

Ensino do Gênero Literário no Cotidiano Escolar: Sugestões Metodológicas

Literary Genre Teaching at School Routine: Methodological Suggestions

Rosemar Eurico Coenga^{a*}

^aCentro Universitário Cândido Rondon, Cuiabá, MT.

*E: mail: rcoenga@gmail.com.

Resumo

O tema dos gêneros literários é cada vez mais frequente nas escolas de ensino fundamental. O presente artigo tem por objetivo oferecer uma reflexão sobre a importância dos gêneros literários na formação do leitor. Traz ainda sugestões de trabalho em sala de aula, que auxiliam o educador a estimular a leitura e a formar leitores de literatura. Concluímos que o uso dos gêneros literários na escola amplia o letramento literário dos alunos.

Palavras-chave: Ensino. Gêneros Literários. Formação do Leitor.

Abstract

The theme of literary genres has become more common in elementary schools. This article aims to offer a reflection on the importance of literary genres for readers' training. It also presents suggestions for working classes to help the educator to encourage reading and to form literature readers. We conclude that the use of literary genres in school expands the literary literacy of students.

Keywords: Education. Literary Genres. Training the Reader.

1 Introdução

São muitos os pressupostos teóricos adotados por diferentes autores que se dedicam ao estudo dos gêneros, de maneira que algumas divergências de terminologia se fazem notar, conforme a posição defendida, dentro de um quadro teórico adotado. Desse modo, alguns autores adotam a expressão gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992), outros a de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008) ou gêneros de textos (BRONCKART, 2006).

Este trabalho insere-se na área de Língua Portuguesa e consiste na apresentação de uma proposta de sequência didática para o ensino do conto de terror. Objetiva criar alternativas de aprimoramento de práticas pedagógicas que visem a desenvolver a competência leitora de alunos do 3º ciclo (2ª e 3ª fase) do ensino fundamental, correspondente ao 8º e 9º ano. Pesquisas recentes têm destacado o papel dos gêneros para o ensino-aprendizagem de línguas, buscando situar a relação entre texto, contexto, discurso e sociedade.

2 Material e Métodos

Nesta perspectiva, abarca-se as teorias de Bakhtin (2002) e Marcuschi (2008) para discutir como a noção de gêneros tem sido abordada na prática escolar. Adotamos ainda as propostas elaboradas Schnewly e Dolz (2004), que tratam do ensino dos gêneros por meio de sequências didáticas.

Na obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin (1992, p.279) define e explica, assim, os gêneros do discurso:

Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isolado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gênero do discurso.

Desse modo, todos os discursos (orais e escritos) difundidos na vida social dispõem de formas sistemáticas de usos da língua e da linguagem que são nomeados por Bakhtin (1992) como “gêneros do discurso”.

De acordo com Bakhtin (1992), os gêneros do discurso são historicamente constituídos pela práxis linguística dos sujeitos, a fim de atender suas necessidades de interação nas diversas esferas de ação e de convivência social (científica, política, técnica, cotidiana, entre outras). Assim, os gêneros fundam e modulam os enunciados, de acordo com os propósitos e as especificidades pretendidas. Nas palavras do autor:

[...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação veria quase impossível (BAKHTIN, 1992, p. 302).

Nessa abordagem, os gêneros do discurso passam a fazer parte do repertório discursivo dos falantes, da mesma forma que ocorre na aquisição da língua materna, nas diversas interações e no contato dos sujeitos com os enunciados concretos veiculados nas diferentes esferas sociais.

A partir disso, Bakhtin (1992, p.279) reconhece toda a riqueza e variedade dos gêneros, pois, como afirma o próprio autor, “cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vão diferenciando-se e ampliando-se, à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Conforme explica, ainda, o autor, a heterogeneidade dos gêneros (orais e escritos) é imensa, abrigando desde uma réplica de um diálogo cotidiano até uma exposição científica e um romance volumoso. Portanto, para ele, a variedade e a complexidade desses gêneros estão relacionadas à própria diversidade da produção humana.

3 Resultados e Discussão

3.1 Ensinando gêneros

Aprendemos também com Bakhtin (1992, p.284) que é “preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 1992, p. 285).

Também compartilhamos a opinião de Marcuschi (2008, p.154) quando diz que é “impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Por isso, estamos submetidos a uma grande variedade deles, e, se quisermos usá-los adequadamente, precisamos compreendê-los e produzi-los. Para ele, fundamentado em Bronckart, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Sendo assim, o estudo dos gêneros textuais é fator decisivo para o aprimoramento intelectual e a incursão na sociedade, além de ter relação direta e dependente da realidade social e das relações humanas. Em outras palavras, tem caráter interdisciplinar, voltado para o funcionamento da língua e para atividades culturais e sociais, como entidades dinâmicas que são.

Para o estudo e a caracterização de cada gênero discursivo, Lopes-Rossi (2006) propõe etapas de estudo para apreensão das características discursivas, composicionais, linguísticas e de estilo do gênero escolhido:

Quadro 1: Atividades das Sequências Didáticas

Módulos didáticos	Sequências didáticas
Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	Série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não-verbais).
Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Série de atividades de produção: . Planejamento da produção (assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários) . Coleta de informações . Produção da primeira versão . Revisão colaborativa do texto . Produção da segunda versão . Revisão colaborativa do texto . Produção da versão final, incluindo o suporte para circulação do texto
Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula e mesmo da escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para determinar as condições de produção de um gênero, é pertinente destacar alguns questionamentos, como, por exemplo: quem produz, a quem se destina, quem pode assumir os papéis de locutor e interlocutor, em que condições circula, qual a função, qual o contexto histórico-social do surgimento e da vigência de tal gênero.

Trabalhar um gênero discursivo em sala de aula envolve, além do estudo das características linguísticas e textuais, o conhecimento do seu funcionamento social, sua importância para a comunidade, sua história. Para tanto, o professor deve possibilitar aos alunos a vivência daquele gênero na sua forma real, ao contrário dos estudos que lembram laboratórios onde

o objeto de estudo está morto e deve ser dissecado. Portanto, quanto mais próximo da situação real de produção e circulação do gênero, mais proveitoso será o estudo. Assim,

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2006, p.74).

A proposta, neste trabalho, foi estudar os contos de terror de Edgar Allan Poe. Este autor teve uma vida permeada de vícios, mistérios e loucuras e escreveu vários contos de caráter patológico, como *William Wilson*, *O gato preto* e *Berenice Ligéia*, todos envolvidos numa aura de mistério, muito diferente dos padrões da época. Em suas obras, o leitor se depara com funerais prematuros, assassinatos movidos por vingança e múltiplos desvios de personalidade.

Em *O horror sobrenatural em literatura*, Lovecraft (2007) que foi, entre tantos outros, um dos críticos da obra de Poe, disserta sobre a novela gótica, suas raízes europeias e desdobramentos na língua inglesa, no Velho Mundo e no Novo Mundo, prestando homenagens aos mestres do terror. Dos primeiros, dá destaque a Edgar Allan Poe, merecedor de um capítulo exclusivo. Lovecraft (2007) nos dá uma visão de que Poe e seus contos serão sempre admirados e causará espanto à sociedade, quando se sobrepõe ao senso de medo e de mal, o inevitável fascínio do maravilhoso e da curiosidade, nasce um conjunto de emoções e provocação imaginativa cuja vitalidade deve necessariamente durar enquanto existir a raça humana. Crianças sempre terão medo do escuro, homens de espírito sensível a impulsos hereditários sempre tremerão ante a ideia dos mundos ocultos e insondáveis de existência singular que podem pulsar nos abismos além das estrelas, ou infernizam nosso próprio globo em dimensões profanas que somente o morto e o lunático conseguem vislumbrar.

3.2 Caracterizando o gênero conto de terror

Quais seriam os principais elementos dos contos de terror? Começemos por ir nas trilhas apontadas por Howard Phillips Lovecraft. Nascido em 1870 e falecido em 1937, escritor e ensaísta, em seu ensaio *O horror sobrenatural na literatura* (2007), estabeleceu uma estética da história do horror sobrenatural. O ensaio nasceu por encomenda de um amigo, que desejava publicá-lo em uma revista especializada, revestindo-se de especial importância por apresentar um estudo de um escritor que é também ficcionista - entre as obras de Lovecraft situa-se *A tumba*, considerada obra-prima da literatura de terror.

O discurso de *O horror sobrenatural na literatura* se estabelece ao inventariar obras e mais obras, como se fosse um catálogo. O autor reconta os livros que leu, unindo-os na sua busca principal, que é da psicologia do medo. A ideia perseguida ao longo da obra é que a emoção mais forte e mais antiga do mundo é o medo e, dentro dessa emoção, a mais forte seria a do medo do desconhecido. Para Lovecraft (2007, p.14),

O apelo do macabro espectral é geralmente restrito porque exige do leitor um certo grau de imaginação e uma capacidade de distanciamento da vida cotidiana. São relativamente poucos os que se libertam o suficiente do feitiço da rotina diária para responder aos apelos de fora, e as histórias sobre emoções e acontecimentos ordinários ou distorções sentimentais comuns dessas emoções e acontecimentos sempre ocuparão o primeiro lugar no gosto da maioria; com justeza, talvez, já que o curso

dessa matéria sem nada de particular, constitui a parte maior da experiência humana.

Nas narrativas de terror, para Lovecraft, o mais importante seria o clima, a atmosfera. Assim, o único teste da literatura verdadeira de horror é saber se suscita no leitor um sentimento de profunda apreensão, uma atitude sutil de escuta ofegante. E esse sentimento se perpetua. Os textos de horror são muito, muito antigos. O horror cósmico surge em narrativas do mais remoto folclore; as cerimônias de conjuração de demônios são comuns em rituais antigos; tipos e personagens sombrios de mitos e lendas passaram por séculos, via tradição oral, e tornaram-se parte da herança permanente da humanidade. Por exemplo, a sombra que aparece e reclama o sepultamento de seus ossos, o demônio enamorado que vem raptar a amada, ainda viva, o homem lobo, o mágico imortal, foram narrados em antigas civilizações, passaram e se fortificaram na Idade Média, para continuarem em nosso tempo.

3.3 Literatura de terror para crianças e jovens

Um dos gêneros de preferência dos leitores na faixa etária abrangida pela segunda fase do ensino fundamental e médio é o fantástico, com suas histórias de terror e mistério. As narrativas *Frankenstein* ou *O moderno Prometeu* (1816), de Mary Shelley; *O médico e o monstro: o estranho caso do Dr. Jeekyll* (1885), de Robert Louis Stevenson; e *Drácula* (1897), de Bram Stoker, inauguraram o gênero e influenciam até hoje. Essas narrativas trazem em sua estrutura elementos que caracterizam seu tipo, se horror ou de terror.

No artigo *Mistério e terror* (2012), Rosa Gens, diz que a palavra “horror” deriva do latim *horrere*: fazer o cabelo se arrepiar. Ou seja, horripilar: horrorizar, eriçar os cabelos, arrepiar. Vem do latim eclesiástico *horripliare*: o que causa o eriçamento dos cabelos. Já “terror” vem do latim *terrorem*, do tema de *terrere*: espantar, causar grande medo. Assim, numa abordagem etimológica superficial, poderíamos aventar a hipótese de que o horror é uma reação física, enquanto o terror seria uma reação provocada pelo sobrenatural, pelo desconhecido, pela ameaça desconhecida.

O termo gótico é uma das denominações também utilizadas para as histórias de horror e de terror. A literatura para crianças também recebe influência do estilo, como se pode notar em obras dos Irmãos Grimm (1831), como *João e Maria e Branca de Neve*, cujas ações se passam na “floresta escura”. Quatro anos mais tarde, Hans Christian Andersen (1835) publica uma antologia de histórias infantis que incluem *Sapatinhos Vermelhos*, *A pequena Sereia* e *A Rainha da Neve*, onde há uma atmosfera da ameaça maléfica e constante e não há final feliz, apesar de terem sido escritas para crianças. Tais contos tinham por objetivo regular o comportamento dos leitores, confirmando a disposição burguesa de transmitir a suas crianças valores através da literatura.

Em *Terror à brasileira: narrativas de medo para crianças e adolescentes* (2014), Rosa Gens destaca a presença de duas

escritoras no panorama literário atual: Heloísa Prieto e Heloísa Seixas. Para a autora, a primeira, seja através da organização de antologias, coleta de mitos e lendas, ou de escrita singular, envereda pelos caminhos do sobrenatural e discute a humanidade a partir do que sai dela. Sua última obra, *Rotas fantásticas* (FTD, 2003), reúne dez relatos, meticulosamente construídos, tomando por base lendas urbanas que circulam no país. A apresentação gráfica as recobre de mistério e possibilita um reorganizar de sentido pelos leitores, visto que os textos se apresentam como componentes de um fichário, à maneira policial, que deve ser preenchido com indagações. Figuras que povoam o cotidiano dos brasileiros irrompem nos textos. E, nestes novos tempos, a *internet* dissemina as narrativas, como a Loira do banheiro e paga-lhes o tributo de autenticidade.

Também menciona o nome do escritor Ricardo Azevedo, em sua obra *Meu livro de folclore*, apresenta o conto *Gaspar, eu caio*, em que o sobrenatural é explorado e denuncia a capacidade de fabular e fantasiar. Os ossos que vão caindo e formando um esqueleto, que irá lutar com o vitorioso viajante, lembram ao leitor a finitude do seu corpo. Aliás, todos os medos se concentram no medo da morte, cultuada e tema recorrente em histórias folclóricas. Na verdade, o que se deseja é enganá-la, como acontece nos *Contos de enganar a morte*, também de Ricardo Azevedo. Neles, através da audácia, da perspicácia ou da esperteza, a morte não consegue seu intento. Através das narrativas, a carga simbólica negativa que a morte recebe na tradição ocidental é amenizada por desvio de intenções.

A morte encontra-se também recuperada por Ângela Lago. Como exemplo, a obra *De morte!* reescritura do conto folclórico, salpicada de ilustrações de Dürer com interferências. Aqui a Morte também é enganada durante algum tempo, com humor e esperteza. A escritora prossegue em *Sete histórias para sacudir o esqueleto*, o que pode correr por sensações de riso ou de pavor por parte do leitor. Afinal, o esqueleto pode ser sacudido pela comicidade ou pela montagem de um contexto que se avizinha e, ao mesmo tempo, distancia-se do conhecimento do leitor, o que cria uma possibilidade de nova percepção de leitura (GENS, 2011).

3.4 O trabalho com gêneros de textos por meio de sequência didática

As sequências didáticas constituem-se justamente o meio que possibilita ao aluno desenvolver capacidades necessárias tanto à compreensão quanto à produção de gêneros de texto. Schneuwly e Dolz (2004, p.73) dizem que as “estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”. É preciso fornecer aos alunos os instrumentos necessários para progredir; as atividades mais complexas devem ser, de certa forma, decompostas, para abordar um a um dos problemas que se colocam. Eles sugerem, então, as sequências didáticas como instrumentos para guiar as

intervenções dos professores.

Na perspectiva desses autores, sequências didáticas são sequências de módulos de ensino, organizadas conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem, buscando confrontar os alunos com os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-los e deles de apropriarem. Defendem que, do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser considerado um “mega-instrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.53).

O procedimento sequência didática, apresentado por Schneuwly e Dolz (2004, p.110) e adotado nesta proposta de trabalho, concretiza as seguintes finalidades:

Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;

Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação;

Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

As finalidades acima destacadas justificam nossa escolha pelo trabalho com sequência didática para o ensino de leitura e escrita do gênero conto de terror.

Dessa forma, com a finalidade de elaborarmos uma proposta de trabalho com o gênero conto de terror, construímos uma sequência didática, a qual se inspira nos procedimentos que apresentaremos a seguir. A sequência didática abordada nesta proposta foram sugeridas por Schneuwly e Dolz (2004). De acordo com os autores, a estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema: apresentação da situação, a primeira produção, o primeiro módulo (trabalhar com problemas de níveis diferentes), o segundo módulo (variar os exercícios), o terceiro módulo (capitalizar as aquisições) e a produção final.

Como enfatizam Schneuwly e Dolz (2004, p.98), nessa fase “a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Os autores afirmam que se trata de um “momento crucial e difícil” e apontam duas dimensões:

a) Apresentação de um problema de comunicação

Essa fase focaliza a primeira dimensão, que é a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito. Nesta etapa, o professor deve apresentar aos alunos, de forma muito clara para que eles compreendam o melhor possível, a situação de comunicação na qual devem agir e entendam qual é problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito. Para isso, os autores devem-se dar indicações que respondam às seguintes questões:

- _ Qual é o gênero que será abordado?
- _ A quem se dirige a produção?
- _ Que forma assumirá a produção?
- _ Quem participará da produção?

b) Preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos

A segunda dimensão é a dos conteúdos. Nessa fase, os alunos precisam saber com quais conteúdos irão trabalhar. Os autores, dentre outros exemplos, especificam que, ao redigir um conto, os estudantes deveriam saber quais os elementos constitutivos: personagens, ações, e lugares típicos, objetos mágicos etc.

Os autores comentam que, “na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagens mais significativas e pertinentes”. (p. 98).

Com a finalidade de efetivarmos a proposta de trabalho com o conto de terror, destacaremos cada atividade, situando as partes da sequência didática, a seguir:

Apresentação do projeto ao aluno

Essa atividade trabalha as capacidades de ação do aluno, pois nela há a apresentação do projeto ao aprendiz com o objetivo que ela tenha, desde o início, o conhecimento do que será trabalhado, em quanto tempo e com que objetivo. Desse modo, todas as atividades da sequência didática são ancoradas em um contexto bem definido.

• Primeira Etapa: primeiras informações gerais a respeito do conto de terror

Identificando as características do gênero de terror. Por meio dessa atividade são trabalhadas as capacidades discursivas, pois, ao respondê-la o aluno precisa identificar aspectos da estrutura textual do gênero.

Reconhecendo conto de terror. Assim como na etapa anterior, o reconhecimento do gênero, por meio da observação dos textos, exige do aluno a mobilização de capacidades discursivas.

Descobrir onde os contos de terror podem ser encontrados. Nessa atividade, ao investigar onde os contos de terror são encontrados com o intuito de investigar o porquê de sua escrita e de seu contexto de produção, o aluno mobiliza capacidades de ação.

• Segunda Etapa: A primeira produção

Escrevendo o conto de terror. A proposta de pedir ao aluno que escreva um conto de terror já no início da sequência didática tem como objetivo verificar o conhecimento que ele já possui do gênero, a fim de que os aspectos ainda desconhecidos sejam trabalhados no decorrer da sequência. Assim, para realizar essa atividade, o aluno deve mobilizar suas capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

• Terceira Etapa: Conhecendo mais sobre o conto de terror

São várias as narrativas que se organizam a partir da exibição de situações de medo, que depois serão mexidas para que se desconstrua a imagem de temor. O professor pode selecionar outros textos da literatura destinados a crianças

e jovens, dentre eles: *O sapo com medo d'água*, narrativa coletada por Câmara Cascudo, ou o conto *Gaspar, eu caio* de Ricardo Azevedo. Ao conhecer importantes autores de conto de terror, as situações que eles escreveram as especificidades das características de suas narrativas, o aluno entende melhor a existência do próprio gênero e os aspectos que podem variar de acordo com seu autor. O aluno trabalha, dessa forma, suas capacidades de ação e as capacidades discursivas.

• Quarta Etapa: Quadro de Avaliação

Avaliando a primeira produção. Nessa atividade, por meio de critérios bem definidos, o aluno faz a avaliação do conto de terror que escreveu no início da sequência didática e identifica as modificações necessárias. Essa atividade mobiliza as capacidades de ação, uma vez que o aluno deve considerar todo um contexto para realizar sua produção textual. Mobiliza também as capacidades discursivas, pois o conhecimento da estrutura do conto de terror é essencial para a produção textual do gênero, e por fim as capacidades linguístico-discursivas, pois aspectos como vozes e tempos verbais são constitutivos da produção textual.

• Quinta Etapa: Divulgação do trabalho

Apresentando os resultados do trabalho.

Nessa atividade, os alunos participantes do projeto, além de mostrarem aos outros alunos da escola os seus contos de terror, apresentam o conhecimento adquirido por meio da sequência didática. Logo, encontramos nessa fase a mobilização de capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

4 Conclusão

O trabalho com gênero de texto por meio de sequência didática torna possível para o aprendiz adquirir novos conhecimentos partindo do que já sabe sobre o gênero em questão. Além disso, a sequência didática permite sistematizar os conhecimentos a serem aprendidos, de modo que deixe claro para o aluno cada aspecto do gênero e, ao fim da sequência, a retomada de todos esses aspectos em um quadro garante ao aluno a avaliação de seu próprio texto por meio de critérios bem definidos.

A elaboração desta proposta nos mostra que ao aprender um gênero textual por meio da sequência didática, o aluno desenvolve as diferentes capacidades de linguagem, as quais proporcionam não só a compreensão específica do gênero trabalhado, mas também a ampliação da autonomia do aprendiz por ele adquirir mais recursos para o entendimento e elaboração de outros gêneros de texto.

Como também constatamos por meio deste trabalho, é indiscutível a importância do ensino dos gêneros textuais na escola, pois eles constituem ferramentas por meio das quais os homens interagem e compreendem o mundo em que vivem, além de buscarem compreender a si próprios.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2006.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GENS, R. Mistério e terror. In: GREGORIN FILHO, J.N. (Org.). *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Mundo, 2012.
- GENS, R. Terror à brasileira: narrativas de medo para crianças e adolescentes. 2013. Disponível em: <http://www.Sobreomedo.Wordpress.com/2011/01/13>. Acesso em: 20 set. 2014.
- LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M. et al. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- LOVECRAFT, H.P. *O horror sobrenatural em literatura*. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.