais e elementos de horror, são oriundos da composição ideológica dos signos que pairam no campo do tema.

Diante disso, nas produções iniciais, assim como nas produções finais, os alunos A1, A2, A3 e A4 demonstraram domínio com relação ao tema apresentado. Por meio de exemplos das produções de A4, demonstramos trechos que justificam o domínio da construção do conteúdo temático:

Primeira produção
Horror Short Story - The Knock I was in my house alone at the night whatching TV and my sister was in her room up the stairs, when someone started knocking at the door so fast, can't be a person [...] noises started more louder and louder and I started scream call my sister [...] noises stoped, but my sister has gone. I started scream and call her at the neighborhood, but she never come back.
Produção final
Horror Short Story – Sorry When I was 12 years, has a creepy old house on the end of the street. But, one day, the old woman who lives there, died, and the house stayed empty [...] I challenged my friend to enter in the house and take things [...] When we came back to home, the door started 'bater' and the lights 'piscar' [...] we hear a voice saying "Don't take things are not yours" [...] we asks sorry multiples and multiples times [...] had a write on the wall with blood: "I accepted your sorry" [...]

Quadro 88. Conteúdo temático em *horror short stories* de A4.

A primeira produção de A4 foca no desaparecimento inexplicado. O arranjo de segmentos de ações está voltado para esse evento típico de *horror short stories*, como ocorre na obra acanônica *House on Halloween Hill*. O problema gerado desencadeia esse fim, criado a partir do destaque dado no título, "A Batida". Na produção final, A4 contempla um enredo criado em torno do tema "exploração de lugares sinistros", como ocorre em *Party Haunting*, em que um grupo de pessoas resolve adentrar um recinto desconhecido e obscuro, e, a maior consequência, é o contato com um ser sobrenatural que lhes causa horror. Em ambas as produções de A4 e em *Party Haunting*, não há um desaparecimento inexplicado, mas a unanimidade do grupo de pessoas em nunca mais retornar àquele lugar sinistro.

No caso das primeiras produções de A8 e A11, o tema não está claro, e, com relação à de A7, não há um tema. No gênero *horror short story*, *Alien History*, fruto da primeira produção de A8 e exemplo de nossa discussão, não é possível termos convicção sobre a escolha temática, considerando que a construção composicional e o conteúdo temático não dialogam, por certo. Por um lado, o título sugere a contemplação de seres extraterrestres, mas, por outro, a construção composicional indica a “casa da avó”, sobretudo, o “corredor escuro” (darkmess) como cerne na primeira produção de A8. Na verdade, o tema não está totalmente claro por duas questões: (a) a primeira, está relacionada à organização dos segmentos de texto e sua relação com o título; (b) a segunda, diz respeito aos elementos de horror posicionados de forma truncada no enredo.

Essa organização na construção composicional e no conteúdo temático foi trabalhado em 3 atividades no módulo 4 (ver apêndice A) de nossa sequência didática, desenvolvidas para que os alunos pudessem compreender a organização das ideias no enredo, a posição dos elementos de horror nos segmentos de ações, assim como a constituição do tema por meio da interdependência entre elementos de horror e fases da narrativa (oriundas das capacidades linguístico-discursivas e discursivas).

Como resultado, A8 e A11 passaram a dominar a operação de linguagem discutida nesse momento, ou seja, contemplaram nitidamente um tema em suas produções finais. Para ilustrar, apresentamos a produção final de A8, *Bluen Alien*:

I was 10 yers old, was in the **house**³¹ of my grandmother and look ‘**algo**’ in **hallway**, it was **blue** and higt...my ‘tia’ turn arond the house to prove that there was nothing.

She usually come back and told me my cousin and my ‘prima’ to give back too. Before go, I look to ‘janela’ and he ‘estava ali’ [...].

Em *Blue Alien*, A8 manteve a coerência do tema “figura sinistra”, pela disposição dos elementos de horror utilizados nos enunciados, organizados mediante cada segmento de ação, em linearidade com a organização narrativa que apresenta. A constituição do enredo começa pela apresentação da “casa”, ambiente

³¹ Grifos em negrito realizados pelo pesquisador nas palavras *house*, *algo*, *hallway* e *blue*.

no qual a problemática terá seu início, por meio da aparição de “algo”, que cria tensão, prepara o leitor para posteriormente ter contato com a figura “azul”, progenitora do problema, o qual se inicia, precisamente, no “corredor”, elemento tipicamente constitutivo de tensão em *horror short stories*, assim como ocorre na obra acanônica *The Demon at the Door*, e, na própria produção inicial de A8, *Alien History*. O tema passa a ser sustentado pela ordenação dos elementos de horror e dos segmentos de ações, oriundos das fases da narrativa, compondo, por fim, o conteúdo temático. Na produção final de A7 é possível identificar a tentativa de se criar um tema, como a aparição de uma figura sinistra, conforme uma das propostas para a produção final (ver produção final na sequência didática, apêndice A). No entanto, sua criação é extremamente sucinta, e, insuficiente para que possamos identificar os parâmetros mencionados. Essa estagnação na produção escrita está relacionada à sua ausência durante as práticas com a sequência didática.

Em síntese, apresentamos os resultados das produções iniciais e finais, no que tange às quatro operações de linguagem concernentes às capacidades de ação:

Capacidade de linguagem	Operação de linguagem							
	Registro do emissor		Cuidado com a escrita pensando no futuro suporte		Contempla nitidamente um tema		Texto condizente com o suporte do momento	
Capacidades de ação	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
A1	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
A2	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
A3	(+)	(+)	(+-)	(+)	(+)	(+)	(+-)	(+)
A4	(+)	(+)	(+-)	(+)	(+)	(+)	(+-)	(+)
A7	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
A8	(+)	(+)	(+-)	(+)	(+-)	(+)	(+-)	(+)
A11	(+)	(+)	(+-)	(+)	(+-)	(+)	(+-)	(+)

Quadro 89. Panorama geral das capacidades de ação.

Na próxima subseção, discutimos as operações de linguagem reminiscentes ao domínio das capacidades discursivas.

3.3.1.3 Capacidades discursivas

Sobre essas capacidades de linguagem, analisamos seis operações de linguagem, a saber: (a) detalhe de cenário e personagens; (b) criação de um problema; (c) sequência de ações em torno do problema; (d) fim de narrativa sem resposta ao problema; (e) capacidade de síntese sem desconfigurar a estrutura base; (f) média de três parágrafos.

Nas primeiras produções de A1, A2, A4 e A8, observamos a atribuição de características aos personagens e a descrição de poucos detalhes sobre o cenário, operação imprescindível para constituição de *horror short stories*. Tal fator é observável nas quatro obras acanônicas, inclusive, em *The Demon at the Door*, utilizada como gênero textual mobilizador de características para as primeiras produções dos alunos. Em ressalva, os detalhes do cenário não devem ser estendidos, mas, suficientes para que o leitor seja contextualizado, e assim, identifique em qual espaço o problema do enredo toma sua forma (GOTLIB, 2006; RIOS-REGISTRO, 2011). Do mesmo modo, as características dos personagens não estão relacionadas diretamente a todos os personagens envolvidos em *horror short stories*. Elas fornecem detalhes apenas o suficiente para suprir, sobretudo, o caráter grotesco dos seres sobrenaturais, típicos das quatro obras acanônicas que abordamos nesse estudo.

Tomamos o exemplo da primeira produção de A4. *The Knock* traz três personagens, dentre os quais apenas a figura sobrenatural recebe enfoque. Na verdade, o enfoque trata-se de manipular a construção dos segmentos de horror com alguma característica ou descrição da figura sobrenatural, de forma que provoque o leitor para o problema. Na situação de A4, há um segmento de introdução para o problema que descreve coerentemente essa questão:

The Knock

“I was in my house alone at the night whatching TV and **my sister** was in her room up the stairs, when **someone started knocking** at the door so fast, **can’t be a person**. [...]”

Vemos a palavra “alguém” (*someone*) ser ideologicamente constituída de negatividade, por meio do segmento “não pode ser uma pessoa” (*can't be a person*), o qual traduz a figura ou o ser sobrenatural do qual mencionamos e de que tratam *horror short stories*. O cenário e a situação inicial são facilmente identificados por “casa” (*house*), “à noite” (*at the night*) e “assistindo TV” (*whatching TV*).

Esse tipo de construção ideológica não foi tão clara nas produções de *horror short stories* de A7 e A11. Conforme mencionamos desde as discussões sobre as capacidades de significação, A7 tem quase que estagnado seu avanço, como consequência da ausência durante as práticas com a sequência didática. Portanto, voltemo-nos à A11. Sua primeira produção, a qual é intitulada *The demon on the bed*, incorpora dois personagens e uma incógnita: o aparecimento simultâneo de uma mesma pessoa em locais distintos:

Once ‘apenas’ I and my ‘filha’. I was in my home read a book ‘no sofa, enquanto’ my ‘filha’ slept. ‘Até que ouvi’ one grudge on her room and I run for look “o que era”, when ‘cheguei’ she ‘disse que havia alguém dentro do armário, então fui’ look, when opened the door ‘estranhei’...’pois’ was my ‘filha dizendo que tinha alguém’ on the bed.

Num primeiro momento, entendemos que a disposição dos personagens nos segmentos de ação e de problema, está organizada sem que haja consideração com a posição deles no enredo, com as características deles e com a própria descrição do cenário. Isso acarreta no comprometimento em que se coloca o enredo da primeira produção de A11, pois, quando cita que a “filha dormia” enquanto o “barulho” (*grudge*, utilizado de maneira incoerente) se iniciava, não há uma menção direta ao lugar em que isso ocorre. Apenas no segmento seguinte há uma descrição desse lugar, e assim, a possibilidade de conexões entre a incógnita do aparecimento simultâneo da “filha” em dois lugares distintos. Nesse caso, há um problema de organização de segmentos juntamente à descrição de cenário e posição de personagens.

A partir dessa observação e tendo por alvo frisar a descrição de cenário e personagens de modo breve e preciso, desenvolvemos em nossa sequência didática, especificamente no módulo 5 (ver apêndice A), duas atividades (1 e 2) que se utilizam das capacidades linguístico-discursivas para dar conta da operação de

linguagem de descrição do cenário e personagens, relativa às capacidades discursivas. De acordo com Stutz (2012), as capacidades de linguagem devem ser vistas à luz da interdependência, ou seja, por mais que os níveis de arquitetura textual possam ser observados de forma fragmentada, como no quadro do ISD (BRONCKART, 1999), isso não significa que haja inexistência de correlação e dependência entre eles, e assim, em análises de determinadas operações de linguagem, algumas capacidades são vistas de forma interdependente, de forma a dar conta dos níveis da arquitetura do gênero que se estuda.

Na atividade 1, por exemplo, há requisição para que o aluno atribua à palavra destacada em negrito, a função de lugar do cenário ou de objeto do cenário. O objetivo é preparar o aluno para compreender como é realizada essa construção por meio de grupos de palavras dispostas nos enunciados de *House on Halloween Hill*. A atividade 2 trata da relação entre os personagens e as ações ocorridas na obra mencionada. Assim, os alunos devem refletir sobre a construção de cada segmento de ação, mas, em maior proporção, entender como são atribuídas as características aos personagens. O resultado foi o domínio integral da operação referente à descrição de cenário e personagens por parte de A1, A2, A3, A4, A8 e A11 em suas produções finais.

A próxima operação trata-se da criação de um problema. Por meio de Labov e Waletzky (1967), aprendemos que a sequência narrativa de cinco fases comporta um momento de tensão, de perturbação, o qual é entendido como a criação de um problema, que pode ser visto, até mesmo, no grupo de *horror short stories* do mundo acanônico que estudamos, que possuem quatro fases narrativas. Essa fase narrativa se manifesta em *horror short stories*, por meio de um segmento específico. É possível identificá-lo nas produções iniciais de A1, A2, A3, A4 e A8. Vejamos, a seguir, como se desenrola esse segmento de criação de um problema:

A4 - The knock

“I was in my house alone at the night whatching TV and my sister was in her room up the stairs, **when** someone **started knocking at the door so fast**, can't be a person.”

A conjunção “quando”, demarca a junção do segmento de introdução com o segmento de problema, que é assinalado por “começou a bater na porta muito rápido”, para então, introduzir o problema a partir do segmento “não pode ser uma pessoa”.

Devemos considerar que, até o momento, a maior parte dos alunos tem apresentado domínio sobre as operações de linguagem discutidas já em suas produções iniciais, mas, em ressalva, lembramos que as atividades da sequência didática foram desenvolvidas a partir das primeiras produções dos doze alunos. Por isso, em alguns momentos é quase unânime o êxito dos sete alunos que realizaram suas produções finais, já em suas primeiras produções, mas, a maior parte daqueles que apresentaram dificuldades com relação às capacidades de linguagem dessas primeiras produções, não participaram da produção final, limitando as discussões com relação aos resultados de nossa pesquisa.

Assim, as atividades 2 e 3 do módulo 2, baseadas em *The Demon at the Door*; as atividades 1, 2, 3 e 4 do módulo 3, pautadas em *Party Haunting*; e uma “curiosidade” sobre as fases da sequência narrativa disposta no módulo 4, se voltam para o desenvolvimento de segmentos de ações, deixando em evidência que o momento de criação de um problema é o cerne de *horror short stories* (ver em apêndice A). Como exemplo, a atividade 4 do módulo 3 traz um *bubble scheme*, de forma a evidenciar cada uma das quatro fases narrativas de *Party Haunting*, trazendo segmentos de ações pré-elaborados, os quais devem ser encaixados em cada *bubble* referente à uma fase narrativa. Em um *bubble* específico, há o destaque para a criação do problema, denominado “*complication*” (complicação da obra).

Tendo por base o efeito de unidade (POE, 1999), no qual toda a trama acontece em torno de um núcleo central, em que todas as ações acontecem, senão, em torno desse núcleo, ou seja, da problemática, consideramos que as atividades supracitadas são pertinentes para que os alunos entendam a relevância da operação de linguagem referente à criação de um problema. Como consequência desse trabalho, os resultados apontam domínio total por parte de A1, A2, A3, A4, A8 e A11 sobre a operação de linguagem de criação de um problema.

A próxima operação de linguagem analisada possui conexão direta com a anterior. Efetuamos a avaliação da criação e organização de sequência de ações em torno de um problema. Sob esse aspecto, constatamos que em *The Demon at the Door*, há ao menos sete segmentos indicativos de ações provenientes da problemática gerada nessa obra. No caso dos nossos alunos, averiguamos se em suas produções iniciais, mesmo que não houvesse sete segmentos de ações, ao menos deveriam organizar duas ou três como consequência da problemática existente.

Os alunos A1, A2 e A4 demonstraram a compreensão dessa operação de linguagem. No entanto, A3, A7, A8 e A11 não a realizaram adequadamente. No exemplo a seguir, o gênero *horror short story The House*, produzido por A3, traz seus segmentos de ação de forma desorganizada:

Horror Short Story - The House

When I “a **encontrei**” we **enter** in the house, “**tomamos**” one “susto” with the face of one men dead “que” “**estava**” fall in the floor, the men “**levantou-se**” and “**veio**” **running** until we, after I **fall** and **wake up** in the hospital, and my girlfriend “**estava**” dead. I never **go** to the this house again.

Quadro 90. Segmentos de ação em *The House*.

Os verbos destacados em negrito demarcam a sequência de ações que se iniciaram com o segmento de criação do problema, composto por ‘encontrei’, ‘enter’ (entrei, escrito de forma incoerente) e ‘tomamos’, a partir do encontro que duas pessoas tiveram com um homem morto, após adentrarem numa casa estranha. Logo, outros dois segmentos desenrolam as ações em torno do problema, os quais se iniciam nos verbos ‘levantou-se’ e ‘veio *running*’, quando o homem morto – inicialmente visto como ameaça – passa a perturbar os dois personagens e, por conseguinte, o enredo. Em seguida, A3 utiliza os segmentos “*I fall and wake up in the hospital*” e “*my girlfriend estava dead*” como ações em torno do problema, mas esses segmentos deixam lacunas na compreensão, sobre o modo pelo qual essas ações são consequência do problema abordado. Essa organização dos segmentos de ações em forma de incógnita pode ter sido proposital por A3, mas considerando que o fim enigmático não possui ligação direta com as ações em torno do problema, então se torna ambígua a significação desses segmentos.

Tendo isso em vista, as atividades 1, 2, 3 e 4 do módulo 3, criadas a partir de *Party Haunting*, trazem exercícios que preconizam a construção das ações que estão diretamente ligadas ao problema dessa obra. Para ilustrar, a atividade 1 traz todas as fases da narrativa, incluindo a criação do problema, com segmentos específicos, e, da mesma maneira, traz as ações que estão em sintonia com a problemática, por meio de balões que englobam cada segmento específico (por exemplo, complicação 1, complicação 2), os quais devem ser ligados à cada segmento de ação resultante da problemática.

No módulo 4, por sua vez, a obra *House on Halloween Hill* é basilar para que as atividades 1 e 2 que contemplam a organização de suas ações, auxiliem no entendimento da subordinação que cada ação possui no enredo, uma com a outra. A atividade 2 traz uma sequência de ideias que exige do aluno uma organização prévia das ações oriundas de *House on Halloween Hill*, pois, ao fim, há uma sequência de opções para escolha, as quais trazem uma palavra chave de cada segmento de ação escolhido. Assim, a resposta correta é escolhida, apenas se o aluno foi capaz de identificar a sequência correta de ações.

A partir disso, os resultados das produções finais dos alunos, apontam o êxito na operação de criar ações em torno do problema em *horror short stories* de A1, A2, A3, A4, A8 e A11. O avanço significativo pode ser observado na obra de A3, tomado como exemplo novamente:

Horror Short Story - Just a noise

Segmento de problema

[...] I was in my bed when I heard a noise from the bathroom [...]

Segmento de ação 1

[...] I didn't mind with this noise until get louder [...]

Segmento de ação 2

[...] When it was so unbearable to hear I went to see what was that and the noise was like someone's laughing [...]

Segmento de ação 3

[...] I was almost 2 foot from the bathroom when the laughs stopped but I kept walking [...]

Segmento de ação 4

[...] I was at the door, I took a look around the bath to see what's in there. [...]

Quadro 91. Ações em torno do problema em *Just a noise*.

Temos um segmento de problema, demarcado pelo signo “barulho” (*noise*), além de quatro segmentos de ações em torno do problema, o qual tem seu início pela razão aparente: a força ideológica (VOLOCHÍNOV, 2009) que incumbe o signo “*noise*” da perturbação no contexto do horror, conforme pode ser observado também nas obras *The Demon at the Door* e *Party Haunting*. Dessa vez, cada uma das ações apresenta linearidade, pois fazem parte de uma sequência coerente, deixando claro para o leitor quais foram as situações geradas a partir da perturbação criada na produção final de A3.

A próxima operação se trata da criação de um fim enigmático, sem resposta ao problema. Esse fim não tem relação com um encerramento repentino sem sentido, ou uma simples quebra no final de *horror short stories*, mas é propositalmente desenvolvido no intuito de inculcar o leitor, de criar uma espécie de enigma. A partir do exemplo de *The Demon at the Door*, notamos que a figura do “demônio” desaparece repentinamente, e, sem maiores explicações, a obra é finalizada com pensamentos que denotam a apreensão do narrador a partir dessa situação que não traz à tona uma explicação, como é exemplificada abaixo:

[...] Come to find out my mother was in the living room fast asleep and had woken up from my calls, running into my room. **When I looked at her, the black figure had gone and I have not seen it since**³². But I guess I had always been afraid after that of what might be watching me or threatening to harm me at any given moment. I know that was a demon...it was too dark and felt too evil...

Logo após o segmento que indica o fim da problemática - o qual se encontra em negrito no exemplo acima – dois outros segmentos indicam o momento em que o narrador pondera sobre a tensão oriunda da aparição do demônio, sem que uma resolução pare sobre o enredo, mas esses segmentos assinalam o enigma, a aparição, bem como o próprio desaparecimento da figura indesejada. Pautados nesse exemplo, as primeiras produções de A1, A2, A3, A4, A8 e A11 apresentaram com clareza a operação de criar um fim sem resposta ao problema.

Aos alunos que necessitavam aprimorar essa operação de linguagem, mas que não participaram da produção final, dispomos as atividades 1, 2 e 3 do módulo 2

³² Destaque em negrito por parte do pesquisador.

da sequência didática, e as atividades 1, 2, 3 e 4 do módulo 4, além de uma curiosidade sobre o fim enigmático disposto ao fim desse módulo (ver em apêndice A). As atividades do módulo 2 focalizam no resumo da estruturação de *The Demon at the Door*, requisitando palavras-chave para descrição de partes distintas, incluindo o fim dessa obra acanônica. As atividades do módulo 3 trazem especificamente cada fase da sequência narrativa de *Party Haunting*, dando devido destaque ao fim enigmático e aos segmentos de ações que o acompanham.

Todos os alunos que apresentaram domínio sobre a criação de um problema na primeira produção, do mesmo modo, mantiveram-no com relação às suas produções finais. Para exemplificarmos essa situação, abaixo, expomos o fim enigmático criado por A4, em *Sorry*:

[...] Then, suddenly **the voices and the lights stoped**,³³ my eyes are close, I opened slowly and my friends has gone, but my hands are all 'ensanguentadas' and has a blood 'rastros' on the room's floor. At the end of the 'rastros', had a write on the wall with blood: 'I accepted your sorry' and after that, I never see him anymore. And now, everytime I look to the house, that vision give me chills.

O fim do problema é destacado no primeiro segmento em negrito, pelo verbo “*stoped*” (parou), o qual firma a impossibilidade de “*voices*” (vozes) e “*lights*” (luzes) causarem novamente uma perturbação na obra de A4. O segmento que exemplifica o fim enigmático é definido por “*I never see him anymore*” (nunca mais o vi), pois a tensão não se esgota, ela apenas diminui, de forma que o encerramento da produção de A4, apresenta um segmento de reflexão do narrador sobre a situação inesperada, marcada pela força ideológica dos signos “*that vision give me chills*” (aquela visão me da arrepios) que encerram o enredo sem uma abertura para quaisquer esclarecimentos sobre “as vozes” e sua função enquanto causadoras da perturbação da produção final de A4, *Sorry*.

Em continuidade, a próxima operação de linguagem trata-se da capacidade de síntese, sem desconfigurar a estrutura base. Como critérios de análise, retomamos aqueles que foram utilizados para avaliar as primeiras produções: (a) introdução: média de 1 a 2 linhas para contextualizar o leitor; (b) momento de

³³ Destaque em negrito por parte do pesquisador.

perturbação: média de 3 a 5 linhas para apresentar uma perturbação; (c) ações em torno do problema: média de 4 a 7 linhas para descrever ações sobre a perturbação; por último, (d) fim enigmático: média de 1 a 3 linhas para expor um fim sem resposta ao problema.

Somente A1 e A2 conseguiram essa operação de maneira coerente em suas primeiras produções. Os alunos A3, A4, A8 e A11 não procederam da mesma forma. A produção de A7 não fornece subsídios para que possamos analisar essa operação de linguagem, portanto, não a traremos como exemplo. O domínio dessa capacidade de síntese será demonstrado na produção inicial de A1:

<p>Horror Short Story – Fly-Man</p> <p>Segmento de introdução I was only 9 years old, one day, I was going to the store, [...]</p> <p>Segmentos de perturbação [...] I walked next to a small house with flickering (piscantes) light's and loud screams. I decided to talk with the neighbors who lived next to that house, they all said that's a man lives in that house and that he does crazy experiment's. One day this guy get out of his house and I maneged to get in his house, [...]</p> <p>Segmentos de ações em torno do problema [...] I saw a crazy machine and lot's of blood, I got away quickly. In the next day I was trying to look at his house and I saw him getting in that machine, when the machine closed a fly was traped inside and the machine started, the guy started screaming and a big flare blinded me for 5 seconds and the man got out of the machine crawling and deformed, It "parecia" that he was becoming a monster like a fly.</p> <p>Segmentos de fim enigmático The man had a shotgun in his couch, he maneged to get the shotgun and shoot himself before he fully transformed. I never got close to that house.</p>

Quadro 92. Composição de Fly-Man.

A fim de preparar os alunos que não conseguiram organizar suas primeiras produções de acordo com os critérios mencionados, como pode ser visto no exemplo de A1, trouxemos em nossa sequência didática, especificamente, no módulo 4, as atividades 1 e 2 (ver apêndice A), as quais focalizam nas ações realizadas em *House on Halloween Hill*, todas fragmentadas, permitindo que o aluno visualize cada segmento nessa obra acanônica. Não é possível fracionar as ações correspondentes à cada fase narrativa em um número preciso, pois, os números podem variar em cada *horror short story*, mas, por essa razão, focamos na descrição individual de cada ação de *House on Halloween Hill* nessas atividades, tendo por

escopo demonstrar um número médio (já mencionado), respeitando o caráter dinâmico do gênero (BRONCKART, 2006b, MARCUSCHI, 2011).

Em suma, exceto por A7, os demais alunos mostraram avanço significativo na organização de suas produções finais. A síntese na escrita sem desestruturação na base foi conservada em *horror short stories* de A1, A2, A3, A4, A8 e A11. Para exemplificar, citamos *Just a noise*, produção final de A3:

Horror Short Story - Just a noise
Segmento de introdução I was 13 when this happened. It was night and I was in my bed [...]
Segmentos de perturbação [...] when I heard a noise from the bathroom. I didn't mind with this noise until get louder. When it was so unbearable to hear I went to see what was that and the noise was like someone's laughing. I was almost 2 foot from the bathroom when the laughs stopped but I kept walking.
Segmentos de ações em torno do problema I was at the door, I took a look around the bath to see what's in there. I saw a guy with a knife, he was smiling and he was all bloody. After that I ran to my room and the guy ran after me. He stopped at the door of my room and was staring at me, he ran to me, I closed my eyes and [...]
Segmentos de fim enigmático [...] when I opened it again that guy just disappeared, I figure out that there were a letter on the ground. Was Written in blood 'this was not the las time you saw me'.

Quadro 93. Composição de *Just a noise*.

A passagem do momento da introdução para a perturbação na produção inicial de A3, tem sua solidificação por meio da conjunção *when*, responsável por interligar essas duas fases narrativas. Com clareza, entendemos que a análise sobre a aptidão de síntese sem desconfigurar a estrutura base, mesmo compreendendo uma operação referente às capacidades discursivas, ela está interligada às capacidades linguístico-discursivas, haja vista sua dependência de marcadores e organizadores textuais, ou de uma forma abrangente, do léxico que sinaliza as passagens das fases que compõem *horror short stories*. No intuito de evidenciar essa questão, mencionamos a palavra “*noise*” - por vezes citadas em *horror short stories* acanônicas, bem como nas produções dos alunos - utilizada como marcador do início do problema, acarretando na perturbação da produção de A3.

A síntese em todos os segmentos das fases narrativas foi efetuada com êxito por A3, conforme vemos no quadro acima. É possível verificar com clareza, por exemplo, o segmento que descreve o problema: “*I saw a guy with a knife, he was smiling and he was all bloody*”. Do mesmo modo, as ações oriundas desse momento

tido como a gênese do gênero *horror horror short story*, são claramente identificáveis, apresentando uma sequência linear e condizente com a média prevista (4 linhas). Por último, mediante a conjunção *when*, o fim enigmático toma sua posição, encerrando o desfecho da problemática, sem apresentar uma resposta ao caos ou a situação de perturbação, típica de *horror short stories* que trabalhamos, e, observável na produção final de A3.

Essa síntese na base das produções finais de A1, A2, A3, A4, A8 e A11, corrobora a relativa estabilidade de gênero descrita por Volochínov (2009), quando cada aluno foi capaz de respeitar a construção composicional das quatro obras acanônicas, e, a partir disso, mantê-la com semelhança. No entanto, acentuamos que ao avaliarmos essa operação de linguagem, buscamos compreender a influência do contexto de produção sobre a extensão e organização na composição das produções dos nossos alunos, tomando por consideração a influência das obras acanônicas utilizadas em meio as atividades da sequência didática, sem visar engessar e restringir sua construção composicional.

O contexto de produção e a sequência narrativa de *horror short stories* são fortes influências para seu desenvolvimento composicional, assim como são vistos nas produções finais dos alunos, por meio da operação de síntese sem desconfigurar a base de *horror short stories*. Em nosso estudo sobre a composição das quatro produções de Poe e das quatro acanônicas (ver subseção 2.3.1, p.74), vimos um distanciamento entre vários níveis desse gênero textual em textos do autor com relação às obras acanônicas, incluindo a base narrativa e o número de segmentos em cada uma de suas fases. Consoante à nossa discussão, retomamos o efeito de realocação existente entre as obras acanônicas e as de Poe para destacar que, no tocante às produções finais dos alunos, quando comparadas às acanônicas, esse efeito não é notável, pois, essas últimas foram utilizadas em nossa sequência didática como base, na função de metagênero, ao contrário da situação em que se encontram nos seus respectivos contextos de produção, como textos de uma nova modalidade de *horror short story*.

A última operação de linguagem analisada sobre as capacidades discursivas é a utilização média de três parágrafos na primeira produção, bem como de um até

três parágrafos na produção final. Os critérios são provenientes da composição de *horror short stories* do mundo acadêmico, trabalhados na sequência didática, das quais *The Demon at the Door* - utilizada como norte para a produção inicial - possui três parágrafos e, *Party Haunting*, *House on Halloween Hill* e *Don't Look Out the Window* possuem parágrafo único. Quanto à organização dos parágrafos das primeiras produções dos alunos, detivemo-nos na análise prevendo a organização de segmentos de ações introdutórias (de contextualização) e de criação de um problema no primeiro parágrafo, de ações em torno do problema no segundo e, no último, de segmentos de um fim enigmático.

Os resultados das produções iniciais dos alunos apontam para a organização próxima, mas imprecisa em *horror short stories* de A1, A2, A4, A8 e A11, que organizaram seus parágrafos de forma quase pertinente aos quesitos mencionados anteriormente, e que, no entanto, evidenciaram a incompreensão da organização da arquitetura do gênero *horror short story*. A7, por sua vez, produziu apenas uma sentença como *horror short story*. Para demonstrar essa questão, utilizamos *The 'lareira'*, resultado da produção de A1, a qual possui quatro parágrafos, dispostos da seguinte forma:

<p>1º parágrafo – segmentos de introdução (contextualização) It was a Friday night. The rain felt thin and cold. The “brasas” of the “lareira” made “fantasmagóricas” shadows in the floor. The rain song and the “crepitas” of the “brasas” “contrastavam” with the Mr. Benson’s son, that was reading an old book in the “poltrona” of the “sala – de – estar”.</p>
<p>2º parágrafo – segmento de introdução (contextualização) He was hating this book, what “permitiu” that him “prestasse atenção” in the every songs in this room.</p>
<p>3º parágrafo – segmentos de criação do problema Then the rain stop, the fire was over, he just could listen a little voice coming by the book, the seed: “Run awai! He’ll take you!”, it repeat many many times.”</p>
<p>4º parágrafo – Segmentos de ações em torno do problema + segmento de fim enigmático. Then it stop, and the every glasses breaked, include the windows, by where come a hard and cold wind. He listened a scream coming of the bedroom of his parents and, by the way, under the “corredor” door pass “muito” blood. Someone was there.</p>

Quadro 94. Composição de *The lareira*.

Em nossa sequência didática, as atividades utilizadas para melhorar o desenvolvimento da operação de organizar *horror short stories* em três parágrafos, conforme foi descrito anteriormente, trata-se das que estão previstas no módulo 2 (ver apêndice A), focando na organização dos parágrafos, mas sem detalhar os

segmentos de ações. A visualização desses segmentos deveria ocorrer durante as releituras que os alunos deveriam fazer para dar conta das atividades.

O foco da primeira atividade é resumir a obra *The Demon at the Door* em três palavras, correspondentes à introdução, desenvolvimento e conclusão. Esse trabalho deveria ser feito mediante a compreensão geral de cada parágrafo. Com relação à segunda atividade, cada uma das três fases deveria ser representada por duas ou três palavras-chave, de modo que essa limitação serviu para induzir os alunos a estarem atentos aos segmentos utilizados em cada parágrafo. Por fim, a terceira atividade traz as palavras-chave à serem preenchidas no mesmo espaço em que, no exercício anterior, foram escolhidas e pensadas pelos alunos. Isso traz à tona o que realmente acontece em cada parágrafo, e assim, faz como que o aluno reflita sobre sua escolha e o que realmente está disposto na obra utilizada como base para o exercício.

A partir desse trabalho, os resultados foram promissores. O avanço significativo pode ser observado nas produções finais de A1, A2, A3, A4, A8 e A11. Contudo, devemos salientar que as obras *Party Haunting*, *House on Halloween Hill* e *Don't Look Out the Window* possuem apenas um parágrafo, e, tendo isso em mente, havia a possibilidade dos alunos se utilizarem desse modelo, ou ainda, do formato de *The Demon at the Door*.

Em geral, a organização de *horror short stories* ocorreu com denotável similaridade. A1 utilizou cinco parágrafos, mas fragmentou apenas os segmentos de ações em torno do problema previstos para um parágrafo, organizando-os em três parágrafos, situação que não desconfigurou o estilo composicional esperado. Em suma, A2, A3, A4 e A8 e A11 desenvolveram um único parágrafo. Para demonstrar a forma pela qual se apresenta a organização dos segmentos de ações, utilizamos de *Just a noise*, produção final de A3:

Parágrafo único

Segmento de introdução (contextualização)

I was 13 when this happened. It was night and I was in my bed [...]

Continuação na próxima página...

Segmento de criação do problema

[...] when I heard a noise from the bathroom. I didn't mind with this noise until get louder. When it was so unbearable to hear I went to see what was that and the noise was like someone's laughing.

Segmentos de ações em torno do problema

I was almost 2 foot from the bathroom when the laughs stopped but I kept walking. I was at the door, I took a look around the bath to see what's in there. I saw a guy with a knife, he was smiling and he was all bloody. After that I ran to my room and the guy ran after me. He stopped at the door of my room and was staring at me, he ran to me, [...]

Segmento de fim enigmático

[...] I closed my eyes and when I opened it again that guy just disappeared, I figure out that there were a letter on the ground. Was Written in blood 'this was not the las time you saw me'.

Quadro 95. Estilo composicional em *Just a noise*.

Para Bakhtin (1997), a construção composicional é uma das regulamentações das quais o gênero textual possui, e, num ciclo de interdependência com o estilo e o conteúdo temático, contribui para o caráter de relativa estabilidade desse gênero. No caso de *horror short stories*, a operação referente à organização dos segmentos em parágrafos específicos, cunha manter o tipo de construção específica desse gênero, e, por essa razão, focamos no trabalho de regular tal operação de linguagem.

Abaixo, dispomos o resumo das seis operações analisadas atinentes às capacidades discursivas:

Capacidade de linguagem	Operação de linguagem											
	Detalhes de cenário e personagens		Criação de um problema		Ações em torno do problema		Fim de narrativa sem resposta ao problema		Síntese sem desconfigurar a estrutura base		Média de 3 parágrafos na PI e 1-3 na PF	
Capacidades discursivas	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
A1	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
A2	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
A3	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
A4	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
A7	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
A8	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
A11	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)

Quadro 96. Panorama geral das capacidades discursivas.

Na próxima subseção, passamos a discorrer sobre as capacidades linguístico-discursivas, lançando luzes sobre as operações de linguagem essenciais para domínio delas.

3.3.1.4 Capacidades linguístico-discursivas

As capacidades linguístico-discursivas fazem parte da última, dentre as quatro capacidades de linguagem analisadas, imprescindíveis para o domínio do gênero textual/literário *horror short story*. As operações de linguagem que compreendem essas capacidades são: (a) predominância de passado; (b) emprego correto de verbos; (c) concordância nominal; (d) anáfora por meio de pronomes pessoais ou possessivos; (e) relevante domínio vocabular em língua inglesa; (f) narrador em primeira pessoa ou onisciente; (g) introdução (por meio de elementos que denotem idade, lugar, ou que, de alguma outra forma, demonstrem a posição do narrador).

Iniciamos pela análise da predominância de passado (simples ou contínuo) em *horror short stories* de nossos alunos. Como parte integrante das capacidades linguístico-discursivas, desenrolar a escrita pervendo a predominância de verbos no passado, compreende parte da presunção enunciativa do gênero *horror short story*, sobretudo, pelos exemplos das quatro obras acanônicas desmembradas no modelo didático (ver subseção 2.3.1, p.74) deste estudo. Portanto, nosso foco é a predominância, sem estabelecer um número preciso de sentenças no passado, juntamente à coerência textual esperada na criação dos segmentos de ações, as quais devem seguir em linearidade com relação ao tempo verbal utilizado.

A partir disso, A1, A2 e A4 demonstraram essa operação de forma diligente em suas primeiras produções, ao passo que A3, A7, A8 e A11 apresentaram construções enunciativas que nos evidenciam a incompreensão sobre essa operação em suas produções iniciais. Como forma de ilustrar o que discorreremos, a obra de A8 é apresentada na íntegra, e, os tempos verbais preconizados na construção composicional de cada um dos segmentos de ações são destacados, como se observa no quadro seguinte:

Legenda:			
(VPAS) verbo no passado simples;			
(VPES) verbo no presente simples;			
(VPAC) verbo no passado contínuo.			
Horror Short Story – Alien History			
I <u>was</u> 6	when his happened.	I <u>was</u> in house	my “vó”. I <u>look</u> at “corredor” and <u>was there</u>
VPAS		VPAS	VPES VPAS
man blue...my cousin and my <u>walking</u>	“em volta” house, this “corredor” <u>is</u> dakmess, <u>waked</u> by		
	VPAC	VPES	VPAS
“ <u>senti</u> algo nas minhas costas” i <u>Run, guets</u> carried, “por fim <u>cheguei</u> dentro” da house, its day			
VPAS	VPAS VPES	VPAS	
crazy.			
I “ <u>acho</u> ” que <u>is</u> “um” alien.			
VPES	VPES		

Quadro 97. Verbos em *Alien History*.

Nos segmentos de ações de *Alien History*, A8 utiliza os verbos “*look*”, “*is*”, “*guets*” e “*acho*” no tempo presente. Isso implica na incoerência textual, comprometendo o entendimento sobre os acontecimentos do enredo de sua primeira produção. O verbo “*was*” (com o sentido de “*tinha*”, no primeiro segmento; de “*estava*”, no segundo segmento) demarca ações no passado e, na mesma instância, encontra-se presente nos dois primeiros segmentos utilizados na função de introdução (contextualização), e assim, revela ao leitor uma produção de *horror short story* assinalada por acontecimentos distantes.

Já o verbo “*look*” (conjugado, olho) é utilizado no presente simples, fator que transpõe a ideia de uma abertura para acontecimentos análogos ao momento em que o leitor tem contato com o enredo, logo no terceiro segmento da primeira produção de A8. Entretanto, a partir de emprego de “*was there*” (havia), posicionado no mesmo segmento de criação de problema em que se encontra o verbo “*look*”, e, utilizado no intento de expressar uma ação no passado, vemos, portanto, que há incoerência na escrita, e assim, a predominância de passado na produção inicial de A8, bem como sua compreensão, acabam comprometidas. Essa situação de incoerência acontece com todos os verbos utilizados no presente por A8.

Para que pudéssemos tornar claro aos alunos a operação de linguagem tratada, a de dirigir a escrita pautada pela predominância de ações no passado, elaboramos duas atividades no módulo 5 da nossa sequência didática (ver apêndice A). A primeira, trata-se da atividade 3, na qual os exercícios preconizam a utilização

dos verbos, destacando à qual personagem cada um deles está remetido, e, por fim, a requisição da relação entre os verbos no passado com as respectivas situações em que se encontram, sendo que os verbos estão em LI, mas as ações estão traduzidas e com os verbos destacados em negrito. A segunda, a atividade 4, prioriza os verbos regulares e a estabilidade que apresentam, assim como traz exercícios que requisitam do aluno a competência para encontrar os verbos em LI equivalentes em português, bem como o oposto. São exercícios que elucidam a predominância do passado em *House on Halloween Hill*, tempo verbal que configura o acontecimento sinistro inexplicado, assegurando a construção composicional (BAKHTIN, 1997) típica do grupo de *horror short stories* que estudamos.

Os resultados são positivos. Observamos avanço significativo nas produções finais de A1, A2, A3, A8 e A11. O aluno A7 também demonstrou ligeira melhora, contudo, não a atribuímos ao trabalho com a sequência didática, visto que não participou das aulas ministradas por meio de seu uso. O resultado que nos prendeu a atenção foi o de A4. Embora tenha demonstrado êxito em sua produção inicial, a predominância de verbos no passado não foi uma operação que A4 conseguiu manter com a mesma qualidade na produção final. Abaixo, trazemos um trecho de *Sorry*, *horror short story* de A4:

Legenda:				
(VPAS) verbo no passado simples;				
(VPES) verbo no presente simples.				
Horror Short Story – Sorry				
When I	was	12 years,	has	a creepy old house on the end of the street. But, one day, the woman
	VPAS		VPES	
who	lives	there	die ,	and the house stayed empty. She don't have a family or friends, what turned
	VPES		VPES	VPAS
				VPES
				VPAS
her in a horrible woman [...]				

Quadro 98. Verbos em *Sorry*.

A utilização dos verbos no presente por parte de A4, desconfigura, num primeiro momento, a construção composicional esperada. Além disso, há incoerência e falta de coesão em sua produção final, conforme observamos no segmento de introdução, o qual é marcado pelos verbos “*was*” (tinha) e “*has*” (tem). A produção final de A4 se inicia seguindo os moldes de *Don't Look Out the Window*, todavia, utilizando *was* como indicativo da idade passada do narrador, mas com

A11 demonstraram maiores dificuldades com o emprego correto de verbos nas suas produções iniciais. Desses resultados, destacamos exemplos retirados de *Fly – Man*, horror short story de A2 e de *The demon on the bed*, produção de A11:

Legenda:		
(VPAS) verbo no passado simples;		
(VPAC) verbo no passado contínuo.		
Horror Short Story – Fly - Man		
[...] In the next day I	<u>was trying to look</u>	at his house and I <u>saw</u> him getting in that machine, when
	VPAC VPAS	VPAS
the machine <u>closed</u> a fly	<u>was trapped</u>	inside and the machine <u>started</u> [...]
VPAS	VPAS	VPAS
Horror Short Story - The demon on the bed		
[...] I <u>was</u> in my home	<u>read</u> a book ‘no sofá’,	enquanto minha filha <u>sleeped</u> [...]
VPAS	VPAS	VPAS

Quadro 100. Verbos em *Fly-Man* e *The demon on the bed*.

Na primeira produção de A2, os verbos são utilizados corretamente. Sua descrição de passado contínuo por meio de “*was trying*” foi efetuada com coerência. Logo em seguida, o verbo “*to look*” (olhar) empregado com êxito no infinitivo pela demarcação de “*to*”, demonstra domínio por parte do aluno com relação à posição dos verbos no segmento do exemplo acima. Outra questão de suma importância é o conhecimento demonstrado com relação à escrita dos verbos regulares, bem como dos irregulares. Os verbos “*closed*”, “*traped*” e “*started*” foram pontualmente empregados, marcados pela estabilidade do sufixo “*ed*”, próprio dos verbos regulares em LI. Já a morfologia dos verbos irregulares admite uma mudança no passado simples, como é o caso de “*was*” (estava) e “*saw*” (vi), que no presente tem a forma de “*be (am, is e are, dependendo do pronome pessoal à que se refere)*” e “*see*”.

Na produção inicial de A11, o verbo “*read*” (ler) está empregado de modo incoerente. A tradução do exemplo acima comporta duas situações: “estava em minha casa ler um livro ‘no sofá’ [...]”, ou ainda, “estava em minha casa li um livro ‘no sofá’ [...]”. Tal razão é oriunda da morfologia do verbo *read*, escrito da mesma forma em ambos os tempos, presente e passado. Contudo, ambas as opções de tradução fornecem evidências para a incoerência textual do segmento analisado em *The demon on the bed*. Pelo contexto, seria pertinente que o verbo *read* fosse utilizado

da seguinte forma: *I was in my home “reading” a book ‘no sofá’ [...]*. Sob a mesma ótica, observamos a flexão incorreta no emprego do verbo “*sleep*”, utilizado por A11 como “*sleeped*”, irregular, o qual deveria estar sob a forma de “*slept*”, no tempo passado.

Assim como na operação da escrita com predominância de verbos no passado, as atividades de nossa sequência didática criadas para dar conta do aprimoramento da operação do emprego correto de verbos, compreende as atividades 3 e 4 do módulo 5 (ver apêndice A). Conforme descrito anteriormente, o foco dessas atividades é a relativa estabilidade entre os verbos regulares, assim como da flexão total nos verbos irregulares. Elas também preconizam a predominância no passado, fator que elucida aos alunos a necessidade de se trabalhar com esse tempo verbal, detendo-se do aprendizado dos verbos e de suas posições no contexto de *horror short stories*, seja por meio de passado simples ou contínuo, o qual não foi alvo das atividades, mas comentado durante a prática com a sequência didática. Ainda sobre as atividades, ressaltamos que a reflexão sobre o sentido dos verbos e, mormente, sobre a função exercida no contexto de *House on Halloween Hill*, foi a gênese do ensino e da aprendizagem pautados pelas atividades 3 e 4 do módulo 5.

Como consequência, o aprimoramento no tocante ao emprego de verbos foi observado nas produções finais de A1, A2, A3, A4, A8 e A11. Destacamos também a melhora de A7 que, mesmo não tendo realizado as atividades, demonstrou ligeiro avanço na operação discutida. Anteriormente, demonstramos em que momento A11 equivocou-se em sua produção inicial. Pois, nesse instante, demonstramos o aperfeiçoamento em sua escrita:

<p>Legenda: (VPAS) verbo no passado simples; (VPES) verbo no passado simples; (VPAC) verbo no passado contínuo.</p> <p>Horror Short story – The basement</p> <p>[...] In the next day ‘<u>saiu</u>’ for <u>know</u> ‘o resto’ of the house, <u>walking</u> ‘um pouco por ali’ <u>discovered</u> a basement and <u>entered</u> [...]</p> <p style="text-align: center;"> VPAS VPES VPAC VPAS </p> <p style="text-align: center;">VPAS</p>
--

Quadro 101. Verbos em *The basement*.

Mesmo não possuindo conhecimento sobre o verbo “sair”, A11 o manteve em português entre aspas no tempo passado, dando sentido à “*In the next day*”, e, logo em seguida, fez correto uso do verbo “*know*” (conhecer) no tempo presente, sem afetar a predominância de passado e, principalmente, o emprego correto dos verbos. Outro exemplo substancial é o emprego do verbo “*walking*” (caminhando), denotando a ideia de passado contínuo, pertinentemente ao contexto em que se encontra, pois, o verbo “caminhando” abre espaço para novos acontecimentos do passado, conforme são demarcados pelos verbos regulares “*discovered*” (descobriu) e “*entered*” (entrou), os quais foram empregados de forma significativa, marcados pelo sufixo “ed”, com um erro cabível na flexão de “*discover*”, o qual deveria ser empregado por A11 como “*discovered*”. Essa falha não compromete a compreensão de sua produção final, em que podemos visualizar com clareza, a partir do exemplo citado, o emprego correto dos verbos durante suas flexões.

Em continuidade, discorreremos sobre a operação de estabelecer concordâncias nominais de forma apropriada. Avaliamos a combinação de adjetivos e substantivos em sintagmas nominais, focando na posição de adjetivos e seus respectivos substantivos em LI. Dentre os sete alunos, apenas A4 não demonstrou nenhuma construção de sintagmas nominais com uso de adjetivos na sua produção inicial. Assim, dizemos que essa operação não se fez necessária na produção inicial de A4. Os alunos A1, A2, A3, A8 e A11 apresentaram dificuldades em determinados momentos, enquanto que A7 evidenciou não ter domínio algum sobre essa operação. Expomos um trecho de *Alien History*, produção inicial de A8, no intuito de corroborar nossa afirmação, como segue:

Segmento 1

[...] *and was there man blue* [...]

Segmento 2

[...] “por fim cheguei dentro” da *house*, *its day crazy* [...]

Nos dois segmentos há ausência de um artigo indefinido “a”, para que haja sentido na posição exercida dos termos em negrito. Com relação ao primeiro segmento, A8 poderia construí-lo da seguinte maneira: “*and was there a blue man*”.

Desse modo, efetuará com êxito a concordância nominal esperada em LI, em que adjetivos antecedem os substantivos à que se referem. No segundo segmento, “*day crazy*” deveria ser substituído por “*crazy day*”, tendo em conta a mesma situação da concordância nominal citada no caso de *man blue*. Assim, o segundo segmento deveria ser escrito no seguinte formato: “por fim cheguei dentro da’ *house, its a crazy day*”.

Para que nossos alunos pudessem aprimorar sua capacidade de manter concordância nominal na escrita de suas produções de *horror short stories*, desenvolvemos as atividades 4, 5 e 6, presentes no módulo 6 de nossa sequência didática (ver apêndice A). A atividade 4 prescreve sintagmas nominais, os quais requerem que os alunos busquem em *Don’t Look Out the Window*, o grupo de duas ou três palavras equivalente aos sintagmas nominais (apresentados como caixas de palavras, na atividade 4). Em seguida, a atividade 5 reforça essa questão, mas dessa vez, exigindo que os alunos discorressem sobre esses mesmos sintagmas em português. Esse processo elucida o processo de formação da concordância nominal em *Don’t Look Out the Window*. Por fim, para concretizar tal processo, a atividade 6 questiona os alunos sobre a principal diferença entre a escrita nos dois idiomas (inglês e português) trabalhados, trazendo uma ilustração sobre a posição de substantivos e adjetivos em contraponto, a fim de solidificar a percepção por parte dos alunos sobre a concordância nominal em LI.

O grupo apresentou mudanças positivas, sendo que os alunos A1, A2, A3, A4, A8 e A11 melhoraram a organização escrita da concordância nominal de suas produções finais. Apenas A7 não procedeu da mesma forma. Para exemplificar, retomemos A8, apresentando um fragmento de sua produção final:

A8 – Blue Alien

“[...] *was in the house of my grandmother and look ‘algo’ in hallway, it was **blue and hight** [...] Im sure it was the **blue thing** ... I never saw him again”.*

A mudança na operação da escrita correta de concordâncias nominais começa pelo título. Em sua primeira produção, A8 utiliza “*man blue*” para referir-se ao personagem responsável pela perturbação do enredo. No entanto, em sua

produção final, o personagem responsável pela perturbação é denominado “*Blue Alien*”. Isso supõe que A8 passou a utilizar-se corretamente dos signos na construção das concordâncias nominais, retificadas ainda por “*blue thing*”, de sua produção final. O adjetivo “*blue*”, utilizado incoerentemente na primeira produção intitulada *Alien History*, passa a ser empregado de modo coerente em *Blue Alien*, sua produção final.

Passando para outra operação de linguagem, arrazoamos sobre a utilização de anáforas por meio de pronomes pessoais ou possessivos. Como base para as produções iniciais, utilizamos a obra *The Demon at the Door*. No geral, essa operação envolve o reconhecimento sobre a posição diferente que existe entre os pronomes pessoais em contraponto aos possessivos, situação que gera dúvidas por parte dos alunos no momento da produção escrita. Os alunos capazes dessa operação nas primeiras produções foram A2 e A4, enquanto isso, os alunos A1, A3, A7, A8 e A11 apresentaram alguns equívocos e carência de aperfeiçoamento na escrita de pronomes pessoais e possessivos.

Vejamos os trechos das produções iniciais de A2 e de A1:

<p>Legenda: (PPR) pronome pessoal reto; (PPO) pronome pessoal oblíquo; (PP) pronome possessivo; (PPS) personagem a quem os pronomes se referem.</p> <p>A2 – Fly-Man [...] they all said that’s <u>a man</u> lives in that house and that <u>he</u> does crazy experiment’s [...] .In the next day I was trying to look at <u>his</u> house and I saw <u>him</u> getting in that machine [...]</p> <p>A1 – The ‘lareira’ [...] The rain song and the “crepitas” of the “brasas” “contrastavam” with the <u>Mr. Benson’s son</u>, that was reading an old book in the “poltrona” of the “sala – de – estar”. <u>He</u> was hating this book, what “permitted” that <u>him</u> “prestasse atenção” in the every songs [...]</p>
--

Quadro 102. Pronomes na orla de *Fy-Man* e *The lareira*.

No trecho da produção inicial de A2, os pronomes pessoais e o pronome possessivo estão posicionados adequadamente. Vemos que o pronome pessoal reto utilizado por A2 antes do verbo “*does*”, assim como o pronome pessoal oblíquo situado após o verbo “*saw*”, estão empregados com pontualidade de acordo com

e possessivos, pois, cada descrição de ação de um personagem, está relacionada a um trecho ou segmento de ação especificamente. Após essa prévia sobre personagens e pronomes pessoais e possessivos, a atividade 3 focaliza em verbos, personagens e, novamente, nos pronomes. Há destaque com cores específicas em verbos e respectivos personagens ou pronomes que se referem a eles (ver apêndice A) para que o aluno visualize a organização e composição das anáforas.

No módulo 6, o gênero *horror short story* preconizado foi *Don't Look Out the Window*. Na atividade 1, há um esquema em que o aluno deve encontrar duas palavras utilizadas para referência ao narrador, bem como duas que são utilizadas para o melhor amigo do narrador. No fim, deve ainda encontrar uma palavra utilizada para referência de ambos na obra supradita, que as coloca em unidade. A atividade 2 tem como base os sintagmas nominais e verbais. Os alunos devem identificar os trechos que correspondem aos excertos em língua portuguesa, denominados como grupos de número “n” de palavras. Os pronomes pessoais e possessivos estão destacados em negrito nesses excertos, o que facilita a visualização por parte dos alunos. Na atividade 3, os alunos devem identificar quais partes do texto correspondem à idade do narrador, ao cenário, ao narrador, ao personagem secundário e às características. Novamente, os alunos estão em face de arrazoar sobre personagens e respectivos pronomes pessoais ou possessivos.

Com esse trabalho, os resultados foram positivos, sendo que pudemos verificar o avanço significativo nas produções finais dos sete alunos. Para tornar claro esse avanço, apresentamos um trecho da produção final de A1:

A1 – The Sanatorium S. William Tyndale

All this happened in the epoch of the XIX century in the New England. At the epoch, **I** was six.

A

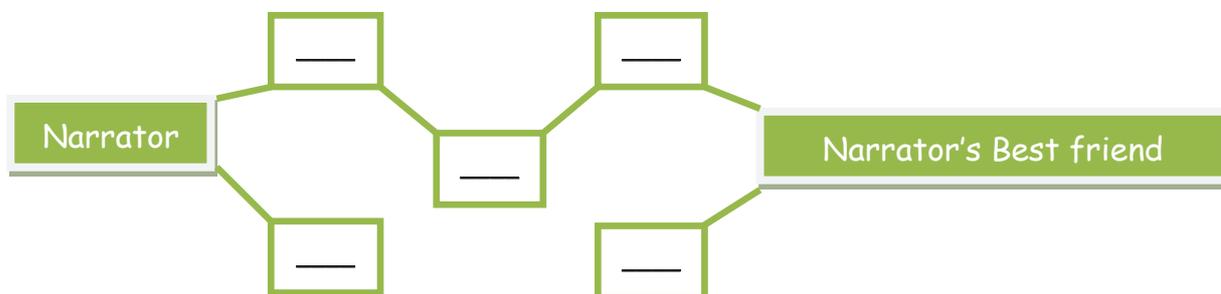
We, **my best friend** and **me**, were at **his** dad's office, in the Sanatorium [...]

AB A B A B

Quadro 104. Pronomes na orla de *The Sanatorium S. William Tyndale*.

Vemos um ponto de intersecção representado por AB entre os dois personagens: o “narrador” que é representado por A (marcado por *I*) e “melhor amigo” representado por B (marcado por *best friend*). Nesse instante, percebemos que A1 baseou-se na obra *Don't Look Out the Window* pela proximidade de personagens, pois essa

intersecção demonstrada em sua produção final, foi ilustrada na atividade 1 do módulo 6 de nossa sequência didática, conforme se observa:



Esquema 4. Narrador e pronomes: ponto de intersecção.

Ademais, A1 foi capaz de utilizar-se de “*his*” (dele) como pronome possessivo para indicar que o escritório em que os personagens se localizavam era, precisamente, do pai de seu melhor amigo, que pode ser substituído pelo pronome pessoal reto “*He*”. Dessa forma, não somente a utilização de pronomes pessoais foi efetuada com êxito, como também as referências anafóricas procederam de igual modo.

A próxima operação trata-se do relevante domínio vocabular que o aluno deve dispor em LI com relação as *horror short stories*. Nosso critério compreendeu avaliar se o aluno necessitou elencar duas palavras entre aspas, num grupo de cinco até sete palavras em cada segmento, pois, dessa forma, seu domínio seria parcial. Além disso, erros de escrita e palavras empregadas de forma incoerente contribuiriam para que o aluno não demonstrasse domínio relevante. Constatamos que apenas A1 e A2 obtiveram ótimos resultados. Os alunos A3, A4, A8 e A11 não operaram com o mesmo êxito. A7 não apresentou resultados relevantes para análise. No intuito de elucidar nossa avaliação, vejamos um trecho da primeira produção de A4:

A4 – The Knock

“I look at the window and see nothing outside, the noises started more louder and
 (looked) (saw) (apenas louder)
 louder [...]”

Apesar de não utilizar-se de aspas para palavras desconhecidas nesse fragmento, A4 acabou utilizando os verbos “*look*” e “*see*” no tempo presente, olvidando as formas “*looked*” e “*saw*”, as quais denotariam o sentido correto do

acontecimento passado. Na situação de “*more louder*”, o quantificador *more* não deveria ser utilizado por A4, pois o grau comparativo de adjetivos curtos é realizado pelo acréscimo do sufixo “er”. Contudo, são erros que foram corrigidos por meio de atividades que focam no emprego de verbos, que não comprometem seu relevante domínio sobre vocabulário em LI.

O vocabulário relativo ao gênero *horror short story* foi gradativamente adquirido, por meio das atividades em geral, baseadas nas quatro obras acanônicas. Mas, visando subsidiar os alunos com descrições de objetos e lugares, para que posteriormente pudessem ampliar suas possibilidades de arranjo do enredo, desenvolvemos a atividade 1 do módulo 5 (ver apêndice A). Nela, os alunos deveriam identificar os termos em negrito, os quais correspondem a lugares ou objetos do cenário de *House on Halloween Hill*. A atividade está dividida em fragmentos com imagens ilustrativas, as quais induzem os alunos a pensarem sobre o sentido do fragmento, sobretudo, dos termos em negrito. Ao longo das atividades previstas na sequência didática, os alunos carregaram consigo duas listas de vocabulário. Na primeira, deveriam anotar o significado das palavras que desconheciam no que se refere as *horror short stories* do mundo acanônico. Na outra lista, deveriam anotar o significado de palavras em geral, à medida que tivessem contato com termos desconhecidos.

Os resultados foram positivos. Exceto por A7, os outros seis alunos demonstraram melhorias significativas na escrita de suas produções finais. Assim, trazemos como exemplo um trecho de *Sorry, horror short story* criada por A4, tendo por escopo demonstrar o avanço em sua produção escrita:

A4 – Sorry

*Then, suddenly the voices and the lights **stoped**, my eyes are **close**, I opened slowly
(stopped) (closed)
and my friend has gone [...]*

Os erros de escrita como no caso do verbo “*stoped*” (pararam), e, do mesmo modo, do verbo “*close*” (fechados), não interferem na capacidade de domínio vocabular em LI por parte de A4. São erros que poderiam ser trabalhados em outras atividades, num momento posterior à produção final. Contudo, nosso olhar se volta

para a utilização de palavras como “*voices*”, “*lights*”, “*eyes*”, “*close*”, “*open*”, “*friend*”, que aparecem em meio às quatro obras trabalhadas. Isso nos permite afirmar a pertinência das atividades, e, outrossim, da utilização das listas de vocabulário, principalmente, daquela em que os alunos deveriam anotar palavras oriundas do grupo de *horror short stories* trabalhado na sequência didática.

A próxima operação de linguagem avaliada é a de utilizar narrador em primeira pessoa, ou onisciente. Na verdade, pelo que pudemos constatar, essa operação não representou dificuldades para os alunos que, em geral, apresentaram um narrador em suas produções iniciais de forma significativa. A1 foi o único aluno que se utilizou de um narrador onisciente, enquanto que A2, A3, A4, A7, A8 e A11 empregaram narrador em primeira pessoa. A seguir, ilustramos essa questão:

A1 - The 'lareira'

It was a Friday night. The rain felt thin and cold [...] Mr. Benson's son, that was reading an old book in the “poltrona” of the “sala – de – estar”.

He was hating this book [...]

A2 - Fly – Man

I was only 9 years old, one day, I was going to the store, I walked next to a small house [...]

A7 – Sem título

I was important “no” [...]

Quadro 105. Narrador nas produções iniciais.

Mesmo que todos os alunos tenham demonstrado a operação de estabelecer um narrador em primeira pessoa ou onisciente em suas produções iniciais, dispomos das atividades 1 e 3 do módulo 4, e também das atividades 1, 2 e 3 do módulo 6 (ver apêndice A) como auxílio para os alunos, por tratarem da posição do narrador no gênero *horror short story*. As atividades do módulo 4 enfatizam a presença do narrador onisciente em *House on Halloween Hill*. As atividades do módulo 6 descrevem a presença do narrador em primeira pessoa, por meio dos pronomes pessoal “*I*” e possessivo “*my*”, na obra *Don't Look Out the Window*.

Como resultado, essa operação foi mantida e todos os alunos estabeleceram um narrador em suas produções finais. Dessa vez, A11 utilizou-se de narrador onisciente, ao passo que A1, A2, A3, A4, A7 e A11 utilizaram narrador em primeira pessoa, conforme seguem os exemplos:

Aluno – Horror Short Story	Segmento que indica narrador
A2 – Hail Satan	I was only 9 years old, I prayed everyday before going to sleep [...]
A11 – The basement	Sam was 13 when your 'pais' dead [...]

Quadro 106. Presença do narrador na orla de A2 e A11.

Finalmente, a última operação de linguagem de que tratamos no presente estudo é a de projetar uma introdução. Para tanto, os alunos deveriam utilizar uma forma de contextualizar o leitor sobre a posição do narrador nas suas produções iniciais, demonstrando: (a) idade; (b) lugar; (c) época ou momento específico em que o narrador se encontra. Em estudos de Labov e Waletzky (1967), a introdução em uma narrativa é vista sob a luz do norteamento do leitor para o restante do enredo. Nela, o leitor pode criar o que chamamos de campo preparatório, pois a partir da contextualização primária iniciada com a introdução, o leitor pode criar situações hipotéticas, antecipar-se ao restante do enredo, e assim, estabelecer possibilidades antes mesmo de deleitar-se com o restante da narrativa.

Por esse viés, verificamos a operação discutida nas produções iniciais dos alunos, as quais foram pautadas por *The Demon at the Door, horror short story* em que há utilização da descrição da idade do narrador (situação a). A partir dessa base, os alunos A2 e A8 utilizaram-se da descrição da idade do narrador em suas produções iniciais. Em outra instância, A1 e A4 fizeram uso da descrição do lugar ou ambiente em que se encontra o narrador (situação b), sendo que A4 utilizou-se também da descrição de um momento específico em que se encontrava seu narrador. Enquanto isso, os alunos A3 e A11 empregaram a descrição de uma determinada época ou momento em que se encontrava o narrador de suas primeiras produções. A7 não foi capaz de efetuar essa operação. Assim, vejamos os exemplos abaixo:

<p>Situação A: idade do narrador A2 - Fly – Man I was only 9 years old, one day I was going to the store, I walked next to a small house [...]</p>
<p>Situação B: descrição de lugar do narrador A4 - The knock I was in my house alone at the night whatching TV and my sister was in her room [...]</p>
<p>Situação C: época ou momento específico em que se encontra o narrador A3 - The House I “estava” watching TV when I receive one “ligação” of my girlfriend, she say [...]</p>

Quadro 107. Construção composicional da introdução.

Em nossa sequência didática, a atividade 1 do módulo 4 preconiza os segmentos de *House on Halloween Hill*, exigindo que o aluno escolha uma, dentre três opções em cada segmento, sendo que cada opção possui uma letra, e, ao final das escolhas, as letras servirão para formar a palavra-chave “*horror*”, relativa a *horror short story*. A primeira escolha se trata da situação do narrador na introdução. A atividade 1 do módulo 5, igualmente pautada em *House on Halloween Hill*, determina ao aluno que estabeleça aos termos destacados em negrito, a posição entre lugar ou objeto do cenário. A primeira parte está dedicada ao lugar em que se encontra o narrador, ratificando uma das formas descritas anteriormente (situação b) de realizar a introdução do gênero *horror short story*.

No módulo 6, a atividade 2 tem por escopo trabalhar sintagmas nominais e verbais, definidos na sequência didática como grupos de palavras. Cada um desses grupos se refere em alguns momentos ao narrador e, em outros, ao melhor amigo do narrador, personagem secundário. O primeiro grupo de palavras focaliza a idade do narrador, presente em *Don't Look Out the Window*. A atividade 3 desse mesmo módulo, estabelece que o aluno defina em trechos da obra citada, quais palavras se referem à idade, cenário, narrador, ao personagem secundário e às características. Essa atividade possibilita ao aluno estar face de um horizonte de questões composicionais (idade, cenário, por exemplo), todas fragmentas, elucidando os elementos utilizados na introdução da obra trabalhada.

Como resultado, em suas produções finais os alunos A1, A2, A3, A4, A8 e A11 foram capazes de manter a operação de utilizar elementos prévios composicionais para formação da introdução. O fato de A7 estar ausente durante a realização das atividades da sequência didática acarretou na falha em sua produção final. Em geral, A2, A3, A4, A8 e A11 utilizaram-se da descrição da idade do narrador em suas produções finais. A1 apresentou uma construção composicional além do esperado. Utilizou-se das três formas previstas acima, ou seja, demonstrando idade do narrador, descrição de lugar e época em que sua produção final se passa. Observemos essas questões a partir dos exemplos conforme seguem:

<p>Situação A: idade do narrador</p> <p>A3 - Just a noise I was 13 when this happened. It was night and I was in my bed when I heard a noise from the bathroom [...]</p>
<p>Situações C-B-A: época, lugar e idade do narrador.</p> <p>A1 - The Sanatorium S. William Tyndale All this happened in the end of XIX century in the New England. At the epoch, I was six. We, my best friend and me, were at his dad's office, in the old Sanatorium S. William Tyndale [...]</p>

Quadro 108. Elementos introdutórios em *horror short stories*.

Após nossas discussões sobre as oito operações de linguagem concernentes às capacidades linguístico-discursivas, expomos um resumo dos resultados das produções iniciais e finais dos alunos, a saber:

Capacidade de linguagem: Capacidades linguístico-discursivas														
Operação de linguagem	Alunos													
	A1		A2		A3		A4		A7		A8		A11	
Predomínio de passado	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+/-)	PF (+)	PI (+)	PF (+/-)	PI (-)	PF (+/-)	PI (+/-)	PF (+)	PI (+/-)	PF (+)
Emprego correto de verbos	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+/-)	PF (+)	PI (+/-)	PF (+)	PI (-)	PF (+/-)	PI (+/-)	PF (+)	PI (+/-)	PF (+)
Concordância nominal	PI (+/-)	PF (+)	PI (+/-)	PF (+)	PI (+/-)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (-)	PI (+/-)	PF (+)	PI (+/-)	PF (+)
Anáfora por meio de pronomes possessivos e pessoais	PI (+/-)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+/-)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (+/-)	PI (+/-)	PF (+)	PI (+/-)	PF (+)
Relevante domínio Vocabular em língua inglesa	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+/-)	PF (+)	PI (+/-)	PF (+)	PI (-)	PF (-)	PI (+/-)	PF (+)	PI (+/-)	PF (+)
Narrador em 1ª pessoa ou onisciente	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Introdução: idade/lugar/contextualização do narrador	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (-)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)

Quadro 109. Panorama geral das capacidades linguístico-discursivas.

Posteriormente à apresentação das análises efetuadas, respondemos a última pergunta de nossa pesquisa ponderando sobre três reflexões geradas a partir dela, e dos resultados obtidos:

a) Cristovão e Stutz (2011) propuseram as capacidades de significação no intuito de preconizar as construções pré-textuais e ideológicas dos gêneros, após perceberem a existência de um nível mais amplo que o contexto de produção (BRONCKART, 1999). Logo, pelo que pudemos observar em meio à prática com a

sequência didática, nas operações referentes às capacidades de significação, esse “nível ideológico” é primordial para a construção temática de domínio de *horror short stories*. Assim, entendemos que os níveis de análise previstos pelo ISD podem ser ampliados, pois, a constituição sócio-histórica do gênero *horror short story*, por exemplo, está subdividida entre questões referentes ao contexto de produção e questões ideológicas e pré-textuais;

b) É viável a avaliação de capacidades de linguagem como subsídio para o reconhecimento de fragilidades de variadas naturezas, perpassando o nível ideológico, o contexto de produção, os níveis organizacional e enunciativo. As capacidades de linguagem, segundo Cristovão (2007), representam um conjunto de operações de linguagem mobilizadas para a compreensão e/ou produção de um dado gênero textual. Em nosso caso, elas representam as evidências necessárias para elaboração de atividades que preconizam a aprendizagem de *horror short stories*;

c) A prática com a sequência didática demonstrou que o avanço na aprendizagem de *horror short stories* foi possibilitado graças à didatização dos conceitos teóricos abordados neste estudo, sobretudo, das capacidades de linguagem, do modelo didático e da transposição didática. Por isso, tanto as capacidades quanto a sequência didática são primordiais para aprendizagem do gênero em questão.

3.4 Síntese do Capítulo 3

Em um primeiro momento, realizamos um estudo sincrônico sobre as terminologias adotadas na literatura para o conto em LI, incluindo aquela que utilizamos nesta dissertação, de *horror short story*. Do mesmo modo, discutimos a composição desse gênero textual/literário sob as lentes da narrativa, criando um espaço que propiciasse reflexões sobre sua organização e constituição. Efetuamos uma análise minuciosa dos saberes teóricos do modelo, discutindo sobre o efeito de realocação existente entre *horror short stories* de Poe e do mundo acanônico. Os resultados demonstram que o modelo didático foi pertinente para que obtivéssemos uma visão ampla sobre a constituição das obras de Poe e das acanônicas, e assim,

chegar à escolha dessas últimas para o ensino, haja vista a complexidade dos textos de Poe.

Num segundo momento, a discussão girou em torno das capacidades de linguagem que os alunos apresentaram em suas produções iniciais e, por conseguinte, da configuração em seis módulos que a sequência didática obteve, haja vista as fragilidades demonstradas em tais produções. Por meio da análise das capacidades de linguagem verificamos que as maiores dificuldades dos alunos com relação à produção de *horror short stories* estão ligadas às operações referentes às capacidades discursivas e linguístico-discursivas. Nesse caso não são os elementos da esfera ideológica e sócio-histórica que apresentaram dificuldades a eles, mas a parte organizacional do gênero, das fases narrativas, de construção dos blocos de ações, e de problemas referentes à constituição e organização de segmentos de ações. Nesse mesmo patamar, os alunos tiveram dificuldades com a organização de sintagmas, na realização de concordâncias nominais, de utilização de pronomes pessoais e possessivos, de emprego correto de verbos, e, principalmente, de construção de segmentos voltados para o tempo passado, o que predomina nas quatro obras trabalhadas na sequência didática.

Por fim, colocamos em relevo a prática com a sequência didática. Realizamos contrapontos entre as capacidades demonstradas nas produções iniciais e finais dos alunos. Para isso, dispusemos nesse campo de discussões, além das capacidades de linguagem, as atividades previstas na sequência didática que foram trabalhadas de modo interdependente. A partir dos panoramas estabelecidos ao fim das quatro capacidades de linguagem, percebemos que houve avanço significativo em todas as operações. Portanto, a prática pautada por esse instrumento proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), revelou que as questões pertinentes ao domínio de *horror short stories* podem ser trabalhadas, inclusive com outras modalidades de *short stories*, pois, a configuração de nossa sequência didática engloba saberes e dificuldades específicas, trazendo questões que preparam para o domínio do gênero, abrangendo os saberes constituídos de forma ideológica e sócio-histórica.

Após o encerramento do Capítulo 3, passemos para as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fases de transposição didática realizadas durante toda a caminhada percorrida no processo de ensino de LI revelaram que a realidade escolar ainda encontra-se em disparidade com as condições de trabalho do professor, e, principalmente, do professor pesquisador. A cada fase de transposição, novas descobertas surgiam e, agregada a elas, a certeza de que a organização físico-pedagógica da escola precisa de reformas para que de fato o conhecimento seja edificado em seu ambiente.

A construção e análise dos dados do modelo didático seguiram por um longo período, exigindo que nos debruçássemos dia após dia, por vários meses, até que obtivéssemos dados precisos sobre a constituição do gênero *horror short story*. Inicialmente, acreditávamos na possibilidade do ensino de textos de Poe para alunos do ensino fundamental. Todavia, o modelo didático demonstrou o oposto. Os elementos que compunham *short stories* de Poe eram muito complexos. Mas ao mesmo passo em que as obras desse autor não eram pertinentes para o ensino, as obras acanônicas pareceram uma alternativa contundente.

Assim, a construção do modelo didático foi pertinente para que pudéssemos estabelecer uma visão ímpar sobre a constituição dos níveis de arquitetura de *horror short stories* de nosso corpus e sobre o efeito de realocação existente entre cada uma das obras.

Em relação à arquitetura textual, verificamos que assim como Cristovão e Stutz (2011) propõem as capacidades de significação para domínio de elementos pré-textuais e da esfera ideológica do gênero, os níveis de análise do ISD (BRONCKART, 1999) podem ser ampliados, conforme verificamos em nosso estudo sobre *horror short stories*, haja vista a constituição de elementos composicionais de construção temática que se enquadra em um nível ideológico, assim como se apresenta nas discussões de nosso modelo didático do gênero em tela. Nesse caso, seria pertinente reavaliar a posição da ideologia e dos elementos pré-textuais, pois, num primeiro momento verificamos que na sócio-história do gênero *horror short*

story, eles estão em um nível mais amplo que as questões concernentes ao contexto de produção, conforme Bronckart (1999; 2008) bem as discute.

Assim, os resultados nos mostram que a configuração das obras de Poe possui elementos composicionais mais complexos, os quais podem apresentar várias dificuldades durante a prática de ensino e aprendizagem com os alunos de 9º ano do nosso contexto. Por outro lado, as obras acanônicas são pertinentes para essa prática, pois apresentam uma arquitetura mais sucinta e acessível em diversos desses elementos, como questões ideológicas mais próximas da realidade dos alunos, base narrativa mais visível aos seus olhos, construção temática e composicional não tão rebuscada, sintagmas, verbos e anáforas possíveis de serem trabalhados em tempo hábil, ao contrário das obras de Poe, em que esses elementos demandam um trabalho prolixo e extenso em demasia.

Num segundo momento, deixamos em aberto uma questão que deve ser olhada com acuidade em estudos futuros: parece-nos que as capacidades de significação estão em paralelo com o domínio desse nível ideológico. Sugerimos o estudo das capacidades de significação sob as lentes de Cristovão e Stutz (2011), Stutz e Cristovão (2011) e Cristovão (2013), no que tange às operações de linguagem referentes à esfera macro do gênero, em paralelo com estudos da constituição da ideologia, pautados inicialmente em pressupostos de Volochínov (2009).

A ideologia, pelo que pudemos observar no modelo didático, está intimamente ligada com elementos pré-textuais, os quais contribuem para a construção composicional e para a temática de *horror short stories*. Assim, o ensino desse gênero textual/literário deve prever a ideologia como um dos níveis em que pairam os elementos constitutivos do horror, pois, pelos dados do modelo didático, é nesse nível ideológico que o aluno atribui significações aos elementos utilizados para criar a atmosfera obscura de *horror short stories*. Além disso, outro resultado obtido por meio do modelo foi a percepção de que é nesse nível ideológico que os alunos irão fazer relações desses aspectos macro com a realidade de que dispõem.

No que concerne ao efeito de realocação, esse conceito contribuiu para estudos sobre a compreensão da dinamicidade dos gêneros. Por meio do modelo

didático verificamos que apesar da mundança significativa em diversos elementos composicionais, desde o nível ideológico até o morfológico, o gênero *short story* de Poe, construído mediante uma filosofia da composição (POE, 1999), perdura na contemporaneidade e divide espaço com outros tipos de *short stories*, de formato distinto, que fazem parte da modalidade de *horror short stories*, como é o caso das obras acanônicas que estudamos.

Por meio desse efeito de realocação pudemos perceber que as obras acanônicas não são menos importantes que o cânone para o ensino de LI e, tão pouco se distanciam da natureza do gênero *horror short story*, mas, apenas presumem mudanças naturais se tomarmos por consideração o contexto de produção em que se encontram. Portanto, o modelo didático e a presunção sobre a distinção de elementos composicionais em textos de Poe e do mundo acanônico, foram o cerne para que pudéssemos ponderar sobre os saberes relevantes para o ensino de *horror short stories* na turma de 9º ano do nosso contexto de ensino.

Em seguida, adentramos ao processo de investigação de capacidades de linguagem nas produções iniciais dos alunos, da análise da transposição de saberes do modelo com base nas fragilidades apresentadas nessas capacidades, e, finalmente, verificação da composição de nossa sequência didática. Verificamos que as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos estão ligadas às operações referentes às capacidades discursivas e linguístico-discursivas. Tendo em vista a produção de *horror short stories*, os alunos apresentaram dificuldades com a construção das fases narrativa do gênero em questão, com a organização de sintagmas e utilização de pronomes pessoais, além de problemas no que tange às concordâncias nominais de suas produções iniciais. Do mesmo modo, os alunos apresentaram dificuldades com o emprego de verbos, sobretudo, na construção de segmentos de ações voltados para o passado, tempo verbal predominante em *horror short stories* do mundo acanônico abordados na sequência didática.

O tempo que emana desse processo é exponencialmente maior que a própria prática com a sequência didática. Assim, lançamos mão de questões importantes que visam provocar: no contexto escolar, como organizar esse trabalho sistemático com o tempo remunerado que a escola prevê para que o professor prepare suas

aulas? Além disso, como estabelecer um projeto desse nível na carga horária regular da escola, tendo em vista que o nosso contexto de ensino dispõe de apenas duas aulas semanais de LI, as quais devem contemplar habilidades e questões de natureza distintas de modo uniforme?

No que tange à análise das capacidades de linguagem das produções iniciais dos alunos, a maior dificuldade que encontramos se relaciona com a escolha das operações que foram contempladas. Por um lado, discutimos vinte e uma operações de linguagem e elaboramos o mesmo número em atividades para aprimorar, acima de tudo, as principais fragilidades que os alunos apresentaram. Por outro lado, poderíamos ter avaliado mais operações referentes à cada uma dessas capacidades, dando destaque, por exemplo, àquelas que dizem respeito às capacidades de significação, no intuito de fortalecer as discussões sobre a relação que podem exercer com o nível ideológico. Contudo, pelos avanços demonstrados nas produções finais, percebemos que as capacidades avaliadas foram pontuais para o domínio de *horror short stories*, ilustrando a compreensão e a produção escrita do gênero em discussão. Nesse caso, pela experiência que tivemos com essa forma de análise, ressalvamos que a didática das línguas ancora-se num critério pontual de avaliação, ou seja, as capacidades de linguagem.

Uma das limitações deste estudo parte da ausência de alguns alunos durante a prática com a sequência didática. Entendemos que os seis módulos de atividades foram apropriados para melhoria nos domínios de capacidades de linguagem, todavia, os alunos que apresentaram maiores dificuldades foram aqueles que, por razões adversas, mantiveram-se ausentes durante a prática com a sequência didática. Sentimos dificuldades no ambiente escolar. Os alunos participantes de nossa pesquisa frequentaram outras atividades escolares, propostas no mesmo período em que realizávamos este estudo. Nosso trabalho encontrou-se, por vezes, prejudicado por questões pedagógicas, desde a inserção de aulas de reforço, até a limitação do horário em que poderíamos realizar este estudo, afetando a participação dos alunos. Entretanto, o comprometimento com a ciência e a forma como conduzimos nossa pesquisa nos permitiram chegar até aqui.

Assim, mesmo tendo em vista que os seis módulos foram pontuais para o aprimoramento das capacidades de seis dentre doze alunos que seguiram conosco até a produção final, o mesmo êxito não pode ser atribuído à sequência didática com relação aos participantes ausentes.

Outra limitação está ligada ao nível enunciativo de nosso modelo didático. Na análise de sintagmas não preconizamos as obras de Poe devido à complexidade e inviabilidade neste momento. Com relação à avaliação que efetuamos sobre a operação de relevante domínio vocabular em LI, os critérios ponderados surgiram do contexto de *horror short stories* acanônicas, e assim, sugerem reformulações quando se avalia esse tipo de domínio em outros textos desse gênero.

Enquanto professor de LI defino a prática com a sequência didática como uma experiência assertiva, construtiva, essencial para o desenvolvimento de um conjunto de capacidades de linguagem referentes ao gênero *horror short story*. O ambiente de ensino e de aprendizagem denotava caráter sócio-interacionista, na prática, nos momentos em que os alunos trocavam experiências, justificando os meios pelos quais chegaram à determinada conclusão. Percebemos a união dos participantes a partir de um fio condutor: o gosto pelo gênero literário. A sequência didática, por sua vez, foi construída sob esse estímulo, contemplando atividades que aprimorassem as capacidades de linguagem, e, ao mesmo tempo, fossem organizadas de modo atrativo e dinâmico, com esquemas, imagens, jogos de linguagem, dicas, cores e questões pertinentes ao domínio das obras trabalhadas.

Obervamos o empenho dos alunos em todos os momentos de reflexão, discussão e resolução das atividades propostas. O retorno ao professor foi gratificante. Mesmo em meio às dificuldades encontradas no ambiente escolar ou nas próprias atividades, parte dos alunos demonstrou compromisso e fidelidade ao trabalho. Isso foi extremamente positivo. Percebemos que essa fidelidade foi firmada pelo fato de que a configuração da sequência didática estava voltada para os problemas específicos desses alunos, mediando a abordagem do problema pelo professor pesquisador, e, a parte mais importante, o reconhecimento desse problema por parte deles.

Por todas as considerações que fizemos, acreditamos que a escola deve rever sua organização físico-pedagógica, visto que as práticas de ensino conforme se apresentam neste estudo, envolvem preparo docente, recursos físicos (materiais impressos) e considerações acerca da formação social do aluno, de práticas de leitura, e ainda, da leitura pelo prazer. A descredibilidade no ensino de LI se inicia pela carga horária majoritária dispensada para o ensino de outras disciplinas que sócio-historicamente possuem maior força na escola, mas, vê suas raízes sendo cortadas quando propomos a prática humanizadora do ensino de língua e de literatura em comunhão, num projeto extraclasse. Com isso, chamamos a atenção de gestores escolares para a importância do aumento da carga horária de ensino, bem como do tempo remunerado concedido ao professor para que possa preparar aulas com qualidade, uma vez que além dessa lacuna, esse profissional ainda está exposto a um número exaustivo de alunos em sala de aula e suas dificuldades de diferentes ordens.

Utilizaremos os resultados desta pesquisa para demonstrar à escola e aos alunos o avanço que todos os participantes tiveram na produção escrita em LI. As produções de *horror short stories* dos alunos serão publicadas no site do colégio em que estudam, no intuito de disseminar a produção literária realizada por eles, estimulando-os, incitando a prática social por meio da produção escrita, da produção de um gênero literário pelo viés do deleite. A partir da publicação de suas produções, almejamos mostrar aos alunos os frutos do comprometimento que demonstraram durante a prática com a sequência didática, bem como as capacidades que apresentaram enquanto escritores literários. Ainda sob esse aspecto, visamos a refação das produções finais dos alunos que ainda estiverem presentes na instituição, por meio da apresentação das falhas e dos avanços de suas produções iniciais e finais.

Aliás, como consequência deste estudo, estamos desenvolvendo um projeto que preconiza o ensino de *horror short stories* e de outros gêneros literários na escola, o qual ainda se encontra em construção, dando ênfase para a prática com sequências didáticas, visando à interdisciplinaridade e o diálogo com outras disciplinas, iniciando com a língua espanhola.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **Les textes: types et prototypes**. Paris, Nathan, 1992.
- ALVES-FILHO, S. C.; SILVA, S. R. Algumas contribuições de Bakhtin, Schneuwly e Adam para os estudos sobre gêneros. **SOLETRAS**, Ano 10, n. 20, jul./dez. - Suplemento. São Gonçalo: UERJ, 2010.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- BAKHTIN, M. M. N. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDARI, S. **A função dos dêiticos na organização do texto**, 2011. Disponível em: <http://sersibardari.com.br/wp-content/uploads/2011/08/A-fun%C3%A7%C3%A3o-dos-d%C3%AAticos-na-organiza%C3%A7%C3%A3o-do-texto.pdf>. Acesso em 14 de janeiro de 2015.
- BARETTA, L.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; SILVEIRA, R. A percepção do leitor-professor em formação e seu desempenho em leitura. In: VENTURINI, M. C.; BIAZI, T. M. D.; OLIVEIRA, S. E. de. **O professor no Brasil: dizeres contemporâneos**. Guarapuava: Unicentro, 2012.
- BARROS, E. M. D. de. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BENVENISTE, E. Les relations de temps dans Le verb français. **Bulletin de la Société de Linguistique**, n. 54. Reeditado em Problèmes de linguistique générale, t. L, Paris, Gallimard, 1966, pp. 237-250.
- BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005. 365 p.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo.** Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EUDC, 1999.

BRONCKART, J. P.. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio et.al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL.** Vol. 4, n. 6, março de 2006b.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita.** Conferência. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, jun., 2010.

BRONCKART, J. P.; PLAZAOLA G. L. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques**, 97-98, 35-58, 1998.

CARVALHO, M. F. **A mediação da leitura e da refiguração:** reflexões a partir de Paul Ricoeur, 2011. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/eventos/edel/trabalhos/CARVALHO,%20Markley%20Fiorentino.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2014.

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory:** some introductory notes, 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6. Acesso em 17 de fevereiro de 2011.

CHIAPPINI, L. A circulação dos textos na escola 2. In: BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola:** mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COLOMER, T. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORDEIRO, G. S. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, S. R. Gêneros discursivos e textuais: uma pequena síntese teórica. Recorte da **Revista de linguagem, cultura e discurso.** ano 3, n.5, jul/dez., 2006.

COSTA-HÜBES; T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

COURA-SOBRINHO, J.; DELL'ISOLA, R. L. P. Retextualização de gêneros textuais: movimentos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 8/1, p. 173-191, jun., 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: EDUEL, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 705-734, set./dez. 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, M. A.; LOPES, P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 357- 383.

CRISTOVÃO, V.; NASCIMENTO, E. Gêneros textuais e ensino: Contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In. **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Organizadores: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. Desenvolvimento profissional na atividade de produção coletiva de material. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI 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, 2011, v. 1, p. 17-40.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita : apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. **L'acquisition des discours: emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières?** Études de Linguistique Appliquée, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Les capacités orales de apprenants. In: _____. (Orgs.) **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. Paris: EFS éditeur, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, I. R. Sobre "por que" e "como" ensinar literatura. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**. Porto Alegre, vol.6, n.2, jul/dez, 2010.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, (1985) 2006.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HULL, J. To tell a tale, to craft a story. **Narrative first**, setembro, 2011. Disponível em: <http://narrativefirst.com/articles/to-tell-a-tale-to-craft-a-story>. Acesso em 12/04/13.

KNUPPEL, M. A. C. A escolarização da leitura literária: uma abordagem didática com o gênero literário – poema. In: CARAZZAI, M. R. P.; TEIXEIRA, N. C. R. B.; GONÇALVES, R. **Língua, leitura e literatura: perspectivas de ensino**. Guarapuava: UNICENTRO, 2009.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis. Essays on the Verbal and Visual Arts, ed. J. Helm, 12-44. Seattle: U. of Washington Press. Reprinted in **Journal of Narrative and Life History** 7:3-38, 1997 (1967).

LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Uma proposta de elaboração de sequência didática para ensino de LI e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**, 2011. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Priscila%20Azevedo%20da%20Fonseca%20Lanferdini%20\(UEL\)%20e%20Vera%20Lopes%20Cristov%C3%A3o%20\(UEL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Priscila%20Azevedo%20da%20Fonseca%20Lanferdini%20(UEL)%20e%20Vera%20Lopes%20Cristov%C3%A3o%20(UEL).pdf). Acesso em 05 de junho de 2014.

LOUSADA, E. G. Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, D. Z.; PEREIRA, R. A. **A infraestrutura textual do gênero ombudsman**: um estudo interacionista sociodiscursivo. Work. pap. linguíst., pp. 127-147, Florianópolis, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARLER, R. F. From tale to short story: the emergence of a new genre in the 1850's. **American Literature**, vol.46, n. 2, may, 1974, p. 153 – 169. Disponível em : <http://www.jstor.org/stable/2924690>. Acesso em: 11/11/2010.

MATENCIO, M. de L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MATENCIO, M. de L. M. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MIRANDA, F. Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa: acerca do gênero e os mecanismos de responsabilização enunciativa. **Calidoscópico**, Vol. 02 N. 02, jul/dez, 2004.

MIRANDA, F. Gêneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: que relações? **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2008, pp. 81-100.

MORESI, E. **Metodologia de Pesquisa**. Brasília, DF. 2003. Disponível em: http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf. Acesso em 13 de fevereiro de 2014.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 179-202.

NACARATO, A. M.; BETERELI, K. C. As narrativas autobiográficas de professores: gêneros discursivos como instrumentos de (auto)formação. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

NASCIMENTO, E. L.; PEREIRA, L. Mediação: instrumentos semióticos para aprendizagens e desenvolvimento. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

NOGUEIRA, G. L. de M. Era uma vez... - as fábulas e os contos de fada na sala de aula. **Revista ao pé da letra**, vol.3, n.2, 2000.

OLIVEIRA, M. K de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PARANÁ, SEED. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado de Educação do Paraná, Superintendência da Educação, 2008.

PIETRO, J. F.; SCNHEUWLY, B. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In: **Théories - Didactique de la lecture- Écriture**. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.

POE, E. A. **Poemas e Ensaios**. Tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. 3ª Ed. São Paulo: Globo. 1999.

PORTELA, G. L. Abordagens teórico-metodológicas. **Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS**, 2004. Disponível em: http://www.paulorosa.docente.ufms.br/metodologia/AbordagensTeoricoMetodologicas_Portela.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2014.

REIS, L. de M. **O que é conto**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RIOS-REGISTRO, E. S. **A contribuição da análise de contexto na produção de um modelo didático para o ensino de LI com base no gênero literário**, 2011. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Eliane%20Segati%20Rios-Registro%20\(UENPCP;%20UEL%20%E2%80%93%20PG;%20FA\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Eliane%20Segati%20Rios-Registro%20(UENPCP;%20UEL%20%E2%80%93%20PG;%20FA).pdf). Acesso em 04 de abril de 2014.

RIOS-REGISTRO, E. S. The cask of amotillado: releitura. In: BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. S. (Orgs.). **Desafios contemporâneos: a escrita do agora**. São Paulo: Annablume, 2013.

RIOS-REGISTRO, E. S. A sequência didática na formação inicial: o gênero literário em foco. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

RIOS-REGISTRO, E. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. The short story: an analysis perspective for the teaching of English. **Journal of teaching and research in English literature** – Special issue. 2009/2010.

ROJO, R. (org.). **A prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNS**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de letras**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-45.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. A. P. Modelo didático do gênero autobiografia: desenvolvimento na formação em pré-serviço. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SILVA, A. A. P.; LOURENÇO, D. S. Sequência didática: possíveis contribuições e desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras modernas. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, E. G. G.; STUTZ, L. **Modelo didático sobre o gênero contos de terror**, 2013. Disponível em: <http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/256t.pdf>. Acesso em 06 de setembro de 2013.

STUTZ, L.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 569-589, jun., 2011.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de ingles**. 2012, 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

STUTZ, L.; LANFERDINI, P. A. F.; SOUZA, J. S. Trabalho de parceria entre a universidade e a escola: uma experiência de intervenção de ensino mediada pela proposta de elaboração de sequências didáticas. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

TEIXEIRA, J. M. O ensino do gênero conto por meio de sequência didática: relato de uma experiência no ensino fundamental. **Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras**, Unifap, vol. 2, n. 1, 2012.

TODOROV, I. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TOGNATO, M. I. R. Desenvolvimento em rede: o agir educacional em (re)construção pela linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª Ed. São Paulo: Hucitec, (1973) 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, (1987) 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Sequência didática de *horror short stories*

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Efetuar a leitura de uma short story (para posterior trabalho, escolher entre fichas 1, 2, 3 e 4. As fichas 1, 2 e 4 apresentam o mesmo foco na introdução, podendo servir como elemento de ganho no tocante ao reconhecimento de estabilidade de enunciados. A escolha entre número e quais fichas serão utilizadas, fica a critério do professor dependendo de seu objetivo).

Mostrar o texto na íntegra disponível em:

<http://horrorstories.anthonet.com/archives/short-horror-stories>. Acesso em 29 de maio de 2014.

Problema de comunicação

Entregar as questões abaixo aos alunos e efetuar a leitura e compreensão juntamente a eles:

- What text genre is it?
- What are we going to develop during the didactic sequence?
- What will be our final activity?
- Who is going to receive our final work?

Conteúdos dos textos

Questionar os alunos da seguinte forma:

- Which are the characteristics you can notice in the genre presented?
 - Título; um único parágrafo; autor com nome fictício;
 - Questões que permeiam o gênero **horror short story**.
- How is this genre structured/organized? (pensando em elementos composicionais de começo, meio e fim; extensão).
 - Criação de esquema hierárquico (pensando em **horror short story**):
 - a) Introdução aborda cenário, personagens, objetos?
 - b) Qual o problema gerado? Que elementos físicos e subjetivos são utilizados?

- c) Quais ações acontecem, de modo a reforçar esse problema?
- d) Em que momento as coisas se desencadeiam para que esse(s) problema seja resolvido?
- e) Qual a resposta ao problema? Qual o foco, lugar e personagens presentes nesse ponto? (ponto em que a ausência de resposta pode perdurar).

PRIMEIRA PRODUÇÃO

- Which theme, in order to work *horror short stories* is of your interest? (Caso necessário, abaixo seguem alguns temas que podem partir como sugestão do professor. Mas apenas quando não houver iniciativa do alunado).

- Acontecimento sinistro e inexplicável;
- Fantasmagoria;
- Casa condenada por espíritos;
- Porões assombrados;
- Pessoas possuídas;
- Criaturas grotescas;
- Acidentes domésticos inexplicáveis;
- Desaparecimentos inexplicáveis.

- Requisitar a produção de uma *horror short story* em língua inglesa, seguindo as características observadas no exemplo já apresentado. Parágrafos, linhas e demais segmentos organizacionais devem ser baseados no exemplo.

- A primeira produção deverá ser apresentada oralmente para a classe.

- Vocabulário em língua portuguesa deve ser colocado entre aspas, não utilizando auxílio do dicionário.

Avaliação Diagnóstica

- O próximo passo deve ser a avaliação diagnóstica em conjunto, professores e alunos.

- Troca de textos entre colegas em grupos;
- Identificação de pontos fortes e fracos;
- Técnicas de escrita são evidenciadas;
- Lista de pontos objetivos a serem guardados para produções futuras;
- Busca de soluções para os problemas encontrados, ainda em classe.

- Identificação de problemas micro, identificados pelo professor de modo a ser trabalhado nos módulos.

MÓDULO 1

Atividades baseadas no contexto de produção

- Objetivo: reconhecer emissores, receptores, suporte, lugar de produção e objetivo de uma horror short story.
- Short story: The Demon at the Door.
- Capacidade de linguagem a ser desenvolvida: capacidade de significação e capacidade de ação.

Brief anticipation

Give your opinion about the title of the story. What is it about?

How do you imagine that is a short story?

What do you think about the story keeping in mind the words NIGHT, BEDROOM, DARK FIGURE, MOM, SCREAMING OUT and EVIL?

1) Observe the text and answer putting an X in the correct one:

a) Who is the writer?

- () The person who creates the short story.
- () The person who reads the short story.
- () The person who narrates the short story.

b) Who are the readers?

- () The ones that narrate the story.
- () The ones that read what was written by the author.
- () The ones that create the short story.

c) Where is the short story from? Where was this story presented?

d) When was The Demon at the Door created?

- () Since 2007.
- () It was created in the Romantic Era.
- () Since 1840.

e) What is the objective of creating a short story like that?

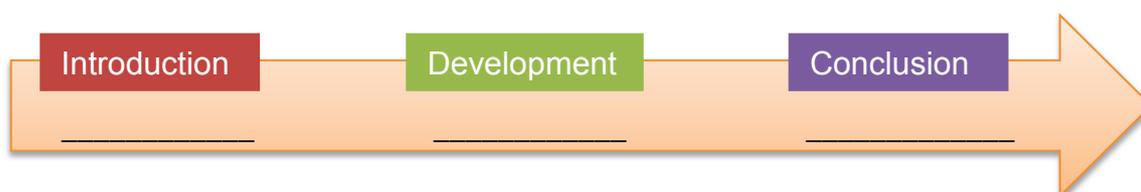
- () Find out other friends.
- () Attract people whose interest is horror and literature.
- () Create lies and make people believe on them.

(As respostas devem ser esclarecidas com todos os colegas de classe. Após receber as opiniões dos alunos, o professor esclarece e discute as respostas com os alunos).

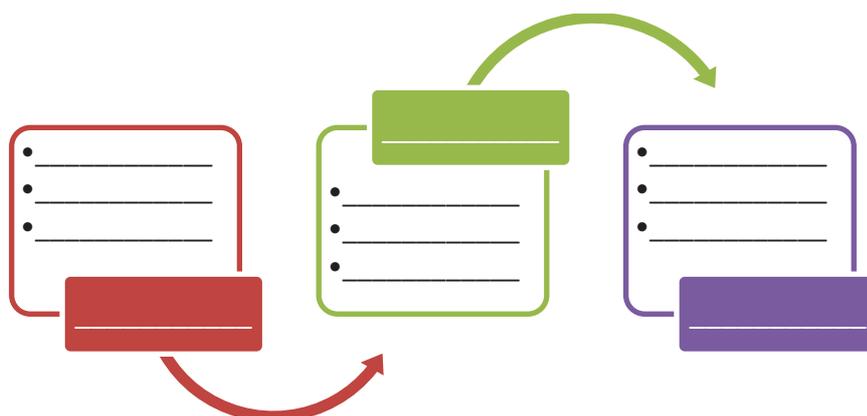
MÓDULO 2

Atividades baseadas no nível organizacional do texto (segmentos de orientação temática e segmentos de tratamento temático)

- Objetivos: reconhecer as formas de iniciar uma *horror short story* e os elementos introdutórios que servem como contextualização para o leitor; apreender como a introdução abre espaço para uma problemática; perceber quais são os modos de se fortalecer a problemática; compreender a conclusão como desfecho final que não apresenta resolução para a problemática; entender *horror short story* como um acontecimento em aberto, inexplicado.
 - Short story: The demon at the Door.
 - Capacidade de linguagem a ser desenvolvida: capacidade discursiva.
- 1) Choose three key-words to sum up the short story, and put them in the schema below:

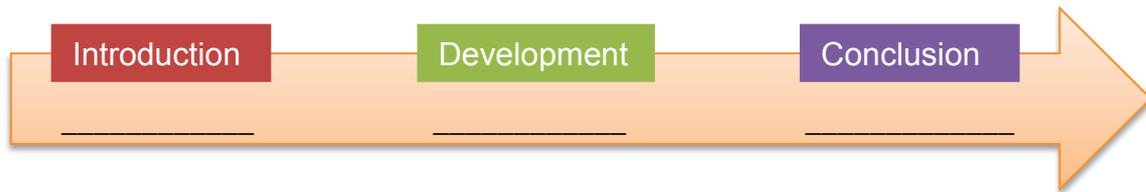


- 2) Now, fill the blanks with the words you chose to represent introduction, development and conclusion, and choose two or three key-words to show what is presented in each part of the short story:

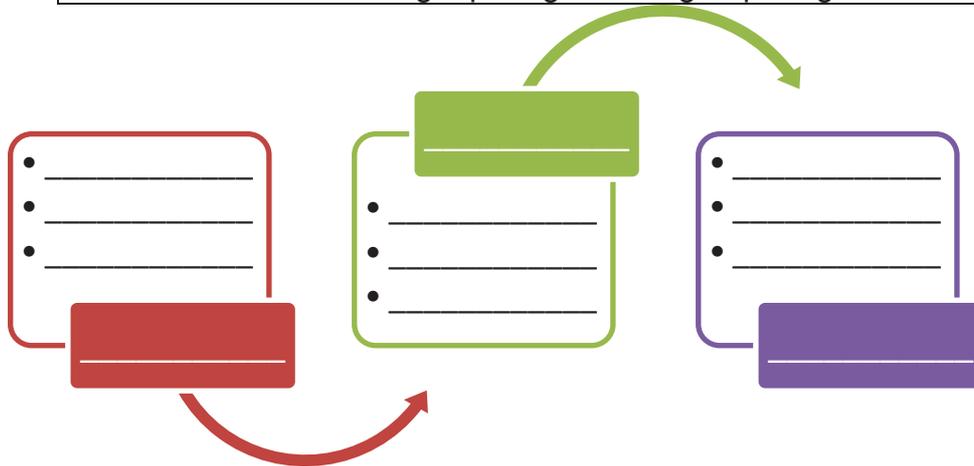


Now, complete the box below, with the parts of the story. Choose one word to each part:

SINISTER APPEARANCE – DREAD –
DOUBT



scenario – obscure being – protagonist’s age - protagonist’s mom



3) Read the text again, and put an “X” in the statement(s) below according to each part of the short story.

a) Sinister appearance:

- () The text begins talking about a scenario.
- () The text begins talking about age.
- () The text talks about scenario before age.
- () The text talks about age before scenario.



b) Dread:

- () A ghost appears before protagonist’s mom.
- () A shadow appears after protagonist’s mom.
- () An obscure being appears before the protagonist’s mom.



c) Doubt:

- () The obscure being killed protagonist's mom.
- () The protagonist's mom killed the obscure being.
- () The obscure being disappeared.
- () The protagonist's mom disappeared



MÓDULO 3

Atividades baseadas no nível organizacional do texto (cinco fases da sequência narrativa)

- Objetivos: Compreender o jogo de linguagem utilizado para contextualizar o leitor e depois introduzir nele uma perturbação; verificar que juntamente à perturbação, uma sequência de ações a fortalece, sem que haja uma retransformação, ou seja, uma redução na tensão criada; aprender que o final de uma *horror short story* é marcado pela ausência de resposta ao problema e jamais é visto como desfecho de resolução; perceber que uma *horror short story* possui quatro fases da sequência narrativa.
- Short story: Party Haunting.
- Capacidade de linguagem a ser desenvolvida: capacidade de significação, capacidade discursiva e linguístico-discursiva.

Brief anticipation

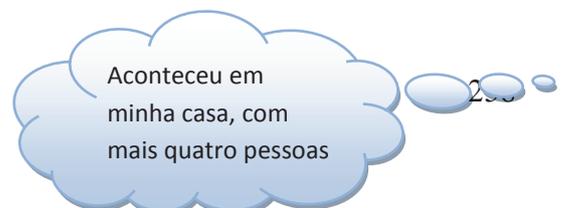
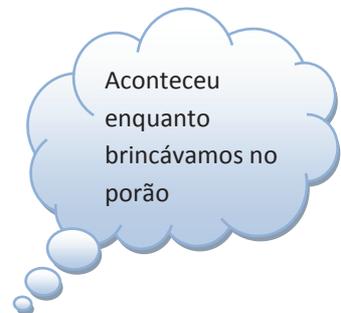
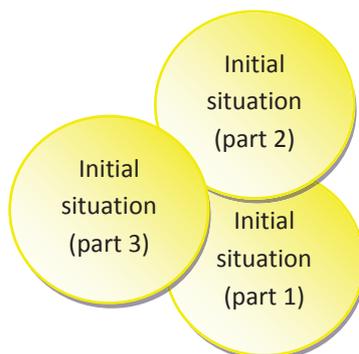
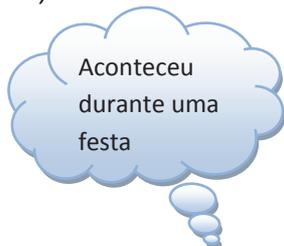
What do you think that you are going to find in the next short story?

Is the short story different from romance and novel? Talk what you know.

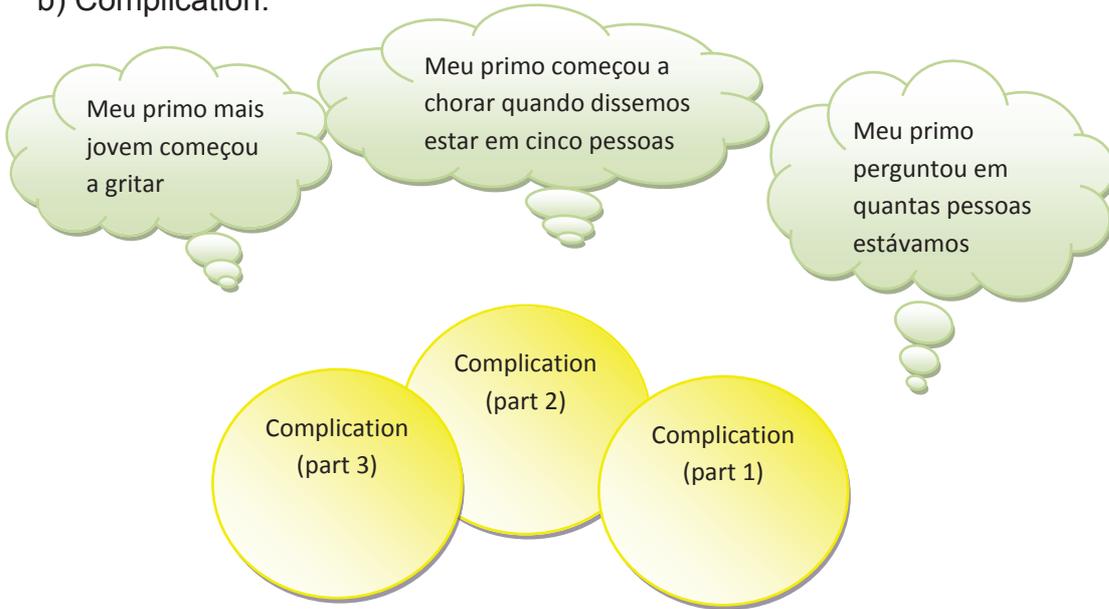
What the words FRIENDS, BASEMENT, NOISES and STRANGE FIGURE can make you imagine?

1) Below, match the ideas to the phases of the short story:

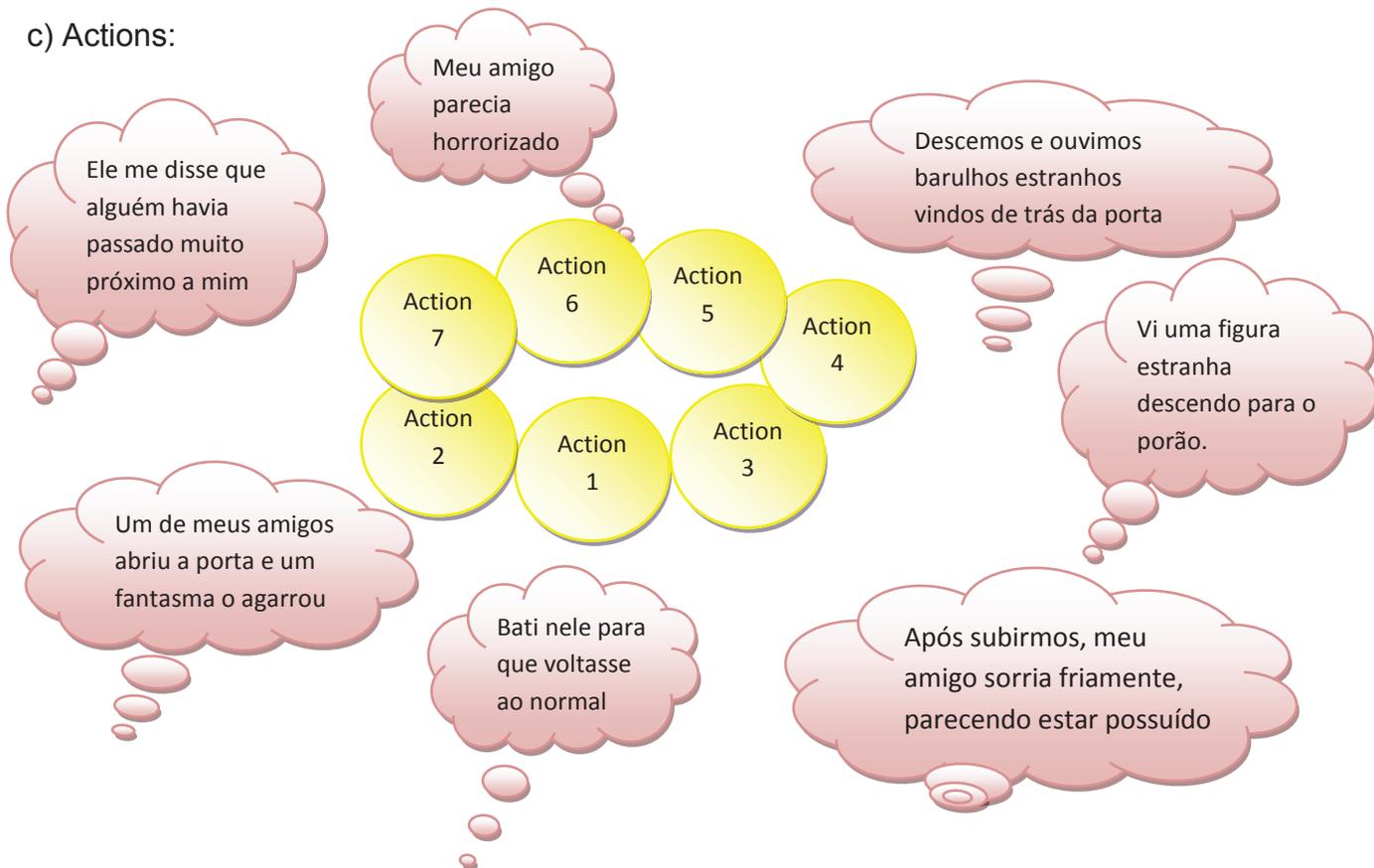
a) Initial situation:



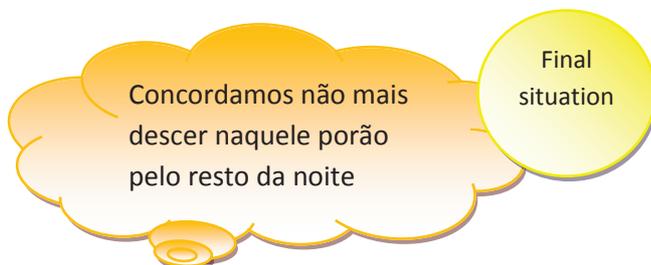
b) Complication:



c) Actions:



d) Final Situation:



2) Make the best relation from the activity above:

() The problem is over, but nobody knows what was the resolution.

() It is a way of introducing elements like characters, scenario and the actions. There is not a problem, it is a balanced moment.

() In this phase, we realize only moments of disturbance and problems.

() It is possible to see the change, the transformation of the story into the moments of disturbance.

3) Looking at the text, list 3 elements that correspond to the construction of each part of the short story (the element can be a word, a collocation, or an excerpt of a period):

Introduction

Element 1 _____

Element 2 _____

Element 3 _____

Complication

Element 1 _____

Element 2 _____

Element 3 _____

Actions

Element 1 _____

Element 2 _____

Element 3 _____

Final Situation

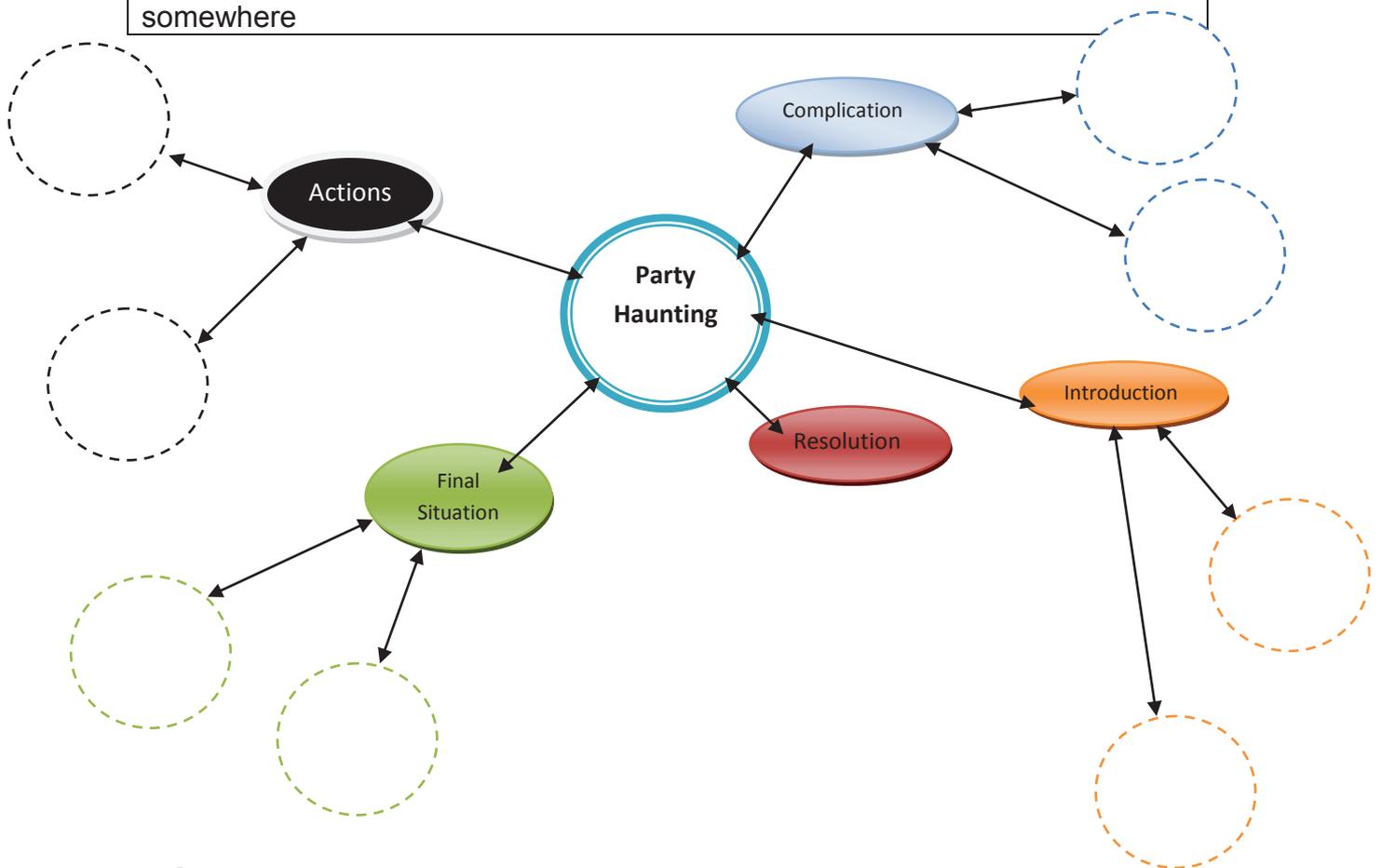
Element 1 _____

Element 2 _____

Element 3 _____

4) Match the phrases below with the bubbles. You can draw more bubbles if necessary:

Age of protagonist – friends at home – playing in a place – someone shouted – someone more suddenly appears – question – people afraid – noises from somewhere – unnatural creature – friend possessed – get away from somewhere



MÓDULO 4

Atividades baseadas no nível organizacional do texto (tema/enredo, características gerais e plano global) e na sequência narrativa do meta gênero short story.

- Objetivos: aprender sobre as principais características de uma *horror short story* como a localização do narrador em tempo e espaço determinado, descrição do cenário aonde uma problemática conduzirá as cenas da obra,

sequência de ações que trazem pessoas, objetos, lugares em que ocorre um problema (aparições não explicadas, seres estranhos, atmosfera carregada) e o fim não explicado; de forma sintetizada, compreender a temática de uma *horror short story* e iniciar links entre as características gerais e vocabulário específico para entender o enredo, reconhecer a estrutura de uma *horror short story*; perceber como se emolduram os passos de modo a compreender a obra final; quais elementos ela possui (título, parágrafos e organização das sequências narrativas nesses parágrafos).

- Short story: House on Halloween Hill.
- Capacidade de linguagem a ser desenvolvida: capacidade de significação, capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

Brief anticipation

In few words say what you believe the short story House on Halloween Hill is.

What do you expect to read in a story that has the following words: HOUSE, NIGHT, HILL, BASEMENT and COFFINS?

1) Strike 2 false information in each line about the general characteristics of the short story. Then, use the letter of the correct information to form a key-word:

The narrator tells his age.	The narrator talks about an important place.	The narrator takes part in the story.
S	H	O
The problems begin when Josh is challenged by his girl to enter the house.	The problems begin when Josh decides climb up the Halloween Hill.	The problems begin when Josh returns to his girl's home.
O	R	H
Josh is in danger after hearing noises from the front door.	Josh is in danger after seeing his girl dead.	Josh is in danger after hearing noises from the back door.
R	S	T
The boy gets bored after seeing the owner takes a coffee.	The boy gets sad after drinking a cup of blood.	The boy gets afraid after seeing the owner takes a bottle of blood.
L	E	R
While he was trying to hide himself, he saw two coffins.	While he was trying to call his girl, he saw two coffins.	While he was trying to call the police, he saw two coffins.
O	A	E
The owners fired Josh. He was dead.	The owners Knocked out Josh. He was killed.	The owners grabbed him. He was nevermore seen.
S	O	R

Key-word: _____ short story.

2) The sequences of ideas about the theme of House on Halloween Hill are mixed. Try to organize them putting numbers, and then mark the answer which brings the sequence of vocabulary that better describes the sequence of ideas:

he was GRABBED by the owners while tried to get out
while is going into a BASEMENT
he saw the owner takes a BOTTLE OF BLOOD
after being CHALLENGED by his girl
Josh DISAPPEARED forevermore
he heard a NOISE
Josh goes to an ISOLATED HOUSE in a HILL
which came from the FRONT DOOR
and decide to HIDE himself



- a) DISAPPEARED – BOTTLE OF BLOOD – ISOLATED HOUSE – HILL – CHALLENGED – NOISE – BASEMENT – FRONT DOOR- HIDE – GRABBED.
- b) CHALLENGED – ISOLATED HOUSE – HILL – BASEMENT – NOISE – FRONT DOOR – HIDE – BOTTLE OF BLOOD – GRABBED – DISAPPEARED.
- c) ISOLATED HOUSE – HILL – FRONT DOOR – HIDE – NOISE – DISAPPEARED – BASEMENT – BOTTLE OF BLOOD – CHALLENGED – GRABBED.
- d) NOISE – FRONT DOOR – HIDE – ISOLATED HOUSE – HILL – CHALLENGED – DISAPPEARED – GRABBED – BASEMENT – BOTTLE OF BLOOD.
- e) GRABBED – BASEMENT – CHALLENGED – BOTTLE OF BLOOD – DISAPPEARED – NOISE – ISOLATED HOUSE – HILL – HIDE – FRONT DOOR.

3) Now you have an idea about the theme and general characteristics. Put a check (✓) in the correct information:

House on Halloween Hill is composed of:

- No title.
- Subtitle.
- Title.

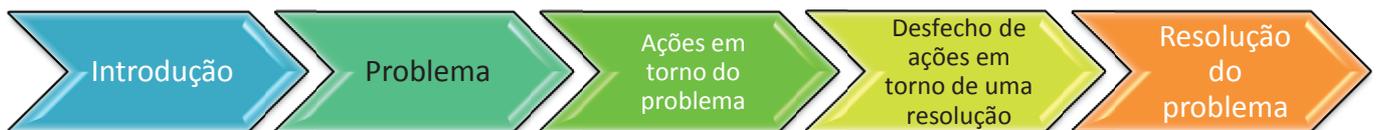


- Three paragraphs.
- Two paragraphs.
- One paragraph.
- A single period with five narrative sequences.
- A single period with four narrative sequences.
- A single period with a unique narrative sequence.
- Narrator – 1st person.
- Omniscient narrator.
- No narrator.

***Omniscient:**

Aquele que tudo sabe. Não participa da história.

Seqüência narrativa comum em horror short stories:



Seqüência narrativa nas horror short stories estudadas:



MÓDULO 5

Atividades baseadas no nível enunciativo (vocabulário, verbos no passado, sintagmas).

- Objetivos: perceber as relações que as palavras exercem entre si no momento da criação de uma atmosfera carregada; identificar como lugares e objetos do cenário contribuem para a atmosfera da *horror short story*; identificar quais palavras são utilizadas para se referir aos personagens à medida que são citados no texto; identificar a ordem em que as palavras aparecem nas orações da *horror short story*; perceber a estabilidade de verbos regulares.

- Short story: House on Halloween Hill.
- Capacidade de linguagem a ser desenvolvida: capacidade linguístico-discursiva.

1) Each short story has its own scenario. Read the excerpts below, look at the bolded parts and say what is:

Place of Scenario - Object of Scenario.

House on Halloween Hill

All of the trick or treaters avoided the **house** on **halloween hill**. The owners were really scary and only ever came out at night. It started when a boy called Josh and his girlfriend were ghostbusting [...]



[...] Josh's girlfriend dared him to go up to the **house**. So off he went up the **hill**. The owners had gone out for their midnight shopping. He went down the **stairs** to the **basement** and just as he got to the **bottom**, he heard the **front door** open [...]



[...] He hid in one of the **boxes**. He heard footsteps on the **stairs**. He opened the **lid** slightly and saw the woman open a **fridge** and take out a **bottle of blood** [...]



[...] She then went up the **stairs** and closed the **door**. He got out of the **box** he was hiding in and turned to look at it. To his horror there in front of him were two **coffins**. Before long he heard them again [...]



[...] Josh froze in shock. He had to hide but could not move. The **door** opened and in walked the owners. They saw Josh straight away. They grabbed him. He screamed. Josh was never seen again.



2) Make the relation between the character and the action:

a) Write down the name of the character according to the action in the short story.

↑
This character was dared to go to the House on Halloween Hill.

↑
This character dared the boy to go to the House on Halloween Hill.

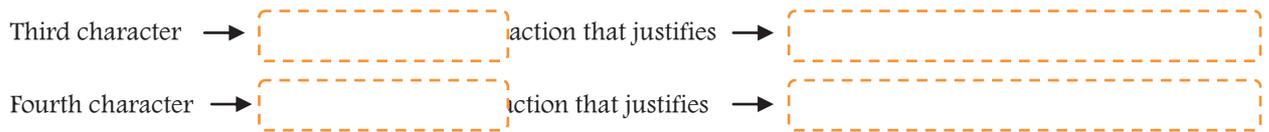
↑
This character scared the boy when appeared and made something.

↑
These characters grabbed the boy.

b) Write down the characters, and the part of the text that justifies the description in the letter A of this activity:

First character → action that justifies →

Second character → action that justifies →



3) Observe the sentences below:

[...] Josh's girlfriend dared him to go up to the house [...]

[...] He opened the lid slightly and saw the woman open a fridge and take out a bottle of blood [...]

[...] They grabbed him [...]



Answer:

a) The words circled in red are related to:

- () Protagonist.
- () The woman.
- () Josh's girlfriend.

b) The word circled in blue is related to:

- () Protagonist.
- () The woman.
- () Josh's girlfriend.

c) The word circled in green is related to:

- () Protagonist.
- () Firstly - the woman, secondly – her husband and her.
- () Only the woman.

d) Connect the verbs to the correct description:

- | | |
|------------|--|
| dared ● | <input type="radio"/> Ela desafiou -no. |
| go up ● | <input type="radio"/> Josh foi desafiado a subir até a casa. |
| opened ● | <input type="radio"/> Abriu a tampa vagorosamente. |
| saw ● | <input type="radio"/> Ele viu a mulher abrir uma geladeira. |
| open ● | <input type="radio"/> Depois de abrir a geladeira, pegou uma garrafa de sangue. |
| take out ● | <input type="radio"/> Eles capturaram -no. |
| grabbed ● | |

Devemos estar atentos a quem realiza as ações em uma short story!

- e) Why are the verbs underlined with the same color of some circled words?
 Are actions that correspond to the person which is circled.
 Are actions that correspond to Josh.
 Are actions that correspond to the woman.
 Are actions that correspond to the couple (casal).

4) Read the excerpts below:

All of the trick or treaters avoided the house on halloween hill [...]

[...] He opened the lid slightly [...]

[...] She then went up the stairs and closed the door [...]

[...] They grabbed him [...]

[...] He screamed [...]



a) Which words express actions? Which is their meaning in the context showed? Underline them.

b) What do they have in common? Circle them.

c) Go to the text and find out other words that make part of this group. Complete the box.

Word	Meaning in the House on Halloween Hill
Avoided	
Started	Começou
Called	
	Desafiou
Opened	
Closed	
	Virou-se
In walked (locative expression)	
	Capturaram
	Gritou

MÓDULO 6

Atividades baseadas no nível enunciativo (anáfora e catáfora) e no nível organizacional (tipo de discurso)

- Objetivos: perceber a presença do narrador em primeira pessoa; perceber a quem os verbos são direcionados, quem executa tais ações; perceber a quem os pronomes existentes na *horror short story* se referem; entender o relato interativo e os grupos de palavras que contribuem para sua composição.
- Short story: Don't Look out of the Window.

- Capacidade de linguagem a ser desenvolvida: capacidade de significação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

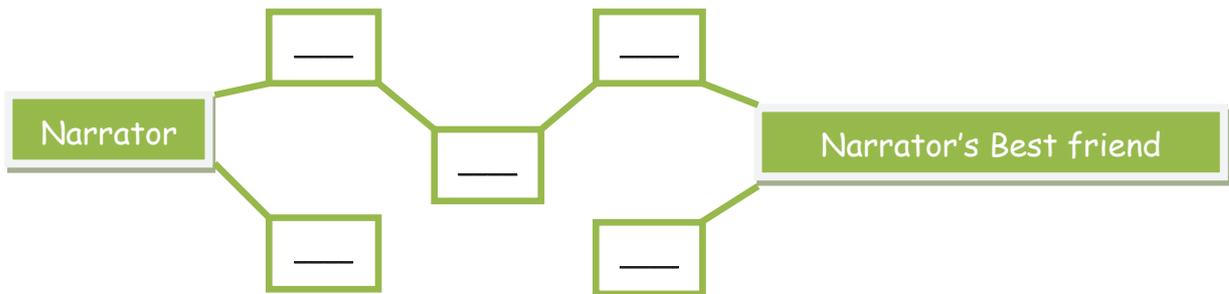
Brief anticipation

Don't Look out the Window makes you think about ...

What kind of story can you imagine with the words BEST MATES, SLEEPOVER, WINDOW, DARK and BLACK LEG ?

1) Read the excerpts below and complete the schema:

- What words are used to refer to the narrator.
- What words are used to refer to the narrator's best friend.
- What word is used to refer to both.



2) According to the horror short stories, choose the best answer. Choose the person and write the words that justify your choice:

Grupo de três palavras

Tinha dez anos de idade _____.

- () Narrator.
 () Narrator's Best friend.



Grupo de quatro palavras

Costumava dormir na casa um do outro _____.

- () Narrator .
 () Narrator's Best friend.

Grupo de oito palavras

Era minha vez de dormir na dele(a) _____.

- () Narrator.
 () Narrator's Best friend.

Grupo de oito palavras

Em seu quarto havia um beliche_____.

() Narrator.

() Narrator's Best friend.

Estávamos assistindo TV e de sua janela você vê várias casas e árvores

_____.

Grupo de oito palavras

() Narrator.

() Narrator's Best friend.

Grupo de quatro palavras

Estava bem escuro_____.

() Narrator.

() Narrator's Best friend.

Cada acontecimento de uma horror short story é marcado pela descrição de lugares, objetos e pessoas que determinam a obscuridade.

3) Find out which parts of the sentences are:

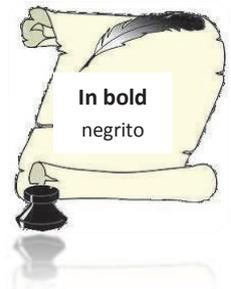
(a) age.

(s) scenario.

(n) narrator.

(sc) secondary character.

(cc) characteristics.



Then, write the corresponding letter to each part of the sentence (in bold, underlined or in italics):

When **I** was ten **me** and *my* **best mate** used to sleepover at each other's houses on the weekends. It was *my* turn to sleepover at *hers* [...]

[...] In **her** room **she** had a bunk bed facing the window and **I** was sleeping on the top. [...]

[...] We were watching TV and from **her** window you can see a row of houses and a row of trees [...]

[...] It was quite dark and for some reason I just looked out of the window and stared at the nearest tree, felt like **someone** was watching **me** [...]

[...] All of a sudden **I** saw this long black leg stick out from the tree and disappear!! [...]

[...] **I** told *my mate* and when **she** looked **nothing** was there [...]

[...] It gave **me** chills whenever **we** played near the trees.

4) Complete the boxes with 2 or 3 words from the short story in order to talk about:

tipo de cama	colega de pouso	ambiente sombrio	algo próximo à janela	membro da criatura estranha
• _____	• _____	• _____	• _____	• _____

5) Write down the same words, but in Portuguese.

tipo de cama	colega de pouso	ambiente sombrio	algo próximo à janela	membro da criatura estranha
• _____	• _____	• _____	• _____	• _____

6) What is the main difference between the words in English and in Portuguese?



- The main word in English is the last of all.
- The main word in Portuguese is the last of all.

PRODUÇÃO FINAL

Checklist

Put a check (✓) in the elements that you are going to use in your short story.

- About 3 paragraphs.
- Characters.
- Unresolved problem(s).
- Obscure being(s), phantom(s) and other ones.
- Scenario.
- Problem.
- Obscure place.
- Obscure building.
- Final enigma without explanation.
- Obscure objects.
- Actions.
- Narrator – 1st person.
- Sentences in the past.
- Title.
- Author.
- Introduction.
- Fiction.
- Omniscient narrator.

- What are the themes that you worked in the four horror short stories? (O professor deve elencar no quadro, pois o vocabulário utilizado para definir o tema pode variar de acordo com cada aluno).

- Remember other themes you used to create you first short story:

- Acontecimento sinistro e inexplicável;
- Fantasmagoria;
- Casa condenada por espíritos;
- Porões assombrados;
- Pessoas possuídas;
- Criaturas grotescas;
- Acidentes domésticos inexplicáveis;
- Desaparecimentos inexplicáveis.

- Em seguida, requisitar a produção de uma *horror short story* em língua inglesa, baseado nas fases e vocabulário aprendidos ao longo do trabalho com a sequência didática. Toda estrutura deve seguir o que foi trabalhado.
- A produção final deverá ser apresentada oralmente para a classe.
- Vocabulário em língua portuguesa deve ser colocado entre aspas, não utilizando auxílio do dicionário.
- A produção final será disseminada pelo Colégio para que demais colegas tenham acesso (e-book, produção impressa, etc.).

Ficha 1

The Demon at the Door – Submitted By Angel

I was 11 when this happened. One night, when I had gone to bed, I woke up to hear a noise and looked to my open bedroom door, where I saw a dark figure (which was outlined by the bathroom light remaining on) staring at me with red eyes.

Thinking that it was my mother, I had called out to her multiple times, each time getting louder and louder. By the third time I called out to her, her red eyes did not move and I was getting frantic, screaming out to my mom and hiding beneath my covers.

Come to find out my mother was in the living room fast asleep and had woken up from my calls, running into my room. When I looked at her, the black figure had gone and I have not seen it since. But I guess I had always been afraid after that of what might be watching me or threatening to harm me at any given moment. I know that was a demon...it was too dark and felt too evil...

Adapted from: <http://horrorstories.anthonet.com/archives/short-horror-stories>. Accessed on February, 20th, 2013.

Ficha 2

Party Haunting – Submitted By Oinny

This is what happened to me on a party when I was 9. I had my 2 cousins, my best friend and my best friend's brother over at my house. We all went into the basement to start playing around. Then, my younger cousin starts screaming. We ask him what he saw and he says, "How many people do we have?" We respond 5 and he starts to cry. He says "someone rushed past you're friend" to me. I look at my friend and he looks terrified. He says he felt cold down there. "I didn't" I said. I and my friend go down. We hear strange noises from behind the storage room door. My friend who is 10 has the guts to open the door. As soon as he opened it he ran screaming "A ghost grabbed at me!" We all run up again. I stared in complete horror at my best friend's face. He was smiling horribly, his eyebrows down like he was mad. I slap him, back to his senses. I see something; I don't know what, like a figure run down to the basement. We all agree not to go down there again for the rest of the night.

Adapted from: <http://horrorstories.anthonet.com/archives/short-horror-stories>. Accessed on February, 20th, 2013.

Ficha 3

House on Halloween Hill – Submitted By Paula Hamilton

All of the trick or treaters avoided the house on halloween hill. The owners were really scary and only ever came out at night. It started when a boy called Josh and his girlfriend were ghostbusting. Josh's girlfriend dared him to go up to the house. So off he went up the hill. The owners had gone out for their midnight shopping. He went down the stairs to the basement and just as he got to the bottom, he heard the front door open. He hid in one of the boxes. He heard footsteps on the stairs. He opened the lid slightly and saw the woman open a fridge and take out a bottle of blood. She then went up the stairs and closed the door. He got out of the box he was hiding in and turned to look at it. To his horror there in front of him were two coffins. Before long he heard them again. Josh froze in shock. He had to hide but could not move. The door opened and in walked the owners. They saw Josh straight away. They grabbed him. He screamed. Josh was never seen again.

Adapted from: <http://horrorstories.anthonet.com/archives/short-horror-stories>. Accessed on February, 20th, 2013.

Ficha 4

Don't Look Out the Window – Submitted By Charlotte

When i was ten me and my best mate used to sleepover at each other's houses on the weekends. It was my turn to sleepover at hers. In her room she had a bunk bed facing the window and i was sleeping on the top. We were watching tv and from her window you can see a row of houses and a row of trees. It was quite dark and for some reason i just looked out of the window and stared at the nearest tree, felt like someone was watching me. All of a sudden I saw this long black leg stick out from the tree and disappear!! I told my mate and when she looked nothing was there. It gave me chills whenever we played near them trees.

Adapted from: <http://horrorstories.anthonet.com/archives/short-horror-stories>. Accessed on February, 20th, 2013.

ANEXOS

ANEXO A

Fly – Man

I was only 9 years old, one day, I was going to the store, I walked next to a small house with flickering (piscantes) light's and loud screams.

I decided to talk with the neighbors who lived next to that house, they all said that's a man lives in that house and that he does crazy experiment's. One day this guy get out of his house and I maneged to get in his house, I saw a crazy machine and lot's of blood, I got away quickly.

In the next day I was trying to look at his house and I saw him getting in that machine, when the machine closed a fly was traped inside and the machine started, the guy started screaming and a big flare blinded me for 5 seconds and the man got out of the machine crawling and deformed, It "parecia" that he was becoming a monster like a fly.

The man had a shotgun in his couch, he maneged to get the shotgun and shoot himself before he fully transformed.

I never got close to that house.