

Contos de horror no ensino fundamental: um projeto do PIBID-Letras Unicamp

*Horror short stories in elementary school: a PIBID Letras Unicamp's project*

Anna Laura Piantino Marques<sup>1</sup>

Thiago Antonio Felipe<sup>2</sup>

Clara Motta<sup>3</sup>

**RESUMO:**

Este relato de experiência baseia-se em um projeto sobre contos de horror, realizado no âmbito do PIBID Letras Unicamp, em uma escola pública de Campinas (SP), com alunos de 8º e 9º anos. Partindo da afinidade dos alunos com filmes e séries de terror como uma forma de aproximar a literatura a seus universos, o objetivo geral do projeto foi um aprofundamento no gênero conto de horror, com foco em habilidades de leitura e escrita e a produção de contos autorais. Com base em Dolz e Schneuwly (2004), focamos em partes do conto separadamente, estudando cenário, personagem, enredo e efeitos que o horror pode transmitir, que não se restringem apenas a medo ou suspense. Tais aulas foram intercaladas com leituras em voz alta e discussões de contos de autores brasileiros e estrangeiros. Em seguida, partimos para a escrita e reescrita de histórias de terror, com a formação de uma antologia dos contos das turmas, dada a cada aluno e à biblioteca da escola na conclusão do projeto. Foi um processo de constituição de autoria e de alteridade, como explica Cosson (2006) sobre o trabalho literário na escola. O trabalho partiu da concepção bakhtiniana de linguagem, entendida como interação, situada no mundo.

**Palavras-chave:** Contos de horror; PIBID; Literatura.

**ABSTRACT:**

This experience report is based on a project about horror short stories, carried out within the scope of PIBID Letras Unicamp, in a public school in Campinas (SP), with students from the 8th and 9th grades. Based on the students' affinity with horror movies and TV shows as a way of bringing literature to their universes, the general goal of the project was to broaden the horror short story genre understanding, with a focus on reading and writing skills and the production of authorial short stories. Based on Dolz and Schneuwly (2004), we focused on individual parts of the tale, such as the scenario, character, plot and effects that horror can transmit, which are not restricted to fear or suspense. Such classes were interspersed with readings aloud and discussions about Brazilian and foreign authors' stories. The following activities were the writing and rewriting of horror stories, ending on an anthology of the class short stories, given to each student and to the school library at the conclusion of the project. It was an authorship and alterity building process, as Cosson (2006) explains about working with literature at school. The work utilized the Bakhtinian concept of language, understood as interaction situated in the world as a starting point.

**Keywords:** Horror short stories; PIBID; Literature.

ISSN: 2359-1064

<sup>1</sup>Graduanda em Letras na Unicamp. E-mail: annalaurapiantino@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9918-6551>

<sup>2</sup> Graduando em Letras na Unicamp. E-mail: thiagofelippe0607@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2112-9079>

<sup>3</sup>Graduanda em Letras na Unicamp. E-mail: claramottasp@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1015-8990>



MARQUES, A. L. P.; FELIPPE, T. A.; MOTTA, C.

## Introdução

É comum, entre jovens leitores em formação, a visão da leitura literária como uma prática “chata”. Essa concepção distancia os estudantes de obras e autores considerados canônicos, e até mesmo da leitura de literatura de modo geral. Nesse panorama, é possível que o trabalho com contos em sala de aula provoque, já de início, certa apreensão por parte dos alunos, que por vezes temem encontrar nomes como Machado de Assis ou Clarice Lispector, já enraizados na cultura escolar. Na função de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculados à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no subprojeto Letras, procuramos por uma entrada alternativa no gênero: a didatização do conto de horror.

No contexto de turmas de 8º e 9º ano da rede pública de Campinas/SP, compostas por estudantes que já haviam demonstrado ávido interesse pelo cinema de horror, demos início ao projeto cujos intuítos principais foram a promoção de conhecimentos sobre o gênero conto de horror e, conseqüentemente, o enriquecimento do repertório dos jovens no que diz respeito a tal literatura. Para ultrapassar aquela apreensão inicial, pautamo-nos então na afinidade prévia dos alunos com o terror cinematográfico para amplificar o interesse destes pela vertente literária da categoria. Em seguida, voltamos as aulas para as características do tipo e gênero textual trabalhados, sem perder de foco o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Por fim, como propósito tangível, objetivamos a produção de antologias de contos de horror, que reuniriam textos produzidos pelos estudantes de cada turma.

O projeto aqui descrito compreende-se no Campo Artístico-Literário, um dos cinco campos de atividade humana dentro dos quais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca habilidades de leitura, oralidade e escrita – organização que rejeita a ideia de habilidades desenvolvidas de forma descontextualizada – para os anos finais do Ensino Fundamental. O documento propõe, para o campo em questão, mais do que só o contato com a arte literária, evidenciando ainda a importância de oferecer condições para que o aluno valorize e frua estas manifestações artísticas. Na formação do estudante como leitor-fruidor, consoante à BNCC, mostra-se fundamental promover conhecimentos de gêneros

**MARQUES, A. L. P.; FELIPPE, T. A.; MOTTA, C.**

narrativos e seus elementos (espaço, tempo, personagens), como também de estilos e modos de contar uma história. Portanto, adota-se a perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana, preponderante no documento, segundo a qual a linguagem constitui prática de interação social, por vezes regulada a partir de enunciados relativamente estáveis, os gêneros do discurso.

### **Desenvolvimento**

Nossa experiência aconteceu em uma escola da rede municipal de Campinas/SP, localizada em região periférica do município, no segundo semestre de 2019. Acompanhamos duas turmas, uma de 8º ano e outra de 9º ano, sob a orientação de uma preceptora, com o intuito de desenvolver um projeto que contemplasse, ao mesmo tempo, leitura e produção textual. Nesse sentido, desenvolvemos, juntamente às turmas, diante de uma demanda já reconhecida via diálogo com os discentes, um projeto sobre contos de terror. Optamos por trabalhar com aulas expositivo-dialogadas, de cunho mais técnico, intercaladas com leitura em voz alta; em seguida, partimos para a produção escrita individual dos alunos.

Para as aulas teóricas, coube a segmentação didática da narrativa em seus elementos principais, por um processo de didatização, como defendem Dolz & Schneuwly (2004, p. 24):

Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para se progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para os alunos.

No caso do gênero conto de horror, de tipologia majoritariamente narrativa, mostrou-se relevante trabalhar com os seguintes aspectos principais: cenário (tempo e local), personagens, foco narrativo e enredo. Uma vez que o interesse dos alunos era majoritariamente no horror cinematográfico, refletimos, juntamente às turmas, sobre a tensão e o suspense no cinema de horror e como tais sensações poderiam ser transpostas ao texto



**MARQUES, A. L. P.; FELIPPE, T. A.; MOTTA, C.**

escrito. Pensamos quais poderiam ser os recursos comuns e os específicos de cada meio. Para isso, trouxemos slides temáticos sobre cada elemento da narrativa citado, apresentando trechos de contos, cenas clássicas de filmes e atividades interativas.

No fim de cada uma dessas aulas expositivo-dialogadas, partimos para a leitura em voz alta de contos de horror previamente selecionados, a qual os alunos acompanhavam com suas respectivas cópias dos textos, para focalizar o elemento específico da narrativa trabalhado anteriormente. Para exemplificar, se o trabalho do dia era sobre construção de cenário em contos de horror, selecionávamos uma narrativa na qual o cenário exercia papel de destaque e priorizávamos discussões sobre esse tema no momento da leitura coletiva. Partindo dessa estratégia, os contos trabalhados na íntegra foram: “Ar Frio”, de H. P. Lovecraft (2018), como uma introdução ao gênero; “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles (2009), com foco na estruturação do cenário; “O coração delator”, de Edgar Allan Poe (2017), para discutir a construção de personagem; e o “O Poço e o Pêndulo”, do mesmo autor (2017), após a aula sobre foco narrativo e enredo. Em acréscimo, de forma mais pontual, foram discutidos trechos de obras de Humberto de Campos, Júlia Lopes de Almeida, Mary Shelley e Robert Louis Stevenson. Com maior ou menor expressividade, todos esses exercem influência dentro da literatura de horror.

Durante as leituras, os comentários e as reações dos alunos sempre se faziam presentes e eram bem-vindos, o que contribuiu para uma atmosfera mais receptiva para a continuidade da proposta. Era visível a surpresa e a incredulidade dos estudantes diante de textos como, por exemplo, “O Poço e o Pêndulo” de Poe (2017): a cada conflito imposto pela narrativa ao protagonista, comentários apreensivos e indignados sobre o destino deste faziam-se presentes, além de dúvidas e perguntas sobre as dimensões de tempo e espaço da história, como uma possível forma de mergulharem mais ainda no texto.

Tal exercício de leitura literária propiciou aos alunos, além de uma ampliação do seu repertório sociocultural, um modo diferenciado de exercer a alteridade e significar o mundo por meio do trabalho com a linguagem, uma vez que

(...) a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a

**MARQUES, A. L. P.; FELIPPE, T. A.; MOTTA, C.**

ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2006, p. 17).

Evidentemente, as sensações e emoções despertadas nos jovens pela interação com os contos, sobretudo com as personagens, atuaram como um facilitador para a alteridade e, conseqüentemente, para o exercício de se colocarem no lugar dos protagonistas. Outrossim, esse movimento é potencializado ainda mais com oficinas de escrita literária, que, para Cosson (2006), constituem processos por meio dos quais é possível, para o aluno, apropriar-se “literariamente” dos sentidos produzidos na sociedade.

Após as aulas de leitura e de apresentação do gênero e seus aspectos principais, iniciamos o processo de escrita, o qual objetivava a produção final de uma antologia de contos assinada pelos alunos. Uma vez que contos de horror ampliam-se para além do medo simplesmente, trouxemos Poe (2009 [1846], p. 2) para convidar os alunos a nomearem os efeitos experimentados: “Dentre os inúmeros efeitos, ou impressões a que são suscetíveis o coração, a inteligência ou, mais geralmente, a alma, qual irei eu, na ocasião atual escolher?”. Na preparação para criarem seus próprios textos, eles escolheram em seus repertórios – tanto literários quanto sensoriais – o efeito que desejavam trabalhar, como suspense, melancolia, surpresa, medo, depressão, susto, nojo, entre outros. Então, de certa forma, do momento coletivo de leitura, o processo mais individual de criação da própria história já se iniciava. Entendendo a linguagem como interação consigo e com o mundo, através dos gêneros, essas constituições de efeitos foram centrais no projeto, e o modo de explorar os demais aspectos deveria estar de acordo com o que se desejava transmitir.

Dividimos o processo de escrita em diferentes momentos, sendo o primeiro deles a elaboração do projeto de texto. Nas palavras de Quiroga (2016 [1925], p. 330), “Não comece a escrever sem saber desde a primeira palavra para onde ir. Em um conto bem-sucedido, as três primeiras linhas têm quase a mesma importância que as três últimas.” Evidencia-se, com isso, a importância não só do planejamento textual, mas também da economia de elementos – por tratar-se de um gênero relativamente curto, nada em um conto está ali sem motivos. Tais pontos eram constantemente reforçados aos alunos, que deveriam saber os porquês de

**MARQUES, A. L. P.; FELIPPE, T. A.; MOTTA, C.**

suas opções como escritores. Cada aluno nos contou, através dos projetos, suas intenções de efeito, personagens, cenário, narrador e um rascunho do enredo, com destaque ao clímax. Lemos todos os projetos e buscamos fazer perguntas direcionadas a cada ideia para que os alunos aprofundassem a construção dos aspectos com propósitos mais claros.

Essa foi a base para a próxima etapa: a escrita da primeira versão. As aulas se deram em forma de oficinas, com os alunos circulando livremente pela sala, tirando dúvidas conosco e com os demais colegas, caso desejassem. Momentos mais descontraídos em relação às aulas expositivas, como os períodos de produção textual, evidenciaram as diferenças entre os alunos na maneira como se relacionavam com a escrita e seus processos criativos. Alguns preferiam a criação individual, escrevendo páginas e páginas de suas próprias histórias, enquanto outros traziam diversas dúvidas e apreciavam sugestões sobre possíveis direcionamentos de seus textos. Vemos que a sala de aula de português deve ser um ambiente seguro e confortável, em que os alunos possam se expressar não só por meio de seus textos, mas também pelas maneiras de interação tanto consigo quanto com o grupo.

A dinâmica de oficinas de escrita seguiu por diversas aulas, pois, após a primeira versão, passamos por um longo processo de reescritas, tanto de forma manuscrita quanto através de *software* de edição de texto. À medida que os alunos terminavam as primeiras versões, líamos os textos e fazíamos anotações e sugestões sobre eles. Alguns alunos tiveram tempo suficiente para mais de uma reescrita, mas todos fizeram no mínimo uma refeitura. Para os alunos, o desenvolvimento de estratégias de reescrita/*redesign* compreende dimensão fundamental da prática de produção textual (BRASIL, 2017). Para nós bolsistas, o processo foi extremamente enriquecedor ao buscarmos maneiras de guiar os alunos na reflexão sobre suas próprias produções, ativarem aquilo que sabiam para aperfeiçoá-las e transmitirem de forma mais precisa o efeito desejado. Retomamos, nesse processo, diversos pontos discutidos nas aulas teóricas sobre contos e reforçamos o que não tinha ficado claro.

A última reescrita deu-se através do *software* de edição de texto disponível no laboratório de informática da escola. A versão digital dos contos era necessária, pois como já

**MARQUES, A. L. P.; FELIPPE, T. A.; MOTTA, C.**

foi dito, estes tinham um objetivo pré-definido e acordado entre todos nós, participantes do projeto: compor uma antologia da turma. Ao compreendermos a escrita como uma forma de interação verbal socialmente situada, segundo Antunes (2003), é ideal que os textos produzidos em sala de aula tenham, quando possível, leitores reais, que possam ser previstos e considerados durante o processo de escrita. Foi com base nessa premissa que propusemos a produção das antologias de contos, as quais seriam por nós editadas, impressas, encadernadas e distribuídas para todos os estudantes. Algumas cópias constituiriam ainda parte do acervo da biblioteca do colégio, podendo ser acessadas por outros estudantes e expostas em feiras da escola. Assim, desde o início, cada um dos autores sabia que seu texto seria possivelmente lido não só pelos bolsistas do PIBID, mas também por seus colegas de classe, as respectivas famílias de cada um e integrantes interessados da instituição.

Com o objetivo de escrita e a interlocução definidos, nossos alunos encontraram no projeto um espaço de expressão e de participação social em um meio usualmente interdito: a literatura. Eles tiveram a oportunidade de ler textos literários, discuti-los e apropriar-se deles; agora têm a chance de produzi-los e, mais que isso, de serem lidos. Especialmente no que diz respeito à literatura, a escola coloca com frequência o aluno no papel de leitor, mas se esquece de dar-lhe a oportunidade de ser autor. Neste projeto com contos de horror, a produção da antologia legitimou, para os estudantes, sua posição enquanto autor. Isso pôde ser percebido após a entrega dos livros, momento em que nossos alunos autores organizaram, por vontade e iniciativa próprias, uma sessão de autógrafos, para assinarem as antologias uns dos outros.

Nessa apropriação, o mundo do horror fez-se mais amplo aos alunos, que misturaram o que já era conhecido com o novo e o pessoal, trabalhados ao longo do projeto. No início, apenas com a base de filmes e séries de grande circulação, de língua inglesa, o terror assumia uma forma estrangeira, relativa ao universo dos Estados Unidos, mais distante e pronta para ser apenas consumida. Ao conhecerem mais da literatura de horror, brasileira e estrangeira, e com a busca por uma constituição de autoria, os alunos usaram seus textos



**MARQUES, A. L. P.; FELIPPE, T. A.; MOTTA, C.**

para discutirem questões de suas realidades íntimas, como traumas e conflitos familiares, totalmente pertinentes à temática de terror. Isso se dá, pois,

No exercício da literatura [leitura e escrita literária], podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas [...] pela ficção. (COSSON, 2006, p. 17).

Percebemos, então, uma mistura de nomes estrangeiros, típicos de filmes estadunidenses, e temas do horror próximos da realidade dos estudantes, já experienciados por eles, de uma forma ou de outra. O aluno J., por exemplo, produziu uma narrativa, mesclando elementos autobiográficos e fictícios no formato de uma carta de suicídio, na qual o jovem estudante protagonista relata o *bullying* sofrido na infância e a descoberta de que seus três melhores amigos – Johnny, Anne e Katherine – na verdade já estavam mortos há muito tempo.

Somado a isso, identificamos o trabalho de construção de personagens e cenários propostos pelo projeto de texto, com base nos contos estudados em sala e no efeito que escolheram transmitir pela escrita. A exemplo, a composição de cenário apresentada pelo aluno G., cujo conto se inicia com o personagem principal adentrando um manicômio abandonado, combina diversos elementos sensoriais (como em “O poço e o pêndulo” (POE, 2018)) – uma brisa fria, o bater de uma porta em meio ao silêncio, o cheiro estranho do ar pesado, lonas que balançavam e, com isso, lançavam a poeira acumulada durante anos – e psicológicos (como em “Venha ver o pôr do sol” (TELLES, 2009)) – como a progressiva intensificação da insegurança do protagonista. Dessa forma, construiu a atmosfera de suspense, almejada em seu projeto de texto.

Conforme exemplificado, a articulação entre o repertório prévio de horror, as experiências pessoais e os aspectos literários estudados foi um ponto bastante positivo do projeto. Ela se manifestou diferentemente nos estudantes – diferença baseada, principalmente, no quão confortáveis sentiam-se aproximando as narrativas criadas de suas



**MARQUES, A. L. P.; FELIPPE, T. A.; MOTTA, C.**

realidades. Enquanto alguns alunos optaram por representar em seus textos um terror próximo do comercial, outros preferiram retratar cenas mais particulares de seu universo.

Para nós, professores em formação, o projeto de contos de horror foi uma grande oportunidade de nos entendermos mais como docentes. Propusemos um projeto de constituição de autoria aos alunos e embarcamos juntos, criando-nos e recriando-nos nesse papel de professores. Desde o início, esforçamo-nos para privilegiar a conexão que criamos com aquele grupo específico, de jovens entre 13 e 16 anos que assistiam a muitos filmes e séries de terror. Foi um projeto que nasceu da escuta e, por esse motivo, engajou a todos nós. Dentro disso, também foi bastante significativo entender a forma particular de cada um manifestar engajamento, de acordo com suas personalidades, histórias de vida e formas de se expressar. Aprendemos que a atenção do docente para a garantia do respeito e da boa convivência entre o grupo, composto por pessoas diferentes, deve ser sempre praticada e assegurada, de forma a guiar as propostas e abordagens para com os alunos e demais professores envolvidos. Assim, evidencia-se a importância da prática como possibilidade de criação e vivência de um lugar propício ao educar, ao crescer em conjunto, também enfrentando seus desafios e frustrações.

Essas bases do projeto – que nos guiaram no aprofundamento dentro da literatura de horror, na produção de textos, nas leituras em voz alta e no estudo literário de contos – harmonizam-se com as teorias trazidas sobre literatura, sua presença em sala de aula e a linguagem enquanto interação social, atuante no mundo. Esperamos que tais raízes continuem sendo fortalecidas e aprimoradas nas práticas que virão, de forma a garantir que o ensino de língua seja cada vez mais voltado a uma educação integral (BNCC, 2017), direcionada à liberdade e ao desenvolvimento do ser humano em suas diversas habilidades.

### **Considerações finais**

Segundo Cosson (2006), é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. Isso pode se estender para os diversos artefatos culturais que se somam à arte literária, como o

ISSN: 2359-1064

**MARQUES, A. L. P.; FELIPPE, T. A.; MOTTA, C.**

cinema, por exemplo. Em nosso projeto, a introdução à literatura de horror pelo cinema mostrou-se uma estratégia pertinente, visto que despertou nos alunos o interesse pelo projeto proposto. Trazer um conteúdo familiar, os filmes de terror, antes de passar para o literário foi uma forma efetiva de quebrar a apreensão inicial que pudesse envolver um projeto voltado para a literatura. Além disso, para a faixa etária em foco, o conto de horror revelou-se uma entrada convidativa para a leitura literária, especialmente por seu aspecto subversivo, dado que as temáticas “proibidas” – sobrenaturais ou violentas – e a distância dos textos comumente lidos na escola atraíram a atenção de alunos que até então propagavam a ideia de que literatura é desinteressante.

Ademais, a didatização do gênero conto de terror, segundo os postulados de Schneuwly e Dolz (2004), contribuiu para que os alunos assimilassem esse tipo de narrativa em sua totalidade de elementos (tempo, espaço, personagem, narrador e enredo) e para a apreensão da linguagem como fruto da interação social, uma vez que os exercícios de leitura e produção textual foram situados em uma prática docente favorável ao diálogo e à exposição das impressões e opiniões despertadas pelos textos. Além disso, essa abordagem faz-se necessária se considerarmos a complexidade dos gêneros narrativos e sua extensão. Sua fragmentação contribuiu, de certa forma, para a otimização do tempo utilizado nos pontos mais técnicos, que aproveitamos em aulas de leitura.

A leitura em sala de aula dos contos selecionados fluiu com resultados satisfatórios no que diz respeito tanto ao interesse dos alunos quanto aos comentários feitos acerca dos textos, cuja pertinência muitas vezes demonstrou um desenvolvimento das capacidades de leitura. Se no início eles manifestaram certa dificuldade em acompanhar a narrativa lida em voz alta, de modo que era necessária a constante retomada de informações sobre o enredo, nos últimos contos lidos – mais longos inclusive – os estudantes voltaram seus comentários e indagações para críticas e comparações com outros contos, adquirindo inclusive o hábito de grifar seus trechos preferidos e anotar observações sobre as obras em suas cópias.

Nesse ínterim, alguns aspectos concernentes à escrita foram também desenvolvidos como a seleção lexical, a economia dos elementos num conto de terror, o sequenciamento da narrativa e o reconhecimento da necessidade da reescrita. No que tange ao primeiro

**MARQUES, A. L. P.; FELIPPE, T. A.; MOTTA, C.**

aspecto, observamos que o processo de construção de um universo ficcional foi essencial para os discentes, uma vez que a ideia de economia dos elementos viabiliza-se por meio desse. Junto a isso, as escolhas linguísticas também foram alvo de reflexão conjunta. Por meio de atividades de revisão e reescrita, que variaram em quantidade de aluno para aluno, foram discutidos uso e adequação do vocabulário de acordo com o efeito desejado. Foi, também, por meio destas atividades que os alunos melhor organizaram as sequências narrativas (exposição, conflito, clímax e desfecho) em seus contos, dando especial atenção para o momento do clímax, atrelado, principalmente, ao campo “efeito” no projeto de texto.

No produto final do projeto, ou seja, nas antologias de contos de horror, evidenciou-se um bom entendimento dos principais elementos e características do conto de horror. Todos os alunos foram capazes de produzir textos que se enquadram no gênero proposto, explorando diferentes temáticas, efeitos e construções narrativas. O horror construído pelos estudantes abordou desde casas assombradas, palhaços assassinos e bonecos amaldiçoados até criminalidade, abuso sexual e racismo, e a escolha do tema deu-se de forma evidentemente atrelada ao efeito intencionado: enquanto alguns estudantes optaram por narrar histórias de investigação criminal voltadas para o suspense, outros trouxeram narrativas melancólicas sobre questões sociais visando produzir angústia e desesperança. Tais deslocamentos contribuíram para a produção de uma coletânea representativa da amplitude de elementos e efeitos do terror, característica reforçada desde o início. A reflexão sobre os elementos da narrativa – opção por narrador em primeira ou terceira pessoa, por exemplo – também se mostrou produtiva para o resultado das obras. Com isso, parece-nos que o projeto, tão especial para nós, mostrou-se relevante também para a formação de nossos alunos no papel de leitores e autores literários.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ISSN: 2359-1064

MARQUES, A. L. P.; FELIPPE, T. A.; MOTTA, C.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: jan. 2021.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

LOVECRAFT, H. P. O chamado de Cthulhu e outros contos. São Paulo: Pandorga, 2018.

POE, E. A. **Histórias Extraordinárias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

POE, E. A. A filosofia da composição. Tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. **Poemas e ensaios**. Rio de Janeiro: Globo, 2009 [1846].

QUIROGA, H.. **Manual do contista**. Tradução de Thaís Soranzo, v. 2, n. 13, dez. 2016 [1925], p. 306-334.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TELLES, L. F. **Antes do Baile Verde**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Como citar este artigo (ABNT)

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S. **Interpretação de texto em aulas remotas: relato de experiência do PIBID língua espanhola da UFRN**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 8, n. 1, p. XXX-XXX, 2021. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S. (2021). **Interpretação de texto em aulas remotas: relato de experiência do PIBID língua espanhola da UFRN**. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Recebido em: 08/03/2021

Aprovado em: 25/07/2021

Publicado em: 01/07/2021

ISSN: 2359-1064

