

Evimarcio Cunha Aguiar

**O CONTO FANTÁSTICO E A FANFICTION NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS**

Dissertação submetida ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela
Hammes Rodrigues

Florianópolis-SC
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Aguiar, Evimarcio

O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de Língua Portuguesa : uma experiência com a leitura e a produção de textos multimodais. / Evimarcio Aguiar ; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues - Florianópolis, SC, 2016. 276 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras.

Inclui referências

1. Letras. 2. Produção Textual. 3. Gêneros do Discurso. 4. Leitura. 5. Letramento digital. I. Rodrigues, Rosângela Hammes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Dedico este trabalho a todos aqueles que sonham que o conhecimento pode mudar as pessoas e o mundo. Continuemos a sonhar e a aprender.

AGRADECIMENTOS

Obrigado a Deus, criador do universo e dos astros, por me permitir viajar nesta jornada de evolução tão intrigante que é a vida. Obrigado à minha mãe, Maria Lúcia Cunha Aguiar, aquela que sempre me incentivou aos estudos e desde pequeno disse que eu levava jeito para as letras. A ela, um muito obrigado por, mesmo sem entender os meus motivos, muitas vezes me apoiar e me conduzir com carinho da meninice até que me tornasse um rapaz pronto a sair do seio de seu lar. Obrigado também ao meu pai, Evilazio Oliveira Aguiar, por me apoiar e permitir que eu tivesse condições de ingressar no ensino superior. Obrigado à minha irmã, Evilucia Cunha Aguiar, por sempre estar por perto e por me mostrar o que é acompanhar a trajetória da vida de alguém das brincadeiras de infância até os problemas da vida de adulto.

Aos meus amigos da infância e da juventude por compartilharmos sonhos e planos para o futuro. Obrigado ao meu amigo João Paulo Carvalho, pelas inúmeras vezes em que dividimos as alegrias e as angústias do que é ser professor, pela amizade e pelas várias aventuras vividas, contadas e recontadas infindáveis vezes. Obrigado ao casal Isis de Almeida e Carlos Almeida, por me mostrarem que eu poderia ter uma família escolhida pelo coração, por me apoiarem sempre e por acreditarem tanto em mim. Aos colegas de trabalho e, principalmente, a todos os meus queridos ex-alunos da EEB Francisco de Araújo Brusque, onde vivi momentos tão felizes. A todos os que torceram pelo meu sucesso, presencial ou virtualmente.

Ao Luiz Gustavo Rodrigues Dias Chagas, por ter me acompanhado no ano final da elaboração deste trabalho de dissertação. Por acreditar em mim, por me incentivar o tempo todo, por ouvir pacientemente as minhas análises e as minhas frustrações. Por ser meu companheiro nos momentos em que nem mesmo eu quis estar comigo. Por me despertar sorrisos e me enxugar as lágrimas. Por me dizer insistentemente que tudo sempre daria certo. Pelo carinho, pela companhia, pela torcida, por todo o seu amor.

Aos colegas de classe do Mestrado Profissional em Letras: Jaqueline Venera, Cristiane Rossato, Lene Rossarola, Andréa Santin, Paulo de Lima, Josiane Couto, Daniela Scaranto e Marluci Raulino, por participarem de tantas discussões e compartilharem tantos temores e anseios em relação à nossa vida acadêmica. À Josiane Bez Fontana, por, além de colega de turma, ser a amiga de todas as horas, a companheira de apresentações e seminários, tão gentil e carinhosa, por ter tornado a minha

trajetória durante o curso de mestrado mais fácil com sua amizade e devoção.

À Rosângela Hammes Rodrigues, por aceitar fazer parte deste trabalho. Por acreditar em minhas ideias, por me exigir sempre para que eu pudesse dar o melhor de mim. Pelos conselhos, pelos ensinamentos, pela paciência, por toda a orientação e ajuda. À CAPES pela bolsa que me permitiu permanecer no curso de mestrado. A todos os professores do PROFLETRAS, um agradecimento especial pela disponibilidade em nos instruir e direcionar com tanta dedicação.

"Ao tratarmos da pedagogia midiática, não podemos mais imaginá-la como um processo em que os adultos ensinam e as crianças aprendem. Devemos interpretá-la como um espaço cada vez mais amplo, onde as crianças ensinam umas às outras e onde, se abrissem os olhos, os adultos poderiam aprender muito."

(Jenkins)

RESUMO

Esta dissertação se constitui enquanto um trabalho de pesquisa-ação a respeito da leitura e da produção textual de *contos fantásticos* e *fanfictions*, ligado à grande área da Linguística Aplicada. O objetivo geral estabelecido para este trabalho foi desenvolver uma pesquisa de elaboração didática de leitura, produção textual escrita e análise linguística de *contos fantásticos* e *fanfictions* articulando ao texto elementos multi e hipermodais, de modo a investigar se a presença e a introdução desses elementos nas aulas de Língua Portuguesa ampliam o desempenho dos alunos na produção textual, de um modo geral e, em particular, de *contos fantásticos* e *fanfictions*. Para tanto, foi desenvolvida uma proposta de elaboração didática durante as aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de educação de Santa Catarina, situada na região do Vale do Itajaí. O desenvolvimento das aulas culminou com a realização de uma atividade de produção textual com os gêneros discursivos *conto fantástico* e *fanfiction*. Tendo em vista o incentivo da articulação de elementos multimodais nos textos dos alunos, as produções textuais foram postadas em perfis de *blogs* criados por eles durante as aulas da pesquisa-ação. Para analisar tais produções, contamos com um referencial teórico embasado nos estudos do Círculo de Bakhtin, entre outros autores estudiosos do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na esfera escolar, da área do Letramento e dos Multiletramentos. Em decorrência de tais análises, foi possível identificar que houve a articulação dos elementos multi e hipermodais no que se refere à produção textual dos alunos e que tal articulação contribuiu para a construção de novos conhecimentos não só em relação à produção textual, mas também à leitura e às práticas de análise linguística.

Palavras-chave: Contos fantásticos. Fanfictions. Círculo de Bakhtin. Multiletramentos. Hipermídia.

ABSTRATC

This work is constituted as an action research about reading and textual production of fantastic tales and fanfictions, linked to Applied Linguistics research area. The focus of this work was to develop a didactic elaboration research about reading, textual production and linguistic analysis of fantastic tales and fanfictions, adding multimodal and hypermodal elements to the text, to investigate if the presence and addition of these elements in a Portuguese class extend the performance of students in the textual production in general and, in specific case, about fantastic tales and fanfictions. Therefore, a didactic elaboration was developed in a Portuguese class, in a class of 7th grade of elementary school, this action research was developed in a public school located in the Itajaí Valley region - Santa Catarina. The classes' activities culminated with a textual production activity about fantastic tale and fanfiction speech genres. With a view to encouraging joint multisemiotic elements in the texts of the students, the textual productions were posted on profile blogs created for themselves during the activities of this action research. To analyze such productions, we have a theoretical support based in the Bakhtin Circle studies, and others scholars authors of the teaching and learning of Portuguese language in the school sphere, the area of literacy and multiliteracies.

Keywords: Fantastic tales. Fanfiction. Bakhtin Circle. Multiliteracies. Hypermedia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem com o título UMA NOITE DE TERROR.....	160
Figura 2 – Figura feminina mórbida.....	161
Figura 3 – Figura masculina sugerindo a presença de uma aparição. .	162
Figura 4 – Encontro entre menina e fada.	163
Figura 5 – Título da Fanfiction e logo de capa.....	166
Figura 6 – Ilustração da garota Aya retirada do game Mad Father.	167
Figura 7 – Imagem que representa a casa incendiada.	170
Figura 8 – A Vingança de Lilith Parte 5.	171
Figura 9 – Imagem da tela interativa “Leia Mais”.	173
Figura 10 – Título da Fanfiction da aluna TE.	176
Figura 11 – Título do conto fantástico da aluna CQ.	178
Figura 12 – A Vingança de Lilith Parte 1.	180

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA E A TEORIA DIALÓGICA DO CÍRCULO DE BAKHTIN	23
2.1. A CONCEPÇÃO SÓCIO-INTERACIONISTA E DIALÓGICA DA LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN	24
2.1.1. Conceção de linguagem.....	25
2.1.2. Linguagem e Ideologia.....	29
2.1.3. Conceção de Sujeito	34
2.1.4. Enunciado, gêneros do discurso e dialogismo.....	40
2.2. A RECENTE CONFIGURAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	51
2.2.1. Políticas públicas e ensino de Língua Portuguesa no final do século XX e início do século XXI no Brasil	53
2.2.2. Os estudos do letramento, sua relação com as teorias do Círculo de Bakhtin e o ensino de Língua Portuguesa na escola.....	63
2.2.3. O ensino e aprendizagem de literatura como letramento literário e como interação na esfera da arte	73
2.2.4. O ensino de Língua Portuguesa e as diversas linguagens contemporâneas na escola	79
3. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO.....	89
3.1. A PESQUISA NA LINGUÍSTICA APLICADA.....	89
3.2. A PESQUISA- AÇÃO	95
3.3. A ELABORAÇÃO DIDÁTICA	97
4. SUJEITOS DA PESQUISA, PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	101
4.1. CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	102
4.2. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS .	105
4.3. INSTRUMENTOS TEÓRICOS: OS GÊNEROS DISCURSIVOS CONTO FANTÁSTICO E FANFICTION.....	107
4.3.1. O gênero discursivo conto fantástico	109
4.3.2. A fanfiction e o fantástico fanficcional	118
4.4. PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS AULAS	125
5. A PRODUÇÃO TEXTUAL ARTICULADA À MULTIMODALIDADE E HIPERTEXTUALIDADE.....	153

5.1. PONTO DE VISTA EM RELAÇÃO AOS GÊNEROS PROPOSTOS E À MULTI E HIPERMODALIDADE	155
5.2. PONTO DE VISTA A PARTIR DA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	182
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE LETRAMENTO DIGITAL COM RESPOSTAS	208
APÊNDICE B – PLANOS DE AULA	217
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DOS ALUNOS..	236
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES	265
APÊNDICE E– PLANEJAMENTO ANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	274

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho de dissertação são apresentados a criação e o desenvolvimento de uma proposta de elaboração didática de produção textual com os gêneros discursivos *conto fantástico* e *fanfiction* postados em plataformas virtuais *online*. As atividades foram construídas na escola, durante um bimestre letivo, nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública situada na região do Vale do Itajaí. São relatadas também as aulas desenvolvidas durante o trabalho de pesquisa e são avaliados, ao final deste trabalho, alguns pontos relativos às atividades construídas durante as aulas e sobre a proposta de produção textual desenvolvida com os alunos.

Os questionamentos que deram origem a esta pesquisa são concernentes aos diversos letramentos com os quais se pode ou não trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa, impulsionados por diversos gêneros discursivos, ou mesmo suportes textuais, que passaram a existir com o desenvolvimento das tecnologias da informação, do ciberespaço e da cibercultura¹, bem como de outros elementos relacionados à popularização da internet. Nesse sentido, diversas questões foram surgindo, como, por exemplo, por que abordar problemáticas que relacionam esses conceitos ao letramento dentro da esfera escolar? E, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa? Entendemos a necessidade de tais investigações por serem as mídias digitais, as redes sociais e os dispositivos móveis conectados, uma realidade cada vez mais presente na vida de muitas crianças e jovens em idade escolar, assim como da sociedade contemporânea de modo amplo.

Com todas as novas plataformas de circulação e hospedagem de dados surgidas nas últimas décadas, surgiram novas maneiras de gerar e compartilhar informações, de se comunicar e, conseqüentemente, novas

¹ Lévy (1999) define o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Já quanto à cibercultura, é especificada como o conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

situações de interação que são mediadas por novos gêneros do discurso, textos multimodais e hipermodais. No entanto, a esfera escolar não tem acompanhado esse processo na velocidade em que ele vem acontecendo além de seus muros. Tal fato mostra uma disparidade entre as situações de interação existentes na sala de aula e fora dela, em relação às práticas sociais referentes a esses discursos multimidiáticos. Sendo assim, verificamos a necessidade de se relacionar as práticas de letramento escolar mais valorizadas historicamente com os novos letramentos emergentes a partir das mídias digitais. Com isso, não queremos dizer que as aulas de língua materna² precisam atender a todos esses novos letramentos, o que queremos discutir é que o ensino de Língua Portuguesa não pode ficar alheio a eles, muito pelo contrário, pode trazê-los para o âmbito escolar.

Com a relativa democratização do acesso à internet e de dispositivos de acesso à rede (computadores, *tablets*, *smartphones*) no Brasil, a leitura e a produção de textos multimodais em plataformas virtuais tornou-se expressiva, pois muitas crianças e jovens passaram a ter acesso a informações repletas de elementos que vão além dos textos exclusivamente escritos e impressos. Em muitos casos, esses textos estão em plataformas virtuais, das mais diversas que circulam na rede. Na situação de interação a partir da qual nasceu a questão desta pesquisa, o acontecimento das aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, a realidade, em grande parte dos casos, era a de sujeitos que liam e escreviam, muitas vezes, em plataformas multimidiáticas *online*.

Considerando essa situação, os motivos pelos quais as novas tecnologias talvez ainda não sejam utilizadas de forma plena na escola precisam ser questionados: falta de preparação dos professores ou mesmo a desinformação em relação às novas situações de interação e dos gêneros advindos dessas situações em plataformas virtuais, entre outros motivos que nos serviram de questionamentos iniciais para o planejamento desta pesquisa. Ora, essas novas mídias podem se tornar aliadas relevantes no trabalho com o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem (como a leitura, a produção textual e a análise linguística) nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, pensando nos anseios colocados pelos sujeitos

² Temos ciência das especificidades conceituais entre língua materna e língua portuguesa, mas no contexto desta pesquisa, em que tratamos do ensino de língua portuguesa no Brasil, tomaremos as expressões como sinônimas. Dentro dessa relação, especificamos também, neste trabalho, a disciplina escolar *Língua Portuguesa* através da grafia com iniciais em letra maiúscula.

participantes da pesquisa em discussões em sala de aula, é que acreditamos que o processo de produção textual desses textos em rede poderia ser acompanhado e também articulado aos conteúdos escolares. Afinal, essa nova maneira de produzir e compartilhar textos em rede ressignifica, em muitos aspectos, o ato da produção textual e o da leitura, criando novas situações de interação que acontecem na hipermídia através de múltiplas semioses.

Dentro dessa situação discursiva, construiu-se uma reflexão sobre as práticas sociais discursivas desses alunos dentro e fora dos ambientes digitais e da escola, tendo em vista a apropriação por parte deles dessas novas formas de enunciação nos ambientes *online*. De modo a problematizar essas situações de interação a partir das concepções da pesquisa-ação, relacionadas aos estudos do letramento (dentro deles, o letramento digital), da multisssemiose, dos textos hipermodais, bem como dos estudos de gêneros do discurso e de ensino e aprendizagem de português como língua materna na escola, erigidos no âmbito da Linguística Aplicada, construímos a questão de pesquisa deste trabalho. Assim, a questão que deu origem a essa pesquisa foi *de que maneira os alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da região do Vale de Santa Catarina, podem interagir com elementos multimodais e da hipertextualidade, quando introduzidos esses elementos nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente, na produção de contos fantásticos*³?

Assim, foi delimitado como objetivo geral do trabalho *desenvolver uma pesquisa de elaboração didática de leitura, produção textual escrita e análise linguística de contos fantásticos e fanfictions articulando ao texto elementos multi e hipermodais, de modo a investigar se a presença e a introdução desses elementos nas aulas de Língua Portuguesa ampliam o desempenho dos alunos na produção textual, de um modo geral e, em particular, de contos fantásticos e fanfictions*.

A partir daí, desdobramos como objetivos específicos da pesquisa: *discutir a relevância da entrada de práticas de enunciação digital externas à escola nas aulas de Língua Portuguesa; propiciar aos alunos situações de uso no que se refere aos recursos multi e hipermodais nas aulas de Língua Portuguesa, nos processos de leitura, produção textual e análise linguística; discutir modos, tempos e espaços dentro dos quais*

³ O gênero discursivo *fanfiction* não estava previsto no início do trabalho, no entanto, optamos pela inserção de textos desse gênero no decorrer das atividades com os alunos, a partir de sugestões dos próprios alunos no desenvolvimento das aulas. Essa questão será detalhada posteriormente no corpo da dissertação.

os alunos possam usar esses elementos e mediar experiências de emancipação estética com o texto literário.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu na sala de aula e os sujeitos da pesquisa foram os alunos dessa turma de 7º ano e o professor titular de Língua Portuguesa⁴ da turma. O caminho construído por esta pesquisa pretendeu desenvolver com os alunos lugares de interação e práticas efetivas de enunciação em ambientes físicos e virtuais. Para tanto, o caminho para a construção da pesquisa foi o da pesquisa-ação, o que colocou este trabalho em um lugar de construção e reconstrução no que se refere ao seu percurso metodológico, bem como pressupôs certa maleabilidade em seu desenrolar, já que os sujeitos puderam reconfigurá-lo, em certo ponto e até certo ponto, durante a construção das atividades na escola.

Assim sendo, esta dissertação, para dar conta da apresentação da pesquisa realizada, está dividida em seis capítulos, entendendo a *Introdução* como sendo o capítulo primeiro. O segundo capítulo é composto por duas seções: a primeira é composta pelo referencial teórico concernente às teorias do Círculo de Bakhtin, conceitos que balizaram esta pesquisa e deram suporte teórico à análise dos dados gerados com os sujeitos da pesquisa na escola; a segunda discorre sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola e de sua trajetória como componente curricular nas últimas décadas do século XX e início do século XXI no Brasil. O terceiro capítulo é dividido em três seções, a primeira trata do fazer da pesquisa na Linguística Aplicada, a segunda é sobre a Pesquisa-ação e a terceira é sobre a base didática da pesquisa que é a Elaboração Didática. O quarto capítulo está dividido em quatro seções em que são apresentados o contexto e os sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos/procedimentos teóricos e metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa-ação e uma breve descrição das aulas. No capítulo cinco são tecidos as análises e os apontamentos sobre as atividades desenvolvidas durante as aulas e as produções textuais dos alunos, do ponto de vista do professor pesquisador e do ponto de vista dos próprios estudantes. Por fim, as *Considerações Finais* da pesquisa são entendidas como capítulo sexto.

⁴ Além de sujeito participante da pesquisa, também fui professor titular de Língua Portuguesa da turma durante todo o ano letivo, assim, antes que se iniciasse a pesquisa, eu já havia conhecido a turma. Tal contato possibilitou o planejamento de muitas ações desenvolvidas neste trabalho de pesquisa-ação.

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA E A TEORIA DIALÓGICA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Este capítulo trata das discussões teóricas que dão razão à pesquisa elaborada e à análise da pesquisa feita a partir dos dados gerados durante a pesquisa-ação. Para isso, discute-se neste capítulo a teoria concernente ao Círculo de Bakhtin, bem como os estudos relativos à constituição do ensino de Língua Portuguesa como disciplina escolar no Brasil, no final do século XX e início do século XXI, no âmbito das políticas públicas. Assim, o capítulo está dividido em duas seções: a primeira referente aos estudos do Círculo de Bakhtin e a segunda relacionada à configuração e trajetória do ensino de Língua Portuguesa em nosso país no final do século passado e início do século atual.

A primeira seção conta com os estudos da teoria bakhtiniana da linguagem e está dividida em quatro seções: a primeira aborda reflexões acerca da concepção sócio-interacionista da linguagem. A segunda aborda a relação entre linguagem e ideologia. Em seguida, a terceira trata da constituição do sujeito bakhtiniano que busca acabamento constante na interação com o outro. Por fim, a quarta seção trata da natureza dos enunciados, dos gêneros do discurso e das relações dialógicas entre eles.

A segunda parte é composta por discussões referentes ao ensino de Língua Portuguesa enquanto componente curricular e sua trajetória nas últimas décadas no Brasil. Está dividida em outras quatro seções, sendo que a primeira fala da democratização tardia e do acesso da população à educação no nosso país e das políticas públicas que impulsionaram esse processo. Já a segunda seção levanta discussões sobre os estudos da área do letramento, sua relação com a teoria bakhtiniana do discurso e o ensino de Língua Portuguesa na escola. A partir da discussão da seção anterior, a terceira seção aborda a questão do ensino de literatura como letramento literário no Ensino Fundamental. Na última seção do capítulo, discutimos a respeito de pesquisas do início do século XXI, que dialogam com as seções anteriores sobre o ensino de Língua Portuguesa na esfera escolar, mas são concernentes, sobretudo, às novas mídias digitais e ao aparecimento de novas formas de interação decorridas dessas novas tecnologias, como os novos letramentos multimidiáticos.

2.1. A CONCEPÇÃO SÓCIO-INTERACIONISTA E DIALÓGICA DA LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Como teoria que sustenta a pesquisa-ação e dá suporte às atividades realizadas neste trabalho de pesquisa, optamos pelos estudos do Círculo de Bakhtin⁵. Dessa forma, para tratar de alguns postulados desses estudos, é fundamental que discutamos a natureza dos enunciados com quais interagimos, bem como dos sujeitos que são locutores/interlocutores e o contexto social e histórico no qual estão situados. Assim, nesta primeira seção do segundo capítulo, temos quatro seções que relacionam discussões a respeito dos estudos do Círculo de Bakhtin.

A primeira seção trata da concepção sócio-interacionista bakhtiniana da linguagem. Tal concepção concebe a linguagem como produto das interações sociais. A partir daí, abordamos na segunda seção a relação da língua/linguagem com a concepção de ideologia que, para o Círculo de Bakhtin, se relaciona com os processos simbólicos em diversos campos da atividade humana, não necessariamente escamoteando uma realidade, como nas teorias marxistas. Enquanto na terceira seção discutimos a respeito do sujeito que enuncia e faz uso da linguagem nas mais diversas situações de interação, buscando seu acabamento e dos seus enunciados através dessas interações com os enunciados dos outros. Sendo assim, também é preciso que pensemos essa interação a partir da noção dos gêneros do discurso, pois só nos comunicamos através deles.

Na seção quarta vê-se que os estudos de Bakhtin (2011[1979]) dizem, de modo geral, que os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis que surgem como resultado das interações entre sujeitos social e historicamente situados em determinadas esferas da atividade humana. Esses enunciados ganham características mais ou menos típicas para uma determinada situação de interação e são direcionados pelos sujeitos para os diversos usos da língua adquirindo acentos de valor ideológico através da enunciação. Nesse sentido, à materialização do enunciado, o gênero serve como mediador. Isto é, o sujeito que enuncia produz aquilo que deseja dizer, em uma determinada situação, na forma de um gênero. Do mesmo modo, o interlocutor constrói sua reação-resposta tomando como baliza o gênero do discurso dessa situação de interação. Dessa forma, historicamente, os gêneros também

⁵ Nome dado ao grupo de estudos russo do qual Bakhtin foi expoente, do qual também fizeram parte Volochinov e Medviédev, dentre outros autores.

são modificados, nascem e deixam de existir devido às necessidades de interação de que a sociedade demanda. Discutimos também na seção quarta sobre a natureza da constituição dessa relação social e histórica entre os enunciados, que é dialógica e se dá no diálogo entre os diversos enunciados que podem servir de referência em algum determinado campo da atividade humana.

2.1.1. Concepção de linguagem

A concepção bakhtiniana concebe a linguagem enquanto lugar de interação, para os estudos do Círculo de Bakhtin a linguagem é o lugar por meio do qual todas as atividades sociais acontecem, já que todas elas são mediadas por meio da linguagem. Isto é, somente através das situações de interação é que a linguagem pode se desenvolver. Sobre a constituição dessas relações é que, para Bakhtin (Volochinov)⁶, (1988[1929], p.124) “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta”. Dessa forma, percebe-se que são as interações sociais entre os sujeitos organizados social e historicamente que constituem a linguagem. Nesse sentido, ela é viva e dinâmica, é social e muda de acordo com o uso e o arranjo sócio-histórico dos sujeitos de uma determinada sociedade.

Pensar essas mudanças que acontecem na linguagem ao longo da história na sociedade é admitir que a linguagem acompanha as diversas situações de interação que surgem com o decorrer do tempo, assim como as que desaparecem com os novos arranjos sociais. Basta pensarmos, por exemplo, no telegrama, gênero que quase não se usa mais, em detrimento das diversas mensagens eletrônicas (sms, *chat*, e-mail), que possuem maior rapidez e fluidez, no sentido de que podem ser respondidas instantaneamente. No caminho dessas mudanças, é importante pensar também que os enunciados se formulam e se reformulam ao longo das situações de interação e que essas mudanças não ocorrem no âmbito individual, mas sim no social.

Em se tratando do caráter da interação verbal (ou em outra modalidade semiótica) como formador da linguagem, Bakhtin

⁶ De acordo com nota da tradução que utilizamos, a publicação russa primeiramente foi assinada por Volochinov, em 1929. No entanto, foi posteriormente atribuída a Bakhtin. Assim, optamos por referenciar a Bakhtin, mas mantendo também a referência a Volochinov, como no título da obra traduzida pela editora Hucitec.

(Volochinov) (1988[1929], p. 127) postula em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, cinco pontos que dão conta das relações sociais que formam a (e se formam na) linguagem:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas.
4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*.

A partir da citação anterior, analisa-se que a linguagem é produto das interações sociais, consequentemente, é viva e dinâmica. Suas mudanças acontecem social e historicamente através das interações que surgem em determinada sociedade; as “leis” que medeiam essas mudanças são sociológicas, isto é, se constituem levando em consideração as atividades individuais dos falantes, sobretudo, de acordo com o contexto de tempo e espaço dentro dos quais estão inseridos. Verifica-se também que as axiologias e valores do contexto de uma

determinada sociedade implicam nessas mudanças, mais ou menos de forma arbitrária; e que a enunciação se dá apenas na interação social entre sujeitos, e que essa interação não precisa ser necessariamente face a face, mas só se dá, efetivamente, em um momento de interação real frente ao discurso do outro, seja o discurso já-dito ou o discurso esperado/projetado do interlocutor imediato.

Nesse processo de constituição da linguagem através do tempo e dos diversos grupos sociais, as relações que fazem parte desses processos de mudança são tensas. Tais relações podem ser vistas como as forças centrípetas e as forças centrífugas de estratificação não só da linguagem, mas dos demais aspectos da sociedade que são acompanhados pela palavra. Conforme Bakhtin, (2014[1975], p.82), a relação na qual os enunciados se entrecruzam é de orientação contraditória, pois

cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se nesta enunciação.

O autor descreve as forças centrípetas como as que possuem relação com as ideologias mais institucionalizadas, que agem no sentido de unificar a língua e, acrescenta-se, os discursos. De acordo com Bakhtin (2014[1975], p.81.), essas forças são “aquelas da unificação e da centralização das ideologias verbais”. Já as forças centrífugas são aquelas que agem nos processos de descentralização e desunificação da língua, “na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se”. (BAKHTIN, 2014[1975], p. 82).

A contraditoriedade das relações entre as forças centrípetas e as forças centrífugas supõe que a palavra se revela no momento de interação das forças sociais e que estas relações são de tensão. Dentro dessa teia de relações, Bakhtin (2014[1975], p.82) ressalta também que o “verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado” enquanto enunciação individual. Ou seja, que é de caráter intrínseco da linguagem adquirir um determinado acento de valor no momento da enunciação.

Nos estudos do Círculo de Bakhtin, a relação de constituição da linguagem a partir do uso da língua na interação é direta. Para Bakhtin (Volochinov) (1988[1929], p. 92), o sujeito que enuncia “serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a

construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala)”. Dessa forma, a orientação do funcionamento da linguagem, a partir da língua em uso na interação, é de natureza social.

Para os estudos do Círculo de Bakhtin, a constituição da linguagem é de natureza social a partir da interação verbal na materialização dos enunciados. Em nosso trabalho de pesquisa-ação, contudo, consideramos que essa interação pode ocorrer a partir do enunciado que se materializa de muitos modos, ou seja, em outras modalidades semióticas e outros portadores de texto, como o vídeo, a imagem, os hipertextos etc. Dessa forma, a linguagem pode se constituir através de diversas formas de interação, que podem combinar muitas semioses, que não exclusivamente a sua forma verbal.

A partir do que foi dito sobre o ponto de vista bakhtiniano da interação social através da linguagem, por meio da qual a linguagem se desenvolve, deixamos claro que as situações de interação a partir das quais essa pesquisa-ação foi construída aconteceram na esfera escolar, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa. Em seus estudos, Bakhtin também refletiu sobre a maneira como a linguagem é tratada na escola, dentro das relações de ensino e aprendizagem de uma língua materna. Em sua obra *Questões de Estilística no Ensino da Língua* (2013[1960]), o autor relata suas experiências como professor e discute tais relações na sala de aula, ou seja, dentro da esfera escolar, assim como em nossa pesquisa-ação.

Dentre seus apontamentos na obra citada, Bakhtin (2013[1960]), aponta que no ensino da língua deve haver funcionalidade e sentido para que o aluno entenda, no e para o uso, conhecimentos da gramática, por exemplo. O autor escreve ainda que a abordagem estilística (BAKHTIN, 2013[1960], p. 28) é fundamental para dar significado criativo e enriquecer a linguagem dos alunos. O autor ilustra essa abordagem na transformação de orações em um período composto por e sem conjunção, apontando para o fato de que a diferença reside na expressividade, isto é, a escolha depende da intenção que o sujeito que enuncia possui ao proferir seus enunciados.

Nessa obra, um dos exemplos colocados é o seguinte: “1) Triste estou: o amigo comigo não está (Púchkin)”. (BAKHTIN, 2013[1960], p. 30). Na análise do enunciado escrito, Bakhtin convida os alunos a ler a oração com o máximo de expressividade e entonação possível, de modo que compreendam a carga emocional do discurso, combinada com gestos e até mímica. Em seguida, propõe a transformação da oração para a seguinte forma: “triste estou, porque o amigo comigo não está”. No entanto, reflete com os alunos sobre o fato de que, apesar da não alteração

da ordem das palavras na oração original, a construção do escritor citado junto à conjunção *porque* torna-se inadequada.

Em seguida, propõe a troca do verbo pelo adjetivo na ordem gramatical direta da oração em “estou triste, porque o amigo não está comigo. Ou: estou triste, uma vez que o amigo não está comigo”. (BAKHTIN, 2013[1960], p. 31). Com isso, além de apontar que sintaticamente e semanticamente as orações fazem sentido, o autor atentou para o fato de que o uso da conjunção não poderia ser apenas um ato mecânico. O uso da conjunção, portanto, seria dotado de certa intenção ao buscar um determinado sentido específico. Nesse caso, o autor aponta que se verificou junto aos alunos que as reformulações perderam muito da expressividade, devido ao caráter formal da língua conferido pelo uso da conjunção *porque*.

Com esse exemplo, Bakhtin busca mostrar a importância da reflexão acerca da linguagem no uso da língua, no momento do ensino de língua materna na escola. O autor propõe mudanças, reflexões e ratifica a importância do momento no qual o professor é mediador dessas reflexões, acerca do uso/função de determinado elemento nas construções dos enunciados, dentro da esfera escolar. Dessa forma, a abordagem estilística no ensino da língua materna traz reflexões concernentes ao uso e à escolha de um determinado elemento no momento da elaboração escrita ou falada (ou lida/ouvida) dos enunciados. Por fim, o autor ainda chama a atenção para o fato de que a linguagem é viva e que mesmo quando foge aos princípios de construção lógica da sintaxe é expressiva e que é por meio dela, mesmo quando os alunos produzem enunciados que burlam tais regras sintáticas, que eles expressam a sua individualidade. Tal individualidade, que pode tornar-se expressiva através da linguagem no momento da enunciação, vem carregada de um determinado valor. Esse valor, de acordo com o que veremos na seção seguinte, é de natureza ideológica.

2.1.2. Linguagem e Ideologia

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1988[1929]), Bakhtin (Volochinov) inicia sua obra a partir da discussão acerca da natureza do signo ideológico. Na obra, nos deixa claro que um signo é um fenômeno do mundo exterior, sendo assim, sua natureza se dá dentro da relação: *signo – consciência individual – conteúdo ideológico – interação social*. Ou seja, a consciência dos indivíduos é formada a partir de signos

ideológicos, a partir deles e para interagir com eles na sociedade. Segundo o autor, é dessa forma que se constituem os signos, e, ainda mais, que essa constituição acontece perante a interação de sujeitos socialmente organizados.

Para Bakhtin (Volochinov) (1988[1929], p. 35), a consciência individual é um fato sócio-ideológico e, como tal, adquire forma e existência nos signos criados por um grupo de maneira social e histórica. Os signos servem de alimento para a consciência individual, funcionando como a matéria de seu desenvolvimento, sendo essa matéria semiótica, da qual a consciência se alimenta, de natureza ideológica. Assim, entende-se que a realidade dos fenômenos ideológicos pode ser compreendida como a realidade objetiva dos signos sociais.

Sobre a natureza do signo, Bakhtin (Volochinov) (1988[1929], p. 31), diz que “tudo 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”. Além disso, o autor sustenta que todo signo possui uma materialidade, ou seja, “funciona como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo, ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1988[1929], p. 33). Assim, estamos rodeados de signos o tempo todo e tais signos, que ganham significado através das interações sociais, podem se materializar de diversas formas. Por exemplo, o significado do signo pode se materializar através do símbolo de um partido político, como uma estrela ou uma ferramenta de trabalho, ou até mesmo de uma cruz, para representar a denominação religiosa de uma determinada cultura.

Dessa maneira, o signo pode ganhar diversas formas em termos de materialidade. No entanto, uma estrela não será sempre um signo, mas poderá tornar-se a partir do momento em que for conferido a ela determinado significado ideológico, pois tudo aquilo que existe e significa algo é socialmente construído através das interações sociais. Assim, o signo ideológico também o é. De acordo com Bakhtin (Volochinov) (1988[1929], p. 44), todo signo

resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. (grifos do autor).

Dentro dessa perspectiva acerca da interação entre os sujeitos organizados socialmente é que os estudos do Círculo mostram que, dentre todos os signos, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1988[1929], p.36). E isso porque, dentre outras propriedades da palavra, todos os signos dependem dela para se fazer significar, já que a palavra enquanto enunciado é um fenômeno de natureza ideológica. Nesse sentido, para os estudos do Círculo,

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1988[1929], p. 95).

Assim, cada palavra vem carregada de diversas significações ideológicas construídas pelos sujeitos social e historicamente. Ou seja, através da interação a palavra ganha axiologia em um determinado momento, conferido pelo sujeito que a enuncia. No sentido dessas significações que se constroem nas relações sociais é que, para o autor, “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1988[1929], p. 41). O autor mostra a importância da palavra em seus estudos quando diz que somente ela acompanha e reflete todo tipo de mudanças sociais e ideológicas. Isso porque dentro do pensamento bakhtiniano a linguagem acompanha todo tipo de criação ideológica.

É importante pensar que para Bakhtin o termo *ideologia* pode ser entendido como algo social, carregado de significado e que permeia diversas esferas/campos da atividade humana, como a científica, artística, jurídica, escolar etc. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1988[1929], p. 41). Sobre a concepção de ideologia dentro dos estudos do Círculo de Bakhtin, Miotello (2014[2005], p. 176) aponta que a ideologia é o sistema sempre atual de representação da sociedade, e também de mundo, construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos, que são organizados social e historicamente.

Em contato com os estudos do Círculo de Bakhtin, compreende-se que todo enunciado ganha acentos valorativos atribuídos a eles pelos sujeitos no ato da comunicação discursiva. Assim, todos esses acentos de

valor atribuídos à palavra enquanto enunciado são expressivos e ideológicos. Compreende-se que o caráter ideológico da palavra dita, isto é, do enunciado, é um ponto a ser destacado no pensamento bakhtiniano. Tal pensamento mostra, como dissemos, que todo enunciado é carregado de diversos acentos ideológicos e que, portanto, é impossível que a palavra (enquanto enunciado proferido pelo sujeito) seja neutra.

Conforme o pensamento bakhtiniano, a ideologia não é algo exterior ao semiótico, pelo contrário, está com ele em uma relação na qual “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos”, sendo esses domínios mutuamente correspondentes. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1988 [1929], p. 32). Dessa maneira, no domínio onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico, pois tudo que é ideológico possui um valor semiótico de significar ou refletir/refratar a realidade e precisa da linguagem (signo) para ganhar materialidade. Para mostrar como a ideologia determina a linguagem, Bakhtin esclarece que as mudanças sociais expressam-se nas ideologias ou esferas ideológicas através da língua. A língua, nessa concepção dos estudos bakhtinianos, não é tratada como sistema, mas sim como *ideologicamente saturada*, carregada de sentidos e ideologias conferidos à linguagem através da enunciação discursiva. (BAKHTIN, 2014[1975], p. 81, grifos do autor).

Podemos dizer então, a grosso modo, que a ideologia, de uma perspectiva bakhtiniana, poderia ser caracterizada como a expressão, a organização e a regulação das relações sócio-históricas do homem. E que diversas vozes ecoam, constituem e reconstituem as ideologias que acompanham essas relações sociais na história, através da linguagem em uso em cada campo da atividade humana. Daí decorre que seja aspecto comum em cada um desses campos da atividade humana os signos não só fazerem referência a algo, mas também refletirem/refratarem diferentes significações e interpretações daquilo a que se referem. Tal pluralidade em termos de significação é concernente aos diversos arranjos sociais em que os sujeitos podem se inserir ao longo de suas vidas, bem como das situações de interação dentro das quais se constituíram sujeitos. Dentro dessa perspectiva, um mesmo signo ideológico pode adquirir significados diversos dependendo do contexto social e histórico dentro do qual a interação acontece. Nesse sentido, as relações ideológicas decorrentes da manifestação plural da significação dos signos são tensas e podem ser ilustradas em duas formas de ideologia a respeito das quais falaremos a seguir.

De acordo com as reflexões sobre ideologia na obra bakhtiniana, os estudos do Círculo discernem duas formas de ideologia, a *ideologia formalizada* e a *ideologia do cotidiano*. Dentro desse paradigma, é feita

uma diferenciação no sentido de que, para Bakhtin (Volochinov) (1988[1929], p. 118), “a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga” é chamada de ideologia do cotidiano. A outra forma de ideologia é relacionada aos sistemas ideológicos constituídos, mais formais, como a arte, a moral, o direito – tais sistemas são tratados como formas do que Bakhtin chama de ideologia formalizada.

No âmbito das relações sociais, Bakhtin diz que tais forças se relacionam de maneira tensa. Nesse sentido, logo que as novas forças sociais aparecem encontram sua primeira expressão e elaboração ideológica nos níveis da ideologia do cotidiano, para que, apenas depois, através das relações sociais de interação, possam invadir a arena da ideologia oficial. Isto é, a ideologia do cotidiano, mais ligada às atividades cotidianas como conversas informais, no âmbito das esferas sociais familiar, por exemplo, é definida como mais móvel e mais sensível do que a ideologia oficialmente constituída.

Por sua vez, a ideologia formalizada ou oficial é relativa às instituições ideológicas mais estáveis, como a religião, a literatura ou a ciência. Ou seja, é onde circulam os conteúdos ideológicos mais estabilizados socialmente e, em uma perspectiva de luta de classes, até mesmo mais hegemônicos, como o conhecimento acadêmico ou os dogmas da igreja cristã católica ocidental, por exemplo. Atemo-nos a esses exemplos. Pensemos no conhecimento acadêmico, esse conhecimento é ligado à esfera científica, como tal foi testado e submetido a métodos científicos para se constituir enquanto ciência e ser veiculado enquanto conhecimento científico, o que confere mais prestígio a determinado conhecimento do que ao conhecimento que não fora institucionalizado pela academia. Já os dogmas religiosos da igreja cristã católica ocidental (instituição ideológica formalizada) constituem os pilares de uma religião tradicional milenar, com milhões de adeptos e goza de muito mais credibilidade por reunir uma série de ritos estabilizados social e historicamente (batismo, casamento etc) do que uma religião brasileira de matriz africana, menos institucionalizada ou reconhecida politicamente.

Dentro das teorias do Círculo de Bakhtin, a ideologia do cotidiano e a ideologia formalizada realizam trocas dentro dos sistemas ideológicos sociais através das interações. É possível que pensemos, como analogia, nas interações que acontecem no âmbito escolar. As conversas entre os alunos nos quais eles trocam vivências entre seus pares têm mais relação com o sistema ideológico do cotidiano. Enquanto que as atividades como

provas, ou a exposição sistematizada de um conteúdo escolar em si, têm mais relação com as ideologias oficiais.

A relação proposta por Bakhtin (Volochinov) (1988[1929]), de modo geral, é de que o signo funciona como algo com valor semiótico de significar, carregado de conteúdo ideológico que se constrói e se manifesta na/através da interação social discursiva. A partir daí, entende-se que a ligação entre ideologia e linguagem é direta. Conforme os estudos do Círculo de Bakhtin, a ideologia precisa da linguagem, seja ela verbal, não verbal, ou em múltiplas semioses, para adquirir materialidade. Desse modo, os sujeitos, organizados social e historicamente, constroem os seus enunciados conferindo valores de significado semiótico e social a um determinado signo, através da linguagem. Na seção seguinte, discutiremos sobre a concepção bakhtiniana desse sujeito que confere valor ideológico à linguagem através da enunciação.

2.1.3. Concepção de Sujeito

A obra do Círculo de Bakhtin mostra que todas as esferas de interação sociais funcionam a partir de sistemas ideológicos. Tais ideologias se materializam apenas através da comunicação discursiva. Nesse sentido, a linguagem (verbal ou não verbal) ocupa lugar de destaque como mediadora de todos os tipos de situação de interação. Entretanto, se pensarmos que em uma determinada situação de interação existe um enunciado proferido por alguém e que esse alguém somente enuncia visando um interlocutor alvo, entendemos que refletir sobre o lugar dos sujeitos também seja de grande relevância para esta pesquisa, uma vez que se trata de uma pesquisa-ação com sujeitos, alunos e professor, em uma dada esfera social de interação, a escola.

Para pensarmos o sujeito na perspectiva dos estudos bakhtinianos, é, primeiramente, fundamental que seja analisado o modo como o indivíduo entende o seu lugar no mundo, compreendendo também o lugar do outro e a relação recíproca em que estão inseridos nesse mundo. Nas palavras de Bakhtin (2011[1979], p.21),

quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim,

sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver.

Tal compreensão não pode ser omissa do lugar do outro e nem excludente do lugar do próprio sujeito em relação ao outro. A concepção do sujeito acerca de si mesmo não é suficiente sem o excedente de visão do outro que o completa. Para o autor, esse *excedente da visão* do sujeito é condicionado pela singularidade do seu lugar no mundo. Nesse momento em que o sujeito é concebido pelo excedente da visão do outro, as ações do sujeito em relação ao outro completam o outro nos elementos em que ele não pode completar-se. Nessa relação em que o sujeito se completa através do excedente de visão do outro, nas palavras do autor,

eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 23).

Para o autor, essa compreensão empática significa compreender também o dever do sujeito em relação ao que existe fora dele e essa relação de alteridade é que o faz compreender-se e completar-se ao mesmo tempo. Pode-se desenvolver tal pensamento a partir da ideia de ato responsável, que pressupõe a participação responsável do sujeito em tudo isso que existe fora do sê-lo em relação ao outro. É importante perceber que o termo *responsável* no pensamento bakhtiniano está ligado também ao ato de responder por algo, discursivamente e em termos de ação ou razão prática também.

Na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin escreve que essa ação responsável à posição do sujeito em relação ao outro, em termos de expressão do ato, vem sempre carregada de um sentido emotivo-volitivo. O sentido emotivo-volitivo está ligado à entonação da palavra, pois para Bakhtin (2012[1920], p. 85), “uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada”. Dessa maneira, através da entonação, o sujeito coloca seus valores em determinado objeto, deixando claro o que é e o que não é desejável sobre ele.

Para Bakhtin, o tom emotivo-volitivo é um momento imprescindível do ato responsável do sujeito. Assim, o seu valor real é afirmado por esse tom emotivo-volitivo, pois

tudo isso com que tenho a ver me é dado em certo tom emotivo-volitivo, já que tudo me é dado como momento do evento, do qual eu sou participante. (BAKHTIN, 2012[1920], p. 86).

Assim, o ato responsável desse sujeito participante de um dado evento no mundo possui um tom emotivo-volitivo, que entra em relação afetiva com o sujeito. Essa relação se dá no momento de conferir a avaliação de determinados valores, no sentido axiológico, a essa postura de responsabilidade perante o outro, em um contexto determinado e único, enquanto organização social. Através do tom emotivo-volitivo, o sujeito pode transformar uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de sentimento, de pensamento, ou mesmo de desejo. De acordo com Bakhtin (2012[1920], p. 91)

com o tom emotivo-volitivo indicamos exatamente o momento do meu ser ativo na experiência vivida, o vivenciar da experiência como minha: eu penso-aço com o pensamento.

Dessa forma, o sujeito pode conceber a si mesmo no ato realizável propriamente dito, realizável apenas por ele, mas em relação ao outro. O ato de relacionar a experiência vivida com aquele sujeito que vive ativamente tem, de acordo com Bakhtin (2012, [1920], p. 91), “um caráter valorativo-sensorial e volitivo-realizador e é, ao mesmo tempo, responsabilmente racional”. Ou seja, além de estar relacionada com o ato responsável como ação em si, a experiência do sujeito no ato responsável confere entonação e valores ao exercício do ato de resposta.

Em seus estudos, Bakhtin (2012, [1920], p. 91) aponta que o momento da atuação, do pensamento, da palavra, ou mesmo de uma ação, é precisamente uma atitude minha ativamente responsável. Essa atitude é emotivo-volitiva em relação à situação na sua totalidade, no contexto da vida real do sujeito, em um determinado momento que é único e singular, ou seja, irrepitível. Sobre a irrepitibilidade de um determinado momento no qual o sujeito responde ativamente é dito que

o momento do que é absolutamente novo, que nunca existiu antes e que não pode ser repetido,

está aqui em primeiro plano, e constitui uma continuação responsável no espírito da totalidade, que foi uma vez reconhecida. (BAKHTIN, 2012[1920], p. 95)

Nesse sentido, tal consciência da irrepetibilidade e de tal continuação responsável geram no sujeito uma percepção do reconhecimento real da sua própria participação no existir como evento singular. De fato, o sujeito existe, em sua responsabilidade e responsividade, situado em um existir enquanto evento singular que nunca aconteceu antes e que não se repetirá da mesma forma depois. De acordo com o pensamento bakhtiniano, esse sujeito também é singular, irrepetível e insubstituível, pois no tempo e espaço singulares em que se encontra, nenhuma outra pessoa jamais esteve. A posição ativa responsiva do sujeito nesse evento único e singular de existir traz à tona outro conceito fundamental para a sua constituição: o de não-álibi no existir.

De acordo com as discussões bakhtinianas, a singularidade do existir no presente é obrigatória. Por isso, segundo Bakhtin (2012, [1920], p. 96), o fato do meu não-álibi no existir que “está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único.*” (grifos do autor). Assim, cada existir é único e traz a obrigatoriedade do ato responsável, do não-álibi de existir. Este reconhecimento da sua participação no existir, para o sujeito, é a base real e efetiva da sua vida e do seu ato.

Nesse momento do presente da ação, o ato responsável do sujeito afirma sua singularidade e insubstituibilidade. Além de ser insubstituível, a singularidade do ato se dá como o que é dado ao sujeito para se realizar. Dessa maneira, tanto o ato quanto o sujeito são singulares e insubstituíveis. Sobre a afirmação e o reconhecimento da obrigação da singularidade, Bakhtin (2012, [1920], p. 99) diz que é o

meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e ao criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como

ato, porque ser realmente na vida significa agir, é não ser indiferente ao todo na sua singularidade. (grifos do autor).

O pensamento bakhtiniano aponta o ato responsivo/responsável como fator precípua para que se entre no existir evento singular no momento que somente ele o é no presente. A obrigatoriedade do ato responsável não nos deixa escolha de não respondermos por quem somos em cada determinado momento singular do existir. Ainda de acordo com o autor, a partir do momento em que se admite tal lugar insubstituível para o sujeito, como não tendo alibi no existir, se admite também valores determinados por uma humanidade histórica com os quais os sujeitos se relacionarão. Isto é, os sujeitos estarão em uma relação emotivo-volitiva com os valores por ela reconhecidos.

Sobre o reconhecimento dos valores historicamente concebidos por uma sociedade, Bakhtin explica que cada sujeito os contemplará do seu horizonte único, pois cada momento do existir é singular. Dessa maneira, a relação com os valores da humanidade depende do lugar de apreciação valorativa de cada sujeito, pois cada indivíduo, situado em um contexto na sociedade, é único em seu momento singular de existir. Cada contexto de valores é somente possível, de forma única e singular para o sujeito, naquele momento em que ele existe de forma insubstituível e irrepetível. Essa insubstituibilidade é ressaltada no momento em que Bakhtin (2012[1920], p. 114) escreve que o ato responsável “tem a ver somente com uma pessoa única e com um objetivo único que, além do mais, lhe são dados em tons emotivos-volitivos individuais”.

Ainda na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin deixa claro que o mundo no qual o ato fundado na participação singular no existir do sujeito, como temos discutido até aqui, é o objetivo da filosofia moral. E que para a filosofia moral, a arquitetônica do mundo real do ato se baseia em um plano concreto do mundo unitário do ato singular e nos momentos concretos fundamentais da sua disposição recíproca. (BAKHTIN, 2012[1920], p. 114). A partir daí, pode-se pensar a constituição do sujeito em relação a si e ao outro, de acordo com tais momentos fundamentais que, segundo Bakhtin (2012[1920], p.114), são: o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro.

O olhar do eu sobre mim, do outro sobre mim e do eu sobre o outro são os pontos fundamentais do mundo real do ato. O autor aponta ainda que todos os valores da vida real e da cultura, como valores científicos, estéticos, políticos, ou mesmo religiosos, se dispõem ao redor desses pontos. Na óptica bakhtiniana, o sujeito que age responsivamente é um

sujeito extralocalizado e que possui ação responsável somente em relação ao outro, através do qual se constitui no evento único sem álibi para o existir com responsividade.

Dentro do processo de constituição do ato responsivo do sujeito pelo outro, ele também se percebe em um momento especial de empatia. Nesse sentido,

ao momento da empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo, e retornando a si mesmo. (BAKHTIN, 2012[1920], p. 60).

O processo de empatia é o momento em que o sujeito se coloca no lugar do outro para tentar se identificar com ele a partir do que o outro vê e concebe no mundo. Ao voltar para o lugar de si mesmo o sujeito constrói também a sua individualidade, isto é, a maneira como ele se entende e se insere no mundo enquanto parte de uma sociedade organizada. Para Bakhtin, esse momento de construção do sujeito, no qual ele percebe a sua própria identidade a partir do lugar do outro, nos leva a perceber que a “vida viva não é por princípio autorreflexo da vida em movimento, da vida em sua real vitalidade: tal reflexo pressupõe um outro sujeito da empatia, que é extralocalizado”. (BAKHTIN, 2012[1920], p. 61).

O conceito de sujeito extralocalizado que se percebe e se constitui a partir da visão do outro constitui também o fenômeno da exotopia. Ao falar desse fenômeno, Amorin (2014[2006], p.96), levanta um dos conceitos fundamentais da teoria de Bakhtin, o do sujeito exotópico. Para ela, os acontecimentos que definem a existência do sujeito não pertencem ao sujeito em si, pois para que ganhem sentido precisam ser situados em um antes e um depois, e cada sujeito não pode estar antes do seu nascimento e depois de sua morte. Ou seja, o que está de fora é que pode dar uma imagem acabada do outro e esse acabamento, para Bakhtin, vem da ideia do que a sua posição permite ver e entender.

Esses diversos olhares fragmentados do outro em relação ao sujeito inacabado constituem o fenômeno exotópico. Assim, tal concepção mostra que o sujeito é exotópico, ou seja, situado em um lugar exterior pelo outro e o é somente dessa forma, buscando constituir-se enquanto sujeito que procura acabamento. Tal acabamento, só existe e se constrói nas interações sociais que são mediadas pela linguagem. Tomemos como exemplo a situação de interação da sala de aula, professor e alunos se complementam enquanto sujeitos na esfera social de interação

escolar. O professor, nesse sentido, possui o não-álibi do existir responsabilmente aos discursos dos alunos, assim como os alunos aos discursos do professor. Ou seja, vimos que é o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real e que esse ato é vivo, primordial e responsável. Assim também o é na situação de interação da esfera escolar, em que professor e alunos se complementam enquanto sujeitos inacabados em um determinado evento único de existir, no caso, o acontecimento da aula.

Dessa forma, o sujeito que enuncia depende do discurso do outro para se fazer significar, seja do discurso já dito ou do discurso resposta antecipado. Como foi dito, cada signo que significa através dos discursos, que ressoam carregados de ideologias, têm seus valores axiológicos agregados na medida em que são enunciados pelos sujeitos. Tais sujeitos, situados social e historicamente, se completam e se constituem na alteridade do discurso do outro em relação a eles, em um evento singular único de existir, através do ato responsivo. Sobre a natureza da enunciação discursiva, falaremos na seção seguinte a respeito dos enunciados, dos gêneros do discurso e da maneira como esses enunciados se relacionam em uma cadeia dialógica.

2.1.4. Enunciado, gêneros do discurso e dialogismo

Na seções anteriores, apresentamos a concepção de linguagem presente nos estudos do Círculo de Bakhtin, também relacionamos essa noção de linguagem à visão bakhtiniana de ideologia, para então, situar o sujeito bakhtiniano dentro desse paradigma, em que a linguagem se constitui enquanto interação entre os sujeitos situados social e historicamente. Nesse sentido, para discutirmos a relação entre linguagem e interação a partir da obra bakhtiniana com mais propriedade, outro conceito fundamental a ser tratado é o de enunciado, dos tipos relativamente estáveis de enunciados e de que forma esses enunciados funcionam como um elo dentro de uma cadeia de comunicação discursiva.

Para o Círculo de Bakhtin, o enunciado é tido como uma unidade concreta de comunicação nas situações de interação das quais participamos. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin nos coloca que “falamos por enunciados” e que “aprender a falar significa construir enunciados”. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 283). Esses enunciados não são soltos e isolados, mas pertencem a uma cadeia de comunicação

discursiva. Segundo Bakhtin (2011[1979], p. 300), o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e "não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas".

Para os estudos do Círculo, a condição de enunciação se dá na interação, dentro das esferas sociais discursivas, em um jogo de interação-enunciação que vai, por exemplo, da esfera doméstica (mais espontânea) para escolar e da escolar (mais elaborada e normativa) para a doméstica. Sobre tais esferas sociais discursivas, ao analisar a obra bakhtiniana, Grillo (2014[2006]) ressalta o fato de que elas se constituem em diferentes campos da atividade humana, com suas diferentes especificidades em termos de produções ideológicas. Verifica-se essa relação quando se percebe que, de acordo Bakhtin (Volochinov) (1988[1920], p. 33),

na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da fórmula jurídica, etc. Cada campo da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social.

Nesse sentido, cada campo/esfera de interação ideológica é carregado de diversas verdades e valores, concernentes às suas determinadas ideologias. Desse modo, o fenômeno da enunciação dar-se-á dentro de um determinado conjunto de valores, mediado pela ideologia do campo/esfera no qual acontece a interação social. Na obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011[1979], p. 298) escreve que a “expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro”. (grifo do autor). Essas atitudes responsivas acontecem de diversas formas e se diferenciam acentuadamente em função da distinção entre os diversos campos da atividade humana nas quais elas podem acontecer. Dessa maneira, para Bakhtin (2011[1979], p. 266),

em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas

condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais, relativamente estáveis.

Não se pode pensar em qualquer que seja o enunciado solto e despreendido do momento singular de sua enunciação, pois a natureza da constituição do enunciado está nas interações sociais, que se dão nas mais diversas esferas/campos de atividade humana que, por sua vez, são carregados de ideologias. Dessa maneira, a natureza do enunciado também é social e ideológica. Pensar o enunciado fora de uma determinada situação de interação ou contexto ideológico é um erro, como diz Bakhtin (2014[1975], p. 99), porque

o discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto: se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos nem de sua posição social, nem de seu destino.

Além disso, é importante conceber os enunciados como parte de uma cadeia, como algo que existe em reposta a algo que já foi dito anteriormente. Todo enunciado possui influência de discursos já proferidos anteriormente. Segundo Bakhtin (2011[1979], p.275), os limites dos enunciados são “definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes.” O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva, através de um *dixi* discursivo. Esse *dixi* discursivo é a indicação de que o falante terminou seu projeto de dizer. Para Bakhtin (2011[1979], p. 279/280), a alternância dos sujeitos do discurso emoldura o enunciado e cria para ele uma “massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados”. Entende-se a alternância dos sujeitos discursivos como a relação na qual o enunciado tem um princípio absoluto e um fim absoluto. Assim, “antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros”. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 275). Desse modo, o momento da troca interativa entre os sujeitos falantes marca o momento da ação responsiva do sujeito em relação ao enunciado dito.

Dentro dessa alternância de sujeitos, cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante em uma dada situação de interação que suscita uma resposta. Tais réplicas são interligadas dentro do diálogo.

Ainda de acordo com o autor, esse momento no diálogo em que se entende a alternância dos sujeitos é chamado de conclusibilidade: “a conclusibilidade do enunciado é uma espécie de parte interna da alternância dos sujeitos do discurso”. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 280). Ela é a responsável pela marcação, por assim dizer, do *dixi* conclusivo, do qual já falamos anteriormente, isto é, mostra ao interlocutor que o autor disse tudo o que queria/podia dizer.

Nesse sentido, o interlocutor pode ocupar o papel de responder ao enunciado, assumindo uma posição responsiva ativa. De acordo com Bakhtin, o mais importante critério da conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de se responder a ele. Assim, para que o sujeito assumira essa posição de indivíduo responsável é preciso que existam três elementos que tornam o enunciado passível de ser compreendido responsivamente que são: 1. Exauribilidade do objeto e do sentido; 2. Projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3. Formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

A exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado é relativa dependendo da esfera ou campo da atividade humana em que ocorre a produção do enunciado. Segundo Bakhtin (2011[1979], p. 281), ela existe muito mais marcada nas situações de interação em que “os gêneros do discurso são de natureza sumamente padronizada e o elemento criativo está ausente quase que por completo”. Ou seja, o autor aponta que as repostas, mais pontuais nesses campos mais padronizados, podem ser exauridas quase que plenamente devido a esse caráter mais impessoal das repostas pretendidas.

Em relação ao projeto de dizer ou do discurso do falante, é nele que o falante determina o tema daquilo que deseja enunciar. O que também define o grau da sua exauribilidade, bem como o gênero pelo qual ele escolhe construir o enunciado. De acordo com as palavras de Bakhtin (2011[1979], p. 281), é também através dessa “ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado”. O autor ainda ressalta que os participantes imediatos da comunicação se orientam dentro da situação de interação discursiva através do projeto de discurso do falante que se dá no todo do desdobramento do enunciado.

O terceiro elemento do enunciado que o torna passível de resposta é tratado com destaque no pensamento bakhtiniano, são as formas relativamente estáveis de gêneros do discurso. As discussões do Círculo de Bakhtin (2011[1979]) definem os gêneros do discurso como um conjunto de enunciados relativamente estáveis que surgem como resultado das interações entre sujeitos social e historicamente situados.

Esses enunciados ganham características mais ou menos típicas para uma determinada situação de interação. Quando novas situações de interação surgem, elas são materializadas através de novos gêneros do discurso, ainda que esses novos gêneros possam ser reacentuações de gêneros já existentes, por exemplo.

De acordo com Bakhtin (2011[1979], p. 282), esses gêneros do discurso “nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática”. Assim, é perfeitamente possível que dominemos esses gêneros na prática, mas que talvez desconhecemos sua existência em termos teóricos. Nesse sentido, à materialização do enunciado, que pode não necessariamente ser verbal, o gênero serve como mediador. Isto é, o sujeito que enuncia produz aquilo que deseja dizer, em uma determinada situação, na forma de um gênero. Historicamente, os gêneros também são modificados, nascem e deixam de existir devido às necessidades de interação de que a sociedade demanda.

Essas mudanças que ocorrem em decorrência das necessidades comunicativas das quais a sociedade demanda acontecem em uma perspectiva social e histórica. Dessa maneira, os gêneros, que são plásticos, vão se modificando. A respeito da heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin chama a atenção para a existência e diferenciação entre os gêneros primários e os gêneros secundários. Para Bakhtin (2011[1979], p.263), os gêneros primários “são aqueles que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”. Já os gêneros secundários, segundo Bakhtin (2011[1979], p. 263), são aqueles que “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”.

Podemos lembrar dos dois níveis de ideologia que Bakhtin (Volochinov) (1988[1920], p. 120) aponta e que discutimos anteriormente, o da ideologia do cotidiano e o da ideologia oficial. Assim, os gêneros primários são aqueles que encontram a sua força de expressão ligada à ideologia do cotidiano, enquanto que os gêneros secundários estão ligados às ideologias mais constituídas ou oficiais. Sobre essa diferença, concordamos com Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p. 55), que ao se debruçarem sobre essa questão colocam que as diferenças entre os gêneros primários e secundários não residem sobretudo na oposição linguagem oral/ escrita ou formal/informal, mas sim entre as esferas sócio-discursivas da vida cotidiana e as esferas mais sistematizadas e formalizadas.

Ainda sobre o terceiro elemento do enunciado que o torna passível de resposta, vimos até então que os enunciados são unidades

concretas da comunicação discursiva. Esses enunciados podem ser proferidos pelos integrantes de qualquer campo/esfera de interação da atividade humana. Dessa forma, eles refletirão as condições específicas e as finalidades de cada um desses campos através do seu conteúdo temático, do estilo da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos ou gramaticais da língua) e da sua construção composicional. Assim, os estudos do Círculo de Bakhtin apontam que os gêneros do discurso são compostos por tema, composição e estilo. Segundo Bakhtin (2011[1979], p. 262),

o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Dessa forma, o tema, o estilo e a composição de cada gênero, imprimem características mais ou menos estáveis do gênero que medeia uma determinada situação de interação. Rodrigues (2005), ao abordar esses três elementos constituintes dos gêneros do discurso na obra de Bakhtin, aponta que todo gênero possui um conteúdo temático e que esse tema determinado é o seu objeto discursivo. Já em relação ao estilo, existem algumas características presentes nos gêneros que carregam marcas estilísticas que estão ligadas aos recursos criativos ou expressivos da língua. Assim, em alguns gêneros, como os literários, o estilo individual do autor pode ser notado mais facilmente, em outros, o estilo individual é um epifenômeno. Em resumo, para o Círculo, cada gênero tem seu estilo. Por fim, a composição diz respeito ao arranjo dos elementos que medeiam a situação de interação, não somente dos elementos linguísticos, mas também dos sujeitos, enquanto social e historicamente situados, dentro dessa determinada situação.

Nesse sentido, o tema, a composição e o estilo também são fruto de um processo social e histórico de interação dos sujeitos na sociedade. Assim, são de certa forma moldados pelos sujeitos nas mais diversas situações de interação que podem existir. Sobre as mudanças que se dão no processo da comunicação discursiva, os gêneros do discurso são flexíveis e plásticos (BAKHTIN, 2011[1979], p. 283), ou seja, se modificam através das situações sociais de interação que desaparecem e surgem com o tempo. Assim, é importante pensar que os sujeitos enunciam discursos visando um possível interlocutor e que essa “vontade

discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 282, grifos do autor). Conceber os gêneros do discurso como mediadores das situações de interação social pode ser fundamental para pensar o sujeito que participa dessas mais diversas situações através da linguagem. Em nosso trabalho de pesquisa-ação, acreditamos que a linguagem (em suas mais diversas semioses) é mediadora das mais variadas situações de interação possíveis. Conseqüentemente, em âmbito escolar, vemos o trabalho do professor no ensino de língua materna a partir da perspectiva sócio-interacionista e dialógica da linguagem.

Retomando a questão dos elementos que são próprios dos enunciados, Bakhtin (2011[1979]) fala também no caráter de expressividade que os discursos adquirem na enunciação. Assim, os gêneros do discurso, além de corresponderem às situações típicas da comunicação discursiva, correspondem também a contatos típicos de significados com as palavras, ou ainda, de expressões típicas. Para Bakhtin (2011[1979], p. 293), essa expressividade típica de gênero pode ser vista como a “‘auréola estilística’ da palavra, mas essa auréola não pertence à palavra da língua como tal mas ao gênero em que dada palavra costuma funcionar”. O autor explica que as palavras podem entrar no discurso a partir de determinadas enunciações, mas que esses discursos que ganham determinada expressividade ao serem proferidos não são a palavra em si. Ou seja,

as palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas enunciações individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 293).

Essa expressividade (emoção, juízo de valor) que pode ser externada com maior ou menor nitidez de acordo com o gênero, é estranha à palavra e surge unicamente, de acordo com o autor, no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto da comunicação discursiva. Ainda no sentido da enunciação, Bakhtin (2011[1979], p. 289) diz que “o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível”.

Dentro dessa relação, o autor diferencia ainda o enunciado da oração, que enquanto unidade da língua é neutra, por não ter aspecto expressivo. Entende-se que é somente através dessa característica, isto é, da relação subjetiva emocional valorativa entre o falante e o discurso dito, que se relaciona dialogicamente com outros enunciados, sejam eles já ditos, inclusive do mesmo gênero, ou enunciados convocados a surgirem pela interação, que o enunciado ganha expressividade.

No texto *Os Gêneros do Discurso*, Bakhtin fala que os significados neutros das palavras da língua asseguram para ela a compreensão mútua de todos os seus falantes. No entanto, que o emprego das palavras na comunicação discursiva é sempre de índole contextual-individual. De acordo com o autor, as palavras existem para o falante em três aspectos:

como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 294, grifos do autor).

O autor explica que nos dois últimos aspectos a palavra é expressiva, mas que essa expressividade nasce da enunciação concreta em uma situação real de interação. Dessa forma, a palavra funciona como expressão de certa posição valorativa de um determinado sujeito. Em cada época, círculo social ou campo da atividade humana, ainda de acordo com o autor, existem enunciados investidos de autoridade, nos quais as pessoas se baseiam, citam ou imitam. Segundo Bakhtin (2011[1979], p. 294), essas referências a enunciados já existentes seriam o motivo pelo qual “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Nesse sentido, essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos no momento da nossa enunciação.

De acordo com o pensamento bakhtiniano, esse contato com os enunciados já ditos dos outros se dá devido ao fato de que os enunciados não são indiferentes entre si. Eles não são isolados, mas representam um elo na cadeia da comunicação discursiva dentro de um determinado campo/esfera da atividade humana. Para Bakhtin (2011[1979], p. 297), “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com

os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva”. Em cada esfera da comunicação discursiva o enunciado ocupa uma posição definida, em uma dada questão, em um dado assunto etc. e esse enunciado, de certo modo, leva em conta os enunciados precedentes desse determinado campo da atividade humana. Ele não os ignora, pelo contrário, responde a eles e essa influência dos enunciados anteriores pode acontecer de diversas formas e em diversos graus, pois

cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. Essas reações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados [...] os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 297).

O elemento expressivo, em variados graus, exprime a relação do falante com os enunciados do outro. Bakhtin (2011[1979], p. 298) aponta que por mais “monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica) por mais concentrado que esteja no seu objeto”, ele não se isenta de ser também um tipo de resposta a aquilo que já foi dito sobre determinado tema ou questão. O autor explica que todo enunciado é pleno de tonalidades dialógicas (BAKHTIN, 2011[1979], p. 298) e que devemos levá-las em conta para entendermos o estilo de um enunciado. O autor diz também que o enunciado, enquanto elo na cadeia da comunicação discursiva, não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro do discurso (BAKHTIN, 2011[1979], p. 300), “gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Essas ressonâncias dialógicas se dão na relação do enunciado enquanto resposta aos enunciados dos outros, em caráter de diálogo. Ao tecer seus pensamentos dentro dessa relação, Bakhtin escreve sobre um termo de importância fundamental em seus estudos sobre a linguagem: o caráter *dialógico* do enunciado.

Ao tratar das *relações dialógicas* entre os enunciados, Bakhtin (2011[1979]) escreve que todo discurso está em constante diálogo com

outros discursos. No entanto, o termo *diálogo* não é usado por Bakhtin simplesmente no sentido de alternância dos sujeitos nos turnos de fala e ainda que fosse, a alternância dos sujeitos está ligada a uma compreensão que gera uma atitude responsiva ativa, não somente a uma decodificação da língua. O sentido do termo *diálogo* é empregado justamente para mostrar a relação expressiva que um enunciado tem, enquanto elo de uma cadeia, com outros enunciados de um determinado campo da atividade humana, ou outro campo, reelaborando, reacentuando, negando ou citando-os, isto é, respondendo aos discursos que o precedem, através de relações dialógicas com eles. Bakhtin (2011[1979], p. 323) define essas relações como

relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica.

Ao tratar dessa relação dialógica do falante com o objeto de seu discurso, Bakhtin (2014[1975], p. 86) escreve que todo enunciado encontra aquele objeto para o qual está voltado já questionado, avaliado, envolvido por uma série de discursos daqueles que já falaram sobre ele. Em termos do próprio autor, o sujeito que enuncia não é um Adão mítico enunciando pela primeira vez uma determinada palavra. Essa perspectiva dialógica existe a partir do momento em que se percebe que todo sujeito é constituído social e historicamente e que os gêneros que medeiam as interações também os são. Isto é, todo enunciado dito terá a influência de enunciados anteriores e/ou se projetará a partir dos valores expressivos que o sujeito que enuncia tem como expectativa de quem receberá o discurso. Sobre o discurso dessa perspectiva dialógica, em *Questões de Literatura e Estética*, Bakhtin afirma que

o enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. (BAKHTIN, 2014[1975], p. 86).

Todo discurso que é orientado para um objeto é também influenciado por algo já dito ou que, embora ainda não dito, foi solicitado. Como vimos, todo discurso é determinado de alguma forma pela reação resposta prevista do interlocutor. Dessa maneira, pensando bakhtinianamente, não existe enunciado isolado. Ele sempre estará conectado a outros discursos já ditos, ou antecipados, em algum campo da atividade humana. Sobre isso, de acordo com Bakhtin (2014[1975], p. 88)

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.

Esses discursos de outrem estão presentes nas mais diversas formas circundando o sujeito que enuncia em um determinado campo da atividade humana. Dito isso, compreende-se que ninguém enuncia sem ter em mente alguém que receberá aquele discurso. Essa consideração no momento da enunciação faz com que o sujeito que enuncia pondere no momento de exteriorizar aquilo que pensa. Dessa forma, “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada”. (BAKHTIN, 2014[1975], p. 89).

Para o autor, essa orientação para a resposta pode ser encontrada em todas as esferas sociais de interação do discurso concreto. Ou seja, ela orienta o discurso no sentido de resposta futura. Nesse sentido, é que, para Bakhtin (2014[1975], p.88), “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva”, que pode estar no discurso já dito (precedente), ou mesmo no discurso resposta futuro (antecipado), ou seja, assim é todo diálogo vivo. Dentro dessa teia de discursos precedentes e antecipados,

o falante tende a orientar o seu discurso, com o seu círculo determinante, para o círculo alheio de quem compreende, entrando em relação dialógica com os aspectos deste âmbito. O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem. (BAKHTIN, 2014[1975], p. 91).

Entretanto, para que exista um discurso resposta é necessário que o enunciado proferido anteriormente seja compreendido. De acordo com Bakhtin (2014[1975], p. 90), essa compreensão amadurece apenas no momento da resposta, pois elas (compreensão e resposta) “estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra”. Essa relação de compreensão e resposta é dialógica e exige dos interlocutores tal compreensão ativa em relação ao discurso recebido, já que é apenas a partir dessa compreensão que os sujeitos poderão adquirir uma postura de resposta ativa perante os discursos alheios.

Assim, percebe-se que o discurso flutua entre a fronteira do seu próprio contexto e daquele de outrem. Enfim, de uma perspectiva dialógica, todo discurso está em constante diálogo com diversos outros discursos anteriores. Na esfera social de interação dentro da qual essa pesquisa-ação se construiu, no caso, a esfera escolar e, mais especificamente, o acontecimento da aula de Língua Portuguesa, construímos as atividades levando em consideração que cada texto trabalhado, bem como as posições responsivas assumidas pelos alunos, foram todas produto de relações dialógicas que se constroem social e historicamente nos discursos.

Entendemos, neste trabalho de pesquisa, que ter consciência desse dialogismo é essencial para o trabalho com o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem, ou, como detalhado nos documentos oficiais que orientam a disciplina, a leitura, produção textual e prática de análise linguística. Sobre essas práticas (leitura, produção textual e análise linguística) e o ensino de língua materna, além de apresentar discussões sobre a concepção de linguagem a respeito da qual acreditamos nesta pesquisa-ação, que é a concepção sócio-interacionista e dialógica bakhtiniana, este capítulo trará na próxima seção uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa enquanto disciplina escolar no Brasil no final do século XX e início do século XXI, entre outras considerações nesse contexto.

2.2. A RECENTE CONFIGURAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Nesta seção discutimos fatores que ajudaram a delinear o curso da disciplina de Língua Portuguesa na escola nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI. As teorias do Círculo de Bakhtin repercutiram de tal forma no mundo ocidental que reverberaram em diversos debates e estudos acerca da concepção de linguagem através da

interação, no curso das relações dialógicas em que se percebe a linguagem como arena no confronto de interesses e relações sociais. Tais discussões ajudaram a provocar mudanças na constituição de novos campos teóricos, políticas públicas, finalidades e metodologias para o ensino de português como língua materna no Brasil.

Considerando esse contexto, esta seção está dividida em outras quatro seções, sendo que a primeira delas trata das políticas públicas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou mesmo o Programa Nacional do Livro Didático. Além disso, da maneira que autores como Geraldi ou Bagno analisam essas políticas públicas e seus efeitos sentidos na educação básica e na aula de Língua Portuguesa. A relação dos estudos do Círculo de Bakhtin com tais transformações é clara nos estudos do próprio Geraldi, como na apresentação da obra *O Texto na Sala de Aula* (2004[1984]), na qual o autor cita Bakhtin ao explicar que toda palavra tem duas faces, pois serve de expressão de um sujeito para o outro sujeito que interage com ele. Estudos como os de Geraldi (2004[1984]) e de Bagno (2007), além das próprias concepções do Círculo de Bakhtin, mesmo que não referenciados, podem ser “lidos” (ou seja, sente-se o dialogismo ainda que não explicitado) nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em se tratando da concepção de linguagem e outros conceitos a ela relacionados e da orientação para o ensino e aprendizagem das práticas de leitura, produção textual e prática de análise linguística, ou mesmo de variação e preconceito linguístico.

A segunda seção trata dos estudos do letramento, da influência dos estudos do Círculo de Bakhtin nesses estudos e de reflexões sobre o ensino do português como língua materna no Brasil. Também traçamos uma relação entre os estudos bakhtinianos e os estudos do letramento de autores como Street (2007) e Oliveira (2010). Já a terceira seção foi construída no âmbito das relações de ensino e aprendizagem da literatura, nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, enquanto letramento literário. A quarta seção trata dos novos letramentos, multimodais e multimodais relacionados às novas tecnologias da informação e das situações de interação surgidas a partir delas, ao mesmo tempo em que relaciona esses multiletramentos à esfera escolar.

2.2.1. Políticas públicas e ensino de Língua Portuguesa no final do século XX e início do século XXI no Brasil

Para discutir questões a respeito do ensino de Língua Portuguesa na atualidade, julgamos necessário pensar um pouco a respeito do que, nas últimas duas ou três décadas, influenciou em âmbito nacional as práticas de ensino do português como língua materna na escola. Discutimos também acerca de políticas públicas que ajudaram a constituir o cenário para o ensino da disciplina escolar de Língua Portuguesa no final do século passado e no início deste século.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, a década de 1980 no Brasil foi marcada pelo lançamento de obras como *O Texto na Sala de Aula*, organizada por João Wanderley Geraldi. Essa obra foi organizada em 1984, como material de apoio a um projeto do autor com professores do estado do Paraná. Segundo o próprio Geraldi (2004[1984]), a obra reúne textos que possuem independência um do outro e que constituem subsídios teóricos e práticos para o professor de Língua Portuguesa, redigidos nos “primórdios” dos estudos sobre ensino de língua materna no âmbito da academia, que vieram a ganhar força na virada do século até a atualidade. As discussões presentes nas obras de Geraldi levantaram diversas reflexões, a partir de teorias como as do Círculo de Bakhtin, que reverberaram em futuras mudanças na maneira como o ensino de Língua Portuguesa na escola, ou mesmo nos cursos de Letras, se encontravam até então.

Na obra *Portos de Passagem*, publicada no início da década seguinte, Geraldi (2013 [1991]) problematiza questões acerca do ensino de Língua Portuguesa na escola. Muitas de suas reflexões são desenroladas no livro a partir das mudanças históricas provocadas pela democratização do acesso ao Ensino Fundamental público no país, por volta da década de 1950 e mais intensamente nas décadas subsequentes. Para discutirmos mais sobre os estudos do autor, vimos como pertinente trazer alguns dados sobre analfabetismo e escolarização, na segunda metade do século XX, no nosso país.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1978), na década de 1950, entre as pessoas com idade a partir de 15 anos no Brasil, a parcela da população que não sabia ler e escrever era de 50,3%. O número foi consideravelmente reduzido até o início da década de 1980 (IBGE, 1984), quando o índice marcava 22,8%. Já no ano de 1985, o analfabetismo, na mesma faixa etária, estava em torno de

20,7%. Embora possamos notar uma redução gradual no percentual apresentado, as estatísticas totalizavam um número de 32,7 milhões de pessoas, o que ainda representava um número altíssimo. Na mesma época, em relação às crianças e aos adolescentes em idade entre 7 até 14 anos, cerca de 30% estava fora da escola; entre os jovens de 15 até 19 anos, o número era ainda maior, cerca de 55, 6% também não frequentava as salas de aula.

Em contrapartida desses dados alarmantes no que se refere à alfabetização e à escolarização da população brasileira, a Constituição da República de 1988 representou um avanço para o acesso à educação formal no país, pois estabelecia como meta a busca pelo fim do analfabetismo, bem como a universalização do acesso ao Ensino Fundamental. Tornar o acesso gratuito ao Ensino Fundamental um direito constitucional foi obviamente uma grande vitória em termos de políticas públicas e garantia de direitos ao povo brasileiro. No entanto, nem o objetivo do fim do analfabetismo foi alcançado e nem muito menos essa universalização aconteceu de maneira estruturada e plena. A abertura de escolas e o acesso à educação em nível de Ensino Fundamental ocorreram, contudo, sem infraestrutura adequada e nem preparo para a nova demanda docente que seria requerida para atender a essa nova população escolar.

Sobre esse acesso à educação garantido a todos, Geraldi (2013[1991], p. 116) aponta que “nos anos 1970-1980, o crescimento da população escolar nas escolas públicas do estado de São Paulo foi da ordem de 1 milhão e meio de crianças”. Tal crescimento aconteceu em outras capitais do país, guardadas as proporções demográficas, assim, a tardia e “falsa” democratização da escola no Brasil, como diz o autor, para sustentar o novo número de alunos, também precisou de um maior número de professores. Ao analisar esse período de expansão da rede pública escolar no Brasil, Bagno (2007, p. 31) escreve que ao mesmo tempo em que a escola passava a acolher crianças vindas de famílias pobres “ou miseráveis, de mães e pais analfabetos ou semi-analfabetos, também começava a se modificar o perfil socioeconômico dos professores e professoras”. De acordo com Geraldi (2013[1991], p. 116), nesse processo, o que se viu foi “a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico”.

Nesse sentido, como solução para auxiliar as novas levas de professores forjados na eminência da necessidade, é que o mercado editorial do livro didático ganhou força e espaço. Sobre essa situação, Geraldi (2013[1991]) diz que bastou que fossem oferecidos livros aos alunos que lhes ensinassem o que fosse preciso, assim,

os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. (2013[1991], p. 117).

Em termos de políticas públicas, o Ministério da Educação já havia criado alguns programas para administrar a compra, publicação e distribuição dos livros didáticos no Brasil. Entretanto, foi apenas em 1985 que o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado. O programa, que existe e vigora até hoje, trouxe mudanças significativas para a gestão do livro didático, tão necessárias pelos motivos que apontou Geraldi anteriormente, ainda que este autor veja esta motivação de forma crítica. Tais mudanças tomaram forma com a indicação e escolha do livro didático pelos professores e a reutilização do livro, pois até então eles eram descartáveis. Além disso, a maior durabilidade trouxe consigo outros aspectos benéficos como o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos nas escolas. (BRASIL, 1985).

A expansão da produção e da utilização do livro didático é apontada por Geraldi (2013[1991]) como uma alternativa abrupta à falta de formação do professor. Assim, em termos de políticas públicas, já que não havia oferta significativa de cursos para a formação adequada de professores, investiu-se na produção dos “livros-roteiros” como diz o autor, o que automatizava as aulas, já que a tendência era que as “cartilhas escolares” fossem manuais de como proceder na sala de aula. Tal premissa trouxe consigo uma ideia de conhecimento pronto e acabado, a ser transferido para o aluno, o que transforma o acontecimento da aula em um espaço sem questionamento dos saberes construídos, ou mesmo sem que releve a realidade dos sujeitos na esfera escolar na construção desses conhecimentos.

A despeito da falsa ideia de preparação do professor por meio do acesso ao livro didático, o livro didático era e ainda é, em muitas escolas do país, o único material gratuito disponível como instrumento pedagógico e, ainda mais, como acesso a práticas letradas⁷. Portanto, a

⁷ De acordo com os dados do Instituto Paulo Montenegro, em pesquisa feita através do programa Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e

constituição dessa ferramenta em termos de conteúdo e metodologia, de certa forma, ajudou a moldar o ensino de língua materna no país nas últimas décadas. No entanto, como a função desta seção não é a análise do livro didático, concebemos o material impresso, ou seja, o livro didático, como um enunciado cujo discurso pedagógico traz as concepções, finalidades e metodologias correntes de ensino de língua da época. Soares (2004, p, 176) faz apontamentos pertinentes para a reflexão que pensamos nesta seção quando escreve que se verifica

também que em cada momento histórico a constituição do português em disciplina ou disciplinas é determinada pela natureza dos conhecimentos sobre a língua então disponíveis, pelo nível de desenvolvimento em que se encontrem esses conhecimentos, pela formação dos profissionais atuantes na área.

Sendo assim, se o ensino de língua portuguesa por volta dos anos 1980 e início dos anos 1990 ainda estava pautado em uma tradição gramatical aos moldes do século XIX, a organização do material encontrado nos livros didáticos também seria alusiva às práticas de ensino do século retrasado. Ao falar sobre o processo de constituição da Língua Portuguesa como componente e, posteriormente, uma disciplina curricular no século passado, Geraldi (2013[1991], p. 132) afirma que

a salutar mas também pesada herança dos estudos clássicos de línguas mortas inspirou tanto as descrições linguísticas de línguas vivas quanto a forma de conhecê-las na escola. Ao tempo da inclusão das línguas vernaculares no ensino, o prestigioso era estudar as línguas clássicas.

Assim, o autor escreve sobre uma situação que predominou (e talvez ainda predomine) nas aulas de Língua Portuguesa no final do século passado. Geraldi (2013[1991]) coloca ainda que, nesse contexto, refletir sobre a língua materna seguiu os moldes dos estudos que se faziam de uma língua morta: o latim. Ao avaliar o ensino de língua materna da

publicada no ano de 2005, cerca de 84% dos brasileiros entrevistados alegaram que possuíam livros escolares (didáticos) em casa. Em relação às suas práticas de leitura, 21% do total de brasileiros entrevistados admitiram que os livros didáticos eram os livros que mais costumavam ler.

segunda metade do século XX, Geraldi (1996, p. 71) é enfático quando afirma que

o ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir desse conhecimento cada um de nós melhoraria seu conhecimento no uso da língua. Na verdade, a escola agiu mais ou menos como se para aprender a usar um interruptor ou uma tomada elétrica fosse necessário saber como a força da água se transforma em energia e esta em claridade na lâmpada em que acendemos.

Concordamos com Geraldi em relação ao equívoco da tradição do ensino de língua materna predominantemente através de atividades de caráter metalinguístico. Além de não levar os objetos de estudo da disciplina de Língua Portuguesa a um plano de reflexão, essa metodologia prescritivista e nos moldes das línguas clássicas muito menos partia do uso e nem se refletia nos usos linguísticos dos alunos. Todavia, o autor também aponta que a partir da década de 1980, novos estudos ganhavam força no Brasil, especialmente na Linguística Textual e na Sociolinguística e, acrescentamos, na Linguística Aplicada. Assim, para Geraldi (1996, p. 54), “muitos professores universitários brasileiros passam a articular suas reflexões teóricas a propostas alternativas de ensino da língua materna”. O autor aponta que tais estudos, aos poucos, garantiram seu lugar quando transformados em práticas de ensino de língua nas escolas.

Sobre o momento histórico da educação brasileira que se discutiu até agora, ao caracterizar os novos sujeitos que demandaram lugar na escola pública do final do século XX no Brasil, Geraldi (1996, p. 58) diz que

a escola pública vê chegarem a seus bancos alunos provenientes de camadas sociais para as quais até então suas portas estavam fechadas. E estes alunos, provam-no as pesquisas sociolinguísticas, falam diferente.

Esses novos estudos começam a apontar para novas análises. Dessa forma, posturas tidas como tradicionais na escola começaram a ser questionadas. Discussões como as de Geraldi suscitam a reflexão acerca das relações ideológicas que permeiam os discursos que mediam a

consolidação do lugar que ocupa o ensino do português como língua materna na escola. Questiona-se também a serviço de quem se prestam os discursos definidores das políticas públicas para a educação. Discussões dessa ordem podem ser encontradas em diversas obras do autor, como em *Portos de Passagem* (2013[1991]), *A Aula como Acontecimento* (2010), ou *O texto na sala de aula* (2004[1984]). Nesse sentido, Geraldi (2013[1991], p. 98) indaga que

o “uso e abuso” dos textos para transmitir valores de classes hegemônicas, pela leitura, na escola, mereceu já inúmeras reflexões. Também textos não-escolares, destinados à leitura da infância, são exemplarmente explícitos no preenchimento desta função [...] A questão que vai nos ocupar é: *como* se concilia, na atividade escolar, do ensino de língua portuguesa, a apresentação do texto – um objeto que aponta tanto para o fechamento quanto para a abertura de sentidos – com as funções ideológicas de reprodução social?

Bagno também escreve sobre as relações de poder que foram instituídas através do ensino de língua portuguesa como língua materna nas escolas brasileiras. Sobre essas questões que envolvem a mudança no cenário educacional brasileiro do final do século passado e as relações de poder postuladas através da língua, Bagno (2007, p. 33) defende que não existe problema algum no fato de a escola “passar a ser ocupada por falantes do genuíno vernáculo brasileiro e não mais por defensores de um padrão obsoleto inspirado na norma de Portugal”. O autor aponta ainda que a questão a ser problematizada reside no fato de que não se oferecia formação adequada para que os professores lidassem com questões relacionadas às variedades de maior prestígio e as mais estigmatizadas, sem considerar apenas uma delas como correta em detrimento da outra.

Muitas das mudanças ocorridas em relação ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa na escola, no final do século XX, também se devem ao entendimento das variações sociolinguísticas do português brasileiro e à garantia de seu lugar durante as aulas. Historicamente, o processo de reconhecimento de variedades mais desprestigiadas no português brasileiro representou uma abertura teórica e política para que as finalidades, metodologias e relações de ensino e aprendizagem de língua materna fossem questionadas e repensadas. O embate teórico fruto do reconhecimento de variedades linguísticas que se

afastam da norma culta/comum/standard brasileira⁸, enquanto variedades e não enquanto “erros”, aconteceu de forma tensa.

A concepção de que a língua não é homogênea, mas heterogênea e reflexo do conjunto de muitas vozes sociais, é fundamental para que se perceba que a valorização de algumas variedades mais prestigiadas, em detrimento de outras mais marginalizadas, constitui um paradigma de dominação social. Dentro desse paradigma, a língua é utilizada como instrumento hegemônico e se torna arena no conflito entre os usos dessas diversas variedades que se mostram como forças sociais contraditórias. (BAKHTIN/VOLOCHINOV (1988[1929], p.66).

Na obra *Questões de Literatura e estética*, Bakhtin propõe uma análise estilística da linguagem no romance a partir de uma perspectiva discursiva. Tal análise considera as diversas forças sociais (ideológicas) que constituem um “plurilinguismo” baseado na concepção de que a língua é heterogênea e reflexo de diversos arranjos sociais que ilustram essa diversidade existente no uso da linguagem. Segundo o autor, tal análise se baseia na consciência da existência das forças sociais da “estratificação interna da linguagem, na sua diversidade social de linguagens e na divergência de vozes individuais que ela encerra”. (BAKHTIN, 2014[1975]).

A percepção das relações de dominação existentes a partir da concepção de língua engessada e presa à ideia de norma culta/comum/standard, oriunda da ideia de norma-padrão da língua, foi o ponto forte para que os estudos relativos às variações existentes no português brasileiro pudessem assegurar seu espaço na escola, sendo tratadas como variações e não mais como erros. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2005, p. 131) aponta que no nosso país, “a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano” e, nessa concepção, as variações regionalistas das áreas rurais ou das classes sociais mais baixas são taxadas como erradas.

Em seus estudos sobre Sociolinguística e variação no ensino da língua, Bortoni-Ricardo (2005) escreve que essa conscientização das variações do português brasileiro, bem como seu lugar nos conteúdos de ensino das aulas de língua materna, começou a ganhar força a partir dos estudos da Sociolinguística no Brasil apenas no decorrer dos anos de 1990. Dentro desse contexto, uma mudança definitiva, não somente no ensino de Língua Portuguesa na escola, mas nos rumos de toda a educação

⁸ Faraco (2008) utiliza esse termo em seus estudos para se referir às variações linguísticas de prestígio, em situações monitoradas de fala e escrita, tidas como variações utilizadas pela população brasileira urbana e mais escolarizada.

básica brasileira, foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que já indicavam que as variações deveriam constituir parte do currículo escolar da disciplina de Língua Portuguesa na escola. Além disso, estudos como os de Geraldí (2004[1984], além das próprias concepções do Círculo de Bakhtin, mesmo que não referenciados, podem ser “lidos” (ou seja, sente-se o dialogismo ainda que não explicitado) nos PCN, em se tratando da concepção de linguagem e outros conceitos a ela relacionados e da orientação para o ensino e aprendizagem das práticas de leitura, produção textual e prática de análise linguística, ou mesmo de variação e preconceito linguístico.

Os PCN foram elaborados pela Secretaria de Educação do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, e, de acordo com a apresentação do próprio documento, publicados para se constituírem enquanto referência para discussões acerca da orientação curricular de cada área, servindo de documento base também para a pesquisa e o aprimoramento para o trabalho de professores, técnicos em educação e demais profissionais da área. Assim, em 1998, foram lançados os PCN para o segundo ciclo de séries do Ensino Fundamental, por disciplina. Dessa forma, todo o país passou a dispor de um documento que norteia, de algum modo, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Os PCN de Língua Portuguesa estão divididos em duas partes. A primeira parte é intitulada *Apresentação da área de Língua Portuguesa*, que discute noções de linguagem e gênero, nas quais podemos reconhecer as concepções do Círculo de Bakhtin, condições de trabalho com textos orais e escritos; as especificidades dos textos literários; reflexões de teor gramatical, bem como conteúdos e objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. De acordo com o documento, os conteúdos de Língua Portuguesa “articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem”. (BRASIL, 1998, p.34). Já quanto aos objetivos apresentados no documento para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, eles são:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre

as representações construídas em várias áreas do conhecimento:

- * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;

- * sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;

- * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;

- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:

- * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;

- * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;

- * identificando referências intertextuais presentes no texto;

- * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;

- * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto historicoculturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;

- * reafirmando sua identidade pessoal e social;

- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;

- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;

- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 32/33).

É importante pensar nas complicações que envolvem o processo de perseguir esses objetivos em um país de dimensões continentais como o Brasil, de populações escolares muito diversas como a urbana e a rural, ou com mundos de letramento muito diversos, com trajetórias de leituras diversas e classes sociais muito diferentes também, o que tem implicação no acesso aos bens culturais. Tal diversidade está relacionada ao fato de que cada trajetória estudantil na sala de aula é única e que mesmo que o estabelecimento de objetivos comuns seja bom, enquanto ponto norteador de onde se chegar ao final do Ensino Fundamental, os caminhos serão muito diferentes e nem sempre tais objetivos serão atingidos da mesma forma.

A segunda parte é intitulada *Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos*, na qual são discutidos aspectos como o trabalho com o aluno adolescente, a prática de leitura, produção textual de textos orais e escritos e a prática de análise linguística. Também são discutidas as relações entre o ensino da Língua Portuguesa e mídias como rádio e TV, além de estipulados conteúdos e objetivos de ensino específicos para os últimos quatro anos do Ensino Fundamental. Sobre os conteúdos, os PCN orientam que

em decorrência da compreensão que se tem acerca do processo de aprendizagem e constituição de conhecimento e, sobretudo, da natureza do conhecimento linguístico em questão – aqueles com os quais se opera nas práticas de linguagem – os conteúdos serão apresentados numa relação única. Dessa forma, *sua sequencição, tanto internamente nos ciclos quanto entre estes, deverá orientar-se considerando os critérios apresentados neste documento e o projeto educativo da escola.* (BRASIL, 1998, p. 52/53, grifos nossos).

Segundo o documento citado, os conteúdos que podem ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa são divididos em conceituais e procedimentais, chamados assim em relação a cada uma das práticas realizadas na sala de aula. Os objetivos também estão divididos especificamente para cada uma das práticas: processos de escuta de textos orais; processos de leitura de textos escritos; processos de produção de textos orais; processos de produção de textos escritos e processos de análise linguística.

Ao longo de quase vinte anos de sua publicação, uma série de textos complementares aos PCN de 1998 foram lançados, no entanto, esse documento exerce fundamental importância no sentido de nortear diversas práticas de ensino de língua materna em nosso país até hoje. É importante frisar que, embora o documento se apoie em algumas referências das quais esse trabalho de dissertação também se vale, como Bakhtin e Geraldini, por exemplo, ele foi escrito em tom de pretensa neutralidade no sentido de não apontar autorias teóricas. Talvez essa falta de autoria explícita nas fontes teóricas no texto tenha gerado, ao longo dos anos, certa desorientação no professor que carecia de teoria em sua formação e buscou auxílio nos PCN para saber o que pesquisar⁹.

Nesta seção, discutimos alguns pontos que consideramos marcantes na constituição da disciplina de Língua Portuguesa, nas últimas décadas, como componente curricular na escola pública. Nas próximas três seções serão discutidos teorias e trabalhos de autores ainda não citados e que também ajudaram a compor o cenário teórico e prático do ensino de Língua Portuguesa no Brasil no final do século XX e no início do século XXI. Uma concernente aos estudos do letramento e sua relação com a teoria bakhtiniana dialógica da linguagem; na outra seção se discute o ensino da literatura no Ensino Fundamental como prática de letramento literário e na última seção a discussão é feita em relação ao ensino de língua materna e as diversas linguagens midiáticas contemporâneas na escola.

2.2.2. Os estudos do letramento, sua relação com as teorias do Círculo de Bakhtin e o ensino de Língua Portuguesa na escola

Sob a égide dos estudos que levam em consideração as situações de interação dos variados campos da atividade humana, bem como o caráter social das práticas que permeiam e que são mediadas pela linguagem, existem também os estudos da área do letramento. O conceito

⁹ Como dito anteriormente, outros textos foram publicados como orientações complementares aos PCN. Nesse sentido, destacamos um documento que ainda está em fase de elaboração que é a Base Nacional Comum Curricular. Tal documento visa orientar a construção do currículo desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e está dividido por áreas de conhecimento. Ainda que esteja em fase de elaboração, o documento já pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

de letramento é relativamente novo no Brasil, contudo, não apenas vem a alicerçar pensamentos que desencadearam as reflexões deste trabalho, como figura entre as concepções teóricas que sustentam o ensino de língua materna em todo país, seja através da formação acadêmica do licenciado em Letras (graduando, pós-graduando, pesquisador etc.) ou mesmo através de programas de formação continuada para professores da educação básica.

De acordo com Soares (2009[1998]), o vocábulo *letramento* é uma versão em português para a palavra inglesa *literacy*, que tem seu radical de origem latina, *littera* (letra), com o sufixo *cy*, que mostra qualidade ou condição. A autora ainda aponta a definição do *Webster's Dicionary* que diz que letramento é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Ainda segundo seus estudos, o termo precisou ser traduzido devido ao não uso popular do termo *alfabetismo*, já que apenas o seu antônimo se tornou popular no nosso país. Assim, a autora enfatiza que “só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever.” (SOARES, 2009[1998], p.20). Portanto, a necessidade das pessoas que passavam pela escola passou a demandar por mais práticas sociais de leitura e escrita e que buscavam mais que a simples decodificação do código na leitura e a codificação na leitura. Assim, letramento é definido por Soares (2009[1998], p.44) como

o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

De fato, as situações sociais de interação são, cada vez mais, numerosas e diversificadas, assim, as práticas sociais de leitura e escrita das quais as crianças e os jovens participam fora da esfera escolar também podem ser cada vez mais plurais. Na medida em que esses sujeitos se encontram imersos nos mais vastos tipos de práticas mediadas pela escrita vão se tornando letrados, ao passo que se tornam aptos a interagir em determinado contexto, utilizando determinados tipos de linguagens, específicos de cada situação. A partir daí, acontece o que Soares (2009[1998], p.39) chama de “apropriação”, explicando que “ter-se

apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever [...] apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’”.

Para Rojo, (2009, p.43) letramento significa a “capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas¹⁰”. A autora também diferencia o conceito de letramento, que, segundo ela (ROJO, 2012, p. 13), “não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” do conceito de multiletramentos¹¹ (como veremos com mais detalhes na seção seguinte) como o que aponta tanto para a multiplicidade cultural da sociedade contemporânea quanto para a “multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela [a sociedade] se informa e se comunica”.

Em seus estudos, Kleiman (1995), por sua vez, chama a atenção para o fato de que, no Brasil, o termo letramento foi cunhado pelos pesquisadores com a intenção de diferenciar os usos da linguagem escrita na vida social da alfabetização. A autora define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p. 19). Isto é, enquanto a alfabetização dá conta apenas da codificação e da decodificação de caracteres, o letramento dá conta de práticas sociais que se relacionam com a leitura e a escrita. Nesse sentido, o processo de letramento na escola poderia ser muito mais amplo que o processo de alfabetização, ou mesmo de aquisição de elementos relativos à gramática, ou à sintaxe. Nessa direção, é que para Kleiman (1995, p.20),

o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas

¹⁰ Observamos que a autora utiliza aqui o termo *cotidiano* de maneira diferente do Círculo de Bakhtin.

¹¹ Temos noção das diferenças teóricas entre os multiletramentos e os estudos da área dos letramentos no sentido de letramentos múltiplos. Entende-se que a concepção de letramentos múltiplos é concernente aos estudos de Street (2002), por exemplo, em razão da aceção de letramento ideológico, em termos de práticas de leitura e escrita em um contexto social amplo e de suas relações ideológicas. Já os estudos em relação aos multiletramentos, de acordo com Bevilaqua (2013, p.106), que também foram influenciados pela “virada social do letramento”, abordam a questão da multimodalidade, “que se refere aos múltiplos e diversificados modos semióticos” combinados ao texto escrito que “demandam atenção em uma sociedade altamente tecnologizada”.

instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos.

A autora aponta também a esfera escolar como “a mais importante das agências de letramento”, enfatizando a responsabilidade da escola em relação à formação dos sujeitos e em relação ao acesso ao conhecimento científico (assim como para a sua produção, acrescentamos), bem como para a preparação para o mundo do trabalho. Assim, os alunos deveriam estar familiarizados com as diversas situações de interação mediadas pela escrita, ou seja, aptos a participar dessas situações, nas quais se tornariam letrados. Análogo a esse conceito, a autora fala também no conceito do professor como um “agente de letramento”, que seria

uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 52).

Para Kleiman (1995, 2008, 2005), os diversos mundos de letramento nos quais os alunos estão inseridos devem ser contemplados, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa na escola, não apenas aqueles letramentos formais escritos das camadas privilegiadas da sociedade. A autora aponta ainda que a partir da perspectiva dos *Estudos do Letramento* não há apenas uma forma de usar a linguagem escrita, que é

[...] reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas. (KLEIMAN, 2008, p.490).

Todas essas formas de uso da linguagem escrita podem ser entendidas como práticas de letramento, que são diversificadas e possuem

valores diferentes em termos de significação social, porque são vistas com maior ou menor prestígio em determinado grupo social. Dessa forma, compreende-se que existem diversos modos de letramento e que eles são plurais, como são as situações de interação nas diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988[1929]) das quais os sujeitos podem fazer parte. Para Oliveira (2010), os letramentos são fenômenos plurais, permeados por linguagens de diferentes formas destinadas a diferentes usos. Sobre esses usos da linguagem, vimos que, para Bakhtin (2011[1979]), toda vontade discursiva de um falante se manifesta através de um gênero do discurso e que os gêneros possuem características relativamente estáveis que são construídas social e historicamente na interação e que, portanto, o enunciado do sujeito é resultado da interação entre seu projeto de dizer e o gênero do discurso escolhido.

Em seus estudos, Oliveira (2010) também corrobora com a ideia de que as mais diversas atividades sociais são orientadas a partir de propósitos e funções específicas. Tais atividades, então, cumprem interesses e necessidades comunicativas específicas e sua orientação se dá através dos diversos usos da linguagem, ou seja, através dos gêneros do discurso. De acordo com a autora,

não há dúvida de que as práticas de letramento que ocorrem nos variados contextos – casa, escola, igreja, rua, lojas, empresas, órgãos oficiais, dentre outros – atendem a funções e propósitos diferentes. Um bilhete que circula no ambiente familiar não apresenta as mesmas características de outro que é produzido, por exemplo, num local de trabalho, ou mesmo na escola. ‘O que’ se lê e o ‘como’ se lê são fortemente determinados pelo ‘lugar’ de onde lemos. Não lemos, por exemplo, a Bíblia em família do mesmo modo que a lemos na igreja. Nesta, o caráter evangelizador supera o interesse formativo, moral, ético que, na família, é esperado e alimentado. (OLIVEIRA, 2010, p. 330)

Com isso, vimos que cada situação de interação, cada esfera sócio-discursiva da atividade humana, cada uso da linguagem, acontece atendendo a diferentes propósitos discursivos enquanto práticas sociais. Em seus trabalhos sobre análise crítica do discurso, Fairclough (2001[1992]) propõe estudos acerca dos discursos enquanto práticas sociais. Para o autor, as práticas sociais são formas de produção de

atividades sociais, sendo que todas elas se articulam através de diversos elementos sociais que sempre incluem o discurso.

Em seus estudos, Fairclough (2001[1992]) analisa discursos enquanto práticas sociais que emergem como elementos hegemônicos e carregados de significações variadas a serviço de determinadas mudanças sociais e culturais. Para o autor, o conceito de hegemonia é usado em relação à luta de classes, dentro da qual existe uma classe dominante, que se vale de certos discursos para manter o seu lugar dentro de uma organização social. A investigação desses discursos hegemônicos fornece uma forma de analisar a prática social a qual pertence o discurso em termos de relações de poder. Isto é, a maneira como o uso da linguagem reforça ou questiona essas relações de poder, se os discursos reproduzem, reestruturam, ou desafiam as hegemonias existentes, de modo a reproduzir, reestruturar ou desafiar as ordens de discurso que já existem mais ou menos estabilizadas social e historicamente em sociedade.

Se as práticas de letramento são práticas sociais que se realizam através dos discursos, dentro de um paradigma de organização social que é o da hegemonia, as aulas de Língua Portuguesa podem se configurar tanto enquanto lugar de manutenção dessa hegemonia como também lugar de questionamento de discursos hegemônicos, lugar de reflexão e crítica acerca dos letramentos mais valorizados socialmente, em detrimento dos diversos modos de letramento menos hegemônicos e mais desvalorizados. No que diz respeito a esse conflito de forças ideológicas representado pelos diversos usos da linguagem, segundo Oliveira (2010, p. 334), os diferentes grupos sociais buscam continuamente assegurar “seus interesses ou valorizar as formas de ler e escrever que lhes trazem benefícios ou se constituem como um ‘bem social’ compartilhado entre eles”. A autora explica que a maneira como cada grupo social elige suas práticas sociais, mais ou menos valorizadas, aponta necessariamente para um tipo de ideologia. Nessa perspectiva, concordamos com Oliveira (2010) ao entender que, de uma óptica bakhtiniana, a palavra enquanto enunciado vem sempre carregada de um determinado acento ideológico.

Street (2007) também considera os letramentos como práticas sociais, entendendo que tais práticas trazem consigo diversas ideologias. O autor propõe a concepção de modelo ideológico de letramento, que tem relação com as práticas sociais discursivas que levam em consideração esses usos mais ou menos hegemônicos da linguagem e reconhecem uma multiplicidade de letramentos. De acordo com Street (2007, p. 466), tal concepção se deve ao fato de que o significado e “os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que

essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia”.

A aceção de modelo ideológico de letramento nos traz ao tocante da discussão sobre ideologia. Nos estudos do Círculo de Bakhtin, a noção de ideologia é fundamental para que entendamos as relações dialógicas entre os enunciados, que se ligam em forma de cadeia, de diversas formas. Tais relações dialógicas se constroem através das situações de interação que se dão nos diversos campos da atividade humana. Como discutimos na seção *Linguagem e ideologia*, todos os enunciados ganham acentos valorativos atribuídos aos discursos pelos sujeitos na enunciação. Todos esses acentos de valor são ideológicos. Assim, nos estudos bakhtinianos o conceito de ideologia está ligado a um conjunto de representações da sociedade e também de mundo, construídas a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos que são organizados social e historicamente.

Nota-se que a ideia de prática social estabelecida por Fairclough (2001[1992]), no sentido de que tais práticas são produtos de atividades sociais diretamente ligadas à linguagem, assim como o conceito de ideologia de Street ligado a essas práticas, podem ser relacionados às concepções bakhtinianas de linguagem e ideologia. As ideologias nos estudos do Círculo de Bakhtin possuem relação direta com a linguagem, pois se constroem na travessia dos fios dialógicos dos enunciados, constituídos nas interações sociais através da história. Ou seja, é somente através da linguagem em uso que as ideologias podem se constituir. Dessa forma, podemos perceber a influência dos estudos bakhtinianos, bem anteriores aos de Fairclough e Street, por exemplo, no trabalho desses autores. E isso no sentido de que para eles, assim como nos estudos do Círculo de Bakhtin, a linguagem é tida como a arena na qual se confrontam os interesses e valores sociais contraditórios. De acordo com Bakhtin (Volochinov) (1988[1920], p.66), os conflitos da linguagem refletem os conflitos de classe, já que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais”.

Como vimos anteriormente, os valores sociais atribuídos a determinadas práticas sociais podem ser mais ou menos hegemônicos, assim, as práticas de letramento também o podem ser. Para Oliveira (2010, p. 330), entender que o letramento é mediado por textos, (podemos ir além disso se pensarmos em discursos) implica em termos consciência de que o uso de determinados textos depende das atividades sociais nas quais as pessoas estão inseridas. Já quanto aos estudos de Street (2007, p. 470), o autor explica que

quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas.

Em contrapartida dos estudos apontados anteriormente por Kleiman (2005), Street (2007), Fairclough (2001[1992]) e Oliveira (2010), o ensino em muitas escolas ainda convive com o discurso de que uma “boa aula de Língua Portuguesa” é aquela que reproduz uma tradição em relação ao ensino das nomenclaturas gramaticais e da gramática normativa, tal como no passado, como afirma Geraldi (2010). Outra realidade também ainda comum é que se conceba o professor de Língua Portuguesa como quem ensina e usa de letramentos dominantes como instrumento de coerção na sala de aula, nesse processo de introduzir letramentos mais hegemônicos em detrimento das práticas sociais efetivas das quais o aluno já faz parte e de que ainda precisa fazer para poder transitar nas mais diversas esferas sociais da atividade humana. Embora já existam diversas obras no meio acadêmico que apontem outro caminho (como as que norteiam este trabalho), certas reflexões acadêmicas demoram décadas para dialogar com as escolas. Nesse sentido, Matencio (1994, p.66) nos traz uma reflexão sobre os diversos usos da linguagem e o que se tem visto na escola, já que

a instituição escolar torna-se o espaço para que sejam reproduzidos os usos linguísticos autorizados com a palavra escrita, por isso mesmo, autoritários. Nesse sentido, resta ao aluno leitor/produtor de textos ocupar o lugar que lhe é destinado institucionalmente, sem que lhe seja permitido reconhecer a historicidade constitutiva da linguagem e (re)construir sua própria história de leitura e escrita.

Neste trabalho de pesquisa-ação, entendemos os enunciados como unidades concretas da comunicação discursiva, cuja concepção, como visto anteriormente, tem relação direta com as discussões do Círculo de Bakhtin. Sendo assim, para que se compreenda o trabalho com a

linguagem nas aulas de Língua Portuguesa dessa perspectiva, torna-se necessário relembrar a importância do caráter da interação, pois a condição de enunciação se dá nela e através dela, nas mais diversas esferas sócio-discursivas da atividade humana. Dessa forma, para Bakhtin (2011[1979], p. 266), “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo”. Tais campos ou esferas sociais da atividade humana demandam práticas sociais diferentes (como já falamos anteriormente) para cada situação de interação diferente, o que demanda também letramentos diferentes. Essa noção de especificidade dos gêneros do discurso no ato da comunicação discursiva, bem como de práticas sociais de leitura e escrita (letramentos) específicas para cada campo da atividade humana ilustra, portanto, a relação da teoria do Círculo de Bakhtin com os estudos do letramento.

Com base no que foi dito a respeito dos usos mais ou menos autorizados da leitura e da escrita na esfera escolar, nossa concepção é de que as aulas de Língua Portuguesa na escola se configurem em um espaço em que sejam desenvolvidas atividades que respondam às diversas demandas de práticas sociais de interação com leitura e escrita em diversos modos (visual, multimidiático, hipertextual, *online*) na contemporaneidade, mas sem que seja denegado o valor daquilo que é tido como canônico (como no caso da literatura), mas sim propondo mesclas conflituosas entre o contemporâneo e o clássico¹², por exemplo. No momento da elaboração e do planejamento de atividades na esfera escolar, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, a concepção de linguagem adotada pelo educador diz muito a respeito de sua postura político-pedagógica. Sobre isso, Geraldi (2004[1984]) escreve que

a opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como um lugar de processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos ‘o que’ vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do ‘para que’ ensinamos. (GERALDI, 2004[1984], p. 45).

¹² Rojo (2013) apresenta uma definição de cultura enquanto *mesclas conflituosas* que abordaremos com maior detalhamento na seção 2.2.4..

Conceber a linguagem como processo de interação é ter em mente que a língua não é engessada, mas sim heterogênea e viva, e que os alunos devem aprender na escola como e de que maneira podem adequar os seus discursos para atender a determinados interesses, sem que desconsideremos seus letramentos vernaculares. É válido ressaltar o que coloca Matencio (1994, p.101) sobre a relação entre as atividades nas aulas de Língua Portuguesa e a função social dos objetos de estudo da linguagem, pois para a autora,

a atividade de produção de textos está intimamente relacionada, como vimos, à questão dos usos e funções sociais da escrita. Refletimos muito sobre a importância da comunidade a qual pertence o aluno para a construção de suas concepções sobre a palavra escrita, suas maneiras de fazer sentido pela fala e pela escrita, e como esse processo de sociabilização interfere nas atribuições de usos e funções à escrita.

Ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa na escola, no sentido das discussões teóricas que trouxemos até agora, pensando na perspectiva dos diversos modos de letramento, é assumir um compromisso de construir com o aluno uma trajetória de reflexão no seio da linguagem, é ensinar com imersão nas práticas sociais que são mediadas por ela. Tudo isso, para que o aluno seja capaz de responder às diversas demandas sociais de usos da linguagem, mas sem que lhe sejam negados os seus conhecimentos e práticas trazidos do ambiente familiar ou doméstico, relativo aos letramentos mais desvalorizados. Essa relação entre os letramentos dominantes/hegemônicos e os menos valorizados é, assim como a natureza dos enunciados, ideológica.

Nesta seção, discutimos a respeito dos estudos do letramento de algumas perspectivas que, embora não sejam exatamente iguais em termos de concepção teórica, levam todas em consideração os aspectos dos usos sociais da linguagem, ou seja, das práticas sociais discursivas que são mediadas através dela em sociedade. Além disso, relacionamos as concepções de práticas de letramento, de ideologia e de hegemonia aos estudos do Círculo de Bakhtin. Tal relação aconteceu no que diz respeito à concepção sócio-discursiva dialógica e interacionista bakhtiniana, que trata do lugar da linguagem como arena do conflito de interesses representados pelos diversos usos e ideologias constituídos social e historicamente através dos enunciados. Além disso, fizemos também

considerações de modo a relacionar as concepções de ideologia, hegemonia e práticas sociais de leitura e escrita ao ensino de Língua Portuguesa na escola.

2.2.3. O ensino e aprendizagem de literatura como letramento literário e como interação na esfera da arte

Ao discutirmos os estudos da área do letramento, vimos que o sujeito se torna letrado na medida em que faz uso de diversas práticas sociais de leitura e escrita em uma determinada esfera social de interação. Como trabalhamos com gêneros literários¹³ (*contos fantásticos* e *fanfictions*) em nossa pesquisa-ação, discutimos nesta seção as relações de ensino e aprendizagem no que se refere ao ensino da literatura no Ensino Fundamental, enquanto prática de letramento literário e interação na esfera da arte. Sendo assim, se a matéria prima da literatura é a palavra, verifica-se que a linguagem toma forma na literatura através das mais fecundas possibilidades de seu uso e que a possibilidade de refletir criticamente frente à linguagem no uso com gêneros literários permite inúmeras possibilidades de construir conhecimentos nas aulas de Língua Portuguesa, além de oportunizar, mais especificamente, a interação do sujeito que lê com experiências de emancipação estética através da arte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998) definem algumas diretrizes para o trabalho com os gêneros literários na escola. Nesse documento também é posta a assertiva de que as aulas de Língua Portuguesa devem levar em consideração o trabalho de acordo com a perspectiva dos gêneros do discurso. A utilização dos textos de gêneros literários no ensino de línguas não é uma prática recente. No entanto, graças aos estudos de teóricos como Bakhtin e Todorov, por exemplo, o viés de análise e reflexão do uso da linguagem nesses textos tem mudado nas últimas décadas. Os PCN são pontuais quando apontam o valor do ensino de língua materna com os gêneros literários. De acordo com os

¹³ Utilizamos em nosso trabalho de dissertação tanto o termo *gêneros literários* quanto *gêneros do discurso* para nos referirmos aos textos dos gêneros *conto fantástico* e *fanfiction*. Contudo, utilizamos o termo *gêneros do discurso* de forma mais recorrente, pois tal termo é consoante com nosso referencial teórico de pesquisa, aportado nas teorias do Círculo de Bakhtin, como exposto na primeira parte deste capítulo. Já o termo *gêneros literários*, é utilizado apenas quando discutimos aspectos concernentes ao ensino da literatura e/ou à teoria literária.

Parâmetros Curriculares Nacionais, a literatura em sala de aula “autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis”. (BRASIL, 1998, p. 26). Essa reinterpretação do mundo “cotidiano” do aluno é parte do processo de uma reinterpretação que o sujeito faz de si mesmo e das coisas e pessoas em volta, à medida que constrói novos conhecimentos.

Conforme discute Cosson (2014[2006]), à prática docente na disciplina de Língua Portuguesa na escola regular são, muitas vezes, atribuídas controvérsias em torno do uso de textos literários no ensino da leitura e da produção textual como objetos de estudo na escola. Para problematizar questões desse tipo, pensando o lugar dos textos literários nesse processo, Pacheco (2004, p. 215) coloca que

a língua, por natureza, é viva, dinâmica, polissêmica; mais que veículo passivo de informação, ela deve manifestar sua essência crítica e transgressora. A literatura é palco ideal para essa manifestação, sua condição artística permite que todo potencial expressivo, imaginário e fictício seja explorado, possibilitando formas outras de experiências na e com a realidade.

Conceber a linguagem como um fenômeno heterogêneo é essencial para o ensino de língua materna de uma perspectiva da interação. A partir dessa concepção, visando o desenvolvimento da proficiência na escrita/leitura do aluno, bem como seu desenvolvimento pleno nas mais diversas situações sociais de interação mediadas pela linguagem, entende-se que a literatura pode surgir como peça fundamental nesse processo de construção de conhecimento na esfera escolar. Afinal, os gêneros literários, em seus mais variados expoentes, são capazes de levar o sujeito a diversas reflexões no momento da interação com a obra.

Ressalta-se também a importância de que não haja a compartimentarização entre as atividades na construção de conhecimentos durante as aulas de Língua Portuguesa, a exemplo, “este texto é para o trabalho de análise linguística e aquele para o de leitura/produção literária”. Assim, o objeto de estudo deve estar a serviço dos mesmos propósitos. Nesse aspecto, os textos literários dão conta de infindáveis atividades na aula de Língua Portuguesa. Sobre essa separação, segundo, Segabinazi (2013, p. 123), ela “ignora que língua e literatura trabalham e objetivam a produção de sentidos sobre os gêneros discursivos”.

O lugar dos estudos com e de textos literários é, sem dúvidas, a aula de Língua Portuguesa. Literatura é arte, mas, além disso, a arte no plano das palavras. Nessa perspectiva, é

claro que a literatura, como arte e enunciação discursiva ancorada em determinado contexto sócio-histórico, comporta um conjunto de aspectos sociais, ideológicos, psicológicos, estéticos, etc; contudo, não se pode esquecer que sua natureza é eminentemente verbal e só por isso é estudada na disciplina Língua Portuguesa. (CEREJA, 2005, p. 43).

Ainda no sentido da proposição didática que envolve a linguagem e os textos literários na escola, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, entende-se o trabalho com gêneros literários como “livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua”, de maneira a proporcionar ao aluno, no processo da leitura e da produção textual, um momento de “reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras”. (BRASIL, 1998, p. 27).

Em relação ao uso dos textos literários nas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com Mello (2013, p. 101), o ensino deve ser permeado pela “perspectiva de interação verbal e social no uso do texto”. Esse arranjo deve contribuir com o objetivo de “alcançar uma fruição maior por meio da experiência estética”, que deve ser emancipatória para cada um em sala de aula e também fora dela. Assim, cabe ao professor a responsabilidade (falando em termos de ato responsivo) de mediar, juntamente aos alunos, a trajetória dos caminhos a serem percorridos nas práticas de leitura e produção textual com gêneros literários em sala de aula, de sua escolha até todos os processos que envolvem a reflexão sobre as situações de produção desses gêneros, até as múltiplas interpretações que surgem no decorrer da leitura, mais ou menos possíveis, em sala de aula. No desenrolar desse processo, Ceccantini (2009, p. 227) enfatiza que a natureza dos

aspectos valorizados pelo jovem como autonomia, liberdade, independência, tão presentes, por exemplo, nas práticas leitoras dos adeptos das *fanfictions*, *blogs* e séries, também aqui são fatores importantes do processo, de um lado respeitando a

natureza do jovem, de outro, permitindo seu autodesenvolvimento. O quanto não crescerá um leitor claudicante, selecionando obras para os fins de animação, lendo-as e relendo-as para planejar atividades, discutindo-as com seus colegas e, num momento posterior, com seus potenciais leitores?

Considerando que a idade do aluno que frequenta a etapa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental gira em torno de 11 até 15 anos, em média, nesse adolescente já desperta o interesse em ter certa autonomia para decidir a maneira como irá se apropriar de cultura, arte e conhecimentos no geral. Mediar a escolha dos textos de determinado gênero do discurso a se trabalhar com o aluno em sala de aula é fundamental, mas não se omitir à participação do aluno nessa escolha é mais fundamental ainda.

Levando em consideração o trabalho com os gêneros literários na escola e suas finalidades, é que, de acordo com Buin-Barbosa (2012, p. 107), “a aproximação do sujeito com o texto literário e/ou a sua inserção no texto literário acontece [...] a partir de elos entre a ficção e a sua realidade, as suas experiências reais”. Esse processo é fundamental para a expansão dos horizontes apreciativos do estudante. Somente através dele o jovem se desenvolverá intelectualmente, no sentido de estabelecer relações entre o que já leu, no momento em que lê algo novo, de forma dialógica. (BAKHTIN, 2011[1979]). Assim, é inegável o valor desse tipo de contato, já que muito do que se aprende na escola se aprende através da leitura.

A interação com a literatura, ou seja, com a arte literária, pode ser catártica e geradora de um movimento que expande as emoções e produz conhecimento, para dentro (autoconhecimento) e para fora do sujeito (sobre as coisas do mundo). Isso só acontece, porque, de acordo com Candido (2006, p. 147), a obra literária é “pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma ‘expressão’”. Desse modo, a literatura representa a possibilidade de explorar aquilo que é inerente ao ser humano, através das palavras, conseqüentemente, proporcionando também uma experiência de aprendizagem reflexiva e estilística que pode ser individual ou coletiva.

Compreende-se que toda a experiência produtiva em sala de aula depende, de modo geral, dos sujeitos envolvidos – professor e alunos – então, cada turma terá sua experiência de compreensão através da literatura de uma maneira única. Nesse sentido, o trabalho na escola pode

partir também da ideia de que as obras universais devem dialogar com o contexto situado de cada aluno, para que possam fazer sentido de forma global, mas também situada. Nesse caminho, Cereja (2005, p. 143) aponta

a postura dialógica como meio de abordar a literatura e favorecer o diálogo entre objetos culturais de diferentes linguagens e diferentes épocas; e, por fim, a literatura é um fenômeno que está em seu contexto em relação com seu contexto de produção e que faz parte não apenas da cultura brasileira, mas da cultura universal, o que propicia a inclusão, nos estudos literários, de textos de autores cujas obras representam saltos decisivos na história da literatura.

As especificidades das situações reais de interação mudam de acordo com o contexto e a época, as exigências da escola também, logo, a concepção de linguagem acompanhou esse processo com os estudos do Círculo de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, por exemplo. Dentro desse paradigma, há a relação entre os gêneros primários (apontados como mais espontâneos e não institucionalizados) e os gêneros secundários (apontados como mais formais e de esferas institucionalizadas).

O que cabe, de fato, na discussão desta seção é o entendimento de que os gêneros literários se concebem como secundários pelo fato de serem mais formalizados, ou seja, de circularem em um campo da atividade humana mais institucionalizado, a esfera da arte.¹⁴ Além do que foi dito, entende-se que os gêneros literários são capazes de reenunciar e intercalar todos os outros dentro de si. A exemplo, uma conversa dentro de um romance, ou um conto onde alguém escreve uma carta ou dá um telefonema. Seria a “absorção dos gêneros primários pelos secundários”; e, mais ainda, o texto literário acoplando outros gêneros, ou seja, os “incorporando e reelaborando” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 263) dentro de sua estrutura.

¹⁴ Veremos mais a seguir que a *fanfiction* é um gênero literário, porém que não ocupa lugar de prestígio nas esferas sócio-discursivas da atividade humana. Também podemos pensar na literatura de cordel como exemplo de gênero literário que não surgiu em esferas de interação humana mais institucionalizadas, mas sim ligadas à cultura popular, de massa, não oficializadas. Por isso as esferas são permeáveis umas às outras, elas dialogam entre si.

Além desse caráter de integração dos outros gêneros dentro de si, os gêneros literários possibilitam uma experiência estética fundamental para o desenvolvimento do aluno em relação a sua percepção de si e do mundo, só alcançada através da arte. Sobre isso, Novais e Reis (2013, p. 76) apontam que o texto literário não está limitado “a critérios de observação factual [...] ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo”. Isto é, entre a realidade do aluno e a externa a ele, nos sentidos construídos através da experiência com o texto literário, ou ainda, entre o sujeito e o mundo, de maneira exotópica. (BAKHTIN, 2012[1920], p. 60). Ainda nesse sentido,

a literatura passa a ter uma contribuição significativa como prática social que pode contribuir com leituras emancipatórias sobre a identidade pessoal e social dos indivíduos, decorrentes da construção de um repertório de memórias registrados pela oralidade e escrita de um povo. (SEGABINAZI, 2013, p. 129).

Além disso, dentre as especificidades dos gêneros literários estão, de acordo com Silva (2013, p. 307), as de que eles podem ter “os mais diversos sentidos para as sociedades letradas”, como dito acerca da emancipação estética e da catarse, “mas talvez nenhum deles seja tão importante ao ser humano como a capacidade que a literatura tem de conferir ao homem uma singular experiência ontológica”. E à escola cabe a promoção desse espaço, que emerge na construção de sentidos com os alunos, como representação simbólica de suas próprias vivências (SILVA, 2013), na construção do acontecimento da aula de leitura, produção textual e prática de análise linguística também enquanto uma prática de letramento literário e interação na esfera da arte.

Na seção seguinte, discutiremos também sobre o processo de construção de sentidos nas práticas de linguagem dentro e fora da esfera escolar, mais especificamente, a respeito das novas linguagens hipermidiáticas, multimodais e hipertextuais. Tudo isso, sem perder de vista o diálogo com a concepção de linguagem dos estudos do Círculo de Bakhtin, com os estudos da área do letramento e do ensino de Língua Portuguesa e literatura na escola.

2.2.4. O ensino de Língua Portuguesa e as diversas linguagens contemporâneas na escola

A leitura e a escrita de textos multimodais são uma realidade cada vez mais crescente na sociedade contemporânea e boa parte das crianças e jovens em idade escolar têm cada vez mais acesso à informações repletas de elementos que vão além dos textos exclusivamente verbais orais e escritos impressos. Conforme dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que investiga as práticas de leitura e o acesso a bens culturais do leitor brasileiro, Failla (2012, p. 66) aponta que em termos de frequência de leitura entre os brasileiros entrevistados, em primeiro lugar aparecem os textos escolares com 44% de frequência na leitura; em segundo lugar aparecem os textos na internet com 38% de preferência em relação aos textos lidos pelos entrevistados todos os dias. Ainda de acordo com a mesma pesquisa, 20% dos entrevistados com faixa etária entre 05 e 17 anos (crianças e adolescentes em idade escolar) admitiram acessar à internet todos os dias, enquanto 23% dos entrevistados na mesma faixa etária revelou acessar à *web* apenas algumas vezes por semana.

Como vimos, os números da leitura em rede são expressivos, além disso, destaca-se também o fato de que a leitura/escrita em plataformas *online* é diferente da leitura no papel impresso em muitos aspectos. No caso dos hipertextos e textos multi/hipermodais, esses textos circulam em plataformas virtuais, das mais diversas na rede mundial de computadores, contudo, estão muitas vezes alheios às práticas de leitura e escrita que circulam na esfera escolar. Abreu (2003, p. 43) trata do tema, ao falar a respeito da articulação de diversos elementos multimodais que, infelizmente, não têm sido aproveitados pela escola, no sentido de que ainda não penetraram, ou penetraram em inexpressiva escala, nas situações de interação dentro do espaço escolar, seja para o ensino e aprendizagem de outros conteúdos escolares, seja para que eles mesmos sejam conteúdos/meios de aprendizagem das práticas de linguagem por eles mediados, acrescentamos.

No contexto do qual nasceu a questão desta pesquisa-ação, a sala de aula, mais especificamente uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, a realidade foi a da situação apontada por Abreu. Em diversos momentos em sala de aula, os alunos enunciaram o anseio de poder aprender através de práticas que pudessem incorporar os discursos mediados *online*, bem como os muitos modos de se fazer constituir um texto, para além do exclusivamente impresso e estático na folha branca de papel ou no quadro negro. Nesse sentido, os motivos pelos quais as novas tecnologias talvez ainda não sejam utilizadas de forma plena na

escola precisam ser questionados, como a falta de preparação dos professores ou mesmo a desinformação em relação às novas situações de interação e dos gêneros advindos dessas situações em plataformas virtuais, que, enquanto dificuldades, precisam ser superadas. Ora, essas novas mídias podem se tornar aliadas relevantes no trabalho com a reflexão sobre/n(a) linguagem em uso nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, haja vista a condição do aluno de sujeito com uma vontade discursiva possível de ser enunciada por meio dessas plataformas virtuais, considera-se que o processo de produção desses enunciados em rede pode ser acompanhado e também articulado aos conteúdos escolares. Afinal, essa nova maneira de produzir e compartilhar enunciados em rede ressignifica, em muitos aspectos, o ato da escrita, mas não só dela, da maneira como os sujeitos se relacionam uns com os outros através da interação com enunciados multimidiáticos. Nesse sentido, vimos a necessidade de construir esta pesquisa-ação, que leva em consideração a maneira como os alunos interagem com esses elementos (multi e hipermodais) no momento da leitura e da produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

As mídias digitais e os textos multimodais já fazem parte da constituição dos discursos em diversas esferas sociais de interação da atividade humana. De acordo com as orientações dos PCN, a aula de Língua Portuguesa tem como um de seus objetivos preparar os alunos para interagir criticamente com os discursos produzidos e recebidos em sociedade. Ou seja, as novas linguagens interativas representam essas novas demandas. Sobre as relações de ensino-aprendizagem que são permeadas pela linguagem, Geraldi (2004[1984], p. 41) diz que é importante pensar na linguagem como “o lugar da constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Sendo assim, as novas linguagens multissemióticas – os novos letramentos midiáticos – ressignificam também a constituição dos sujeitos através de novas situações de interação que surgem pelo desenvolvimento das novas mídias digitais *online*.

Sobre o surgimento e a popularização das diversas novas linguagens interativas midiáticas, Marcuschi (2010, p.16) trata do assunto ao falar sobre a importância dessas mídias digitais em um novo paradigma das tecnologias de comunicação e informação, pois

a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las.

Entende-se que essas práticas sociais concernentes às novas linguagens midiáticas podem muito bem se desenvolver em articulação com os conteúdos, mas também como conteúdos de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Essas novas linguagens enunciadas através de muitos modos semióticos nos apresentam novos conceitos como os de multimodalidade e multiletramentos¹⁵. Em seus estudos, Rojo (2012) reflete acerca das novas linguagens multissemióticas digitais e dos novos gêneros surgidos através das situações de interação originadas por elas. Diante dessas novas linguagens hipermidiáticas surgem novas formas de aprendizagem e novas possibilidades de ensino contemporâneas. Verifica-se, então, a necessidade da reflexão com esses elementos hipermidiáticos dentro da aula de língua materna, enquanto prática de multiletramento. De acordo com os estudos de Rojo (2012), as ações pedagógicas devem valorizar todas as formas de linguagem (verbal e não verbal), cujo foco deve ser o aluno, que precisa ser o protagonista nesse processo de transformação e de produção de conhecimento e não mais um simples reprodutor de saberes, em se tratando de práticas efetivas de interação com a leitura e a produção textual, por exemplo.

Ainda de acordo com os estudos de Rojo (2012), entende-se por multimodalidade a faculdade dos textos compostos por muitos modos semióticos, ou seja, de muitas linguagens “que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. (ROJO, 2012, p. 19). Nesse âmbito, o conceito de multimodalidade, isto é, quando o discurso se desenvolve a partir de vários modos semióticos (texto oral, verbal impresso, texto verbal *online*, texto imagético, texto em forma de vídeo

¹⁵ Nesta seção utilizamos de maneira recorrente os estudos de Rojo (2009, 2012, 2013) sobre *multimodalidade* e *multiletramentos*. As discussões da autora, por sua vez, são fortemente baseadas nos estudos do Grupo de Nova Londres (*New London Group*). Segundo Rojo (2012), o *New London Group* surgiu quando um grupo de pesquisadores da área do letramento (como Norman Fairclough e Jim Gee, entre outros mais) participou de um colóquio na cidade de Nova de Londres (EUA), no ano de 1996. Das discussões do grupo nessa ocasião surgiu um manifesto chamado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*. Ainda de acordo com Rojo (2012, p. 12), nesse manifesto, o grupo afirmou a necessidade da escola desenvolver práticas pedagógicas que contemplassem os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, assim como a grande variedade multicultural do mundo globalizado e suas novas formas de se comunicar através de textos multissemióticos.

etc.), pode sugerir outro, o da hipermodalidade, relativo aos hipertextos, bem como aos letramentos digitais. Nesse sentido, acrescenta-se o fato de que os alunos estão cercados por esses modos de enunciação digital em diversas situações de interação, mas dificilmente dentro da esfera escolar. Assim, podemos estabelecer uma analogia à importância dos letramentos digitais/multiletramentos, em termos de práticas sociais de leitura e escrita, com outros letramentos, mesmo aqueles ligados predominantemente à linguagem verbal escrita. Tal relação pode ser pensada a partir das palavras de Soares (2009, p.58), quando a autora afirma que

só nos demos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever.

O mesmo fenômeno aconteceu no Brasil a partir da primeira década dos anos 2000, em relação aos letramentos digitais. Ou seja, tornou-se necessário desenvolver práticas sociais de leitura e escrita que envolvam a hipermodalidade e os hipertextos na escola, a partir do momento em que saber digitar um texto no *Word* já não era mais o suficiente para que se pudesse interagir e compartilhar informações na rede. Ao refletir sobre a relação dos estudos de letramento e dos multiletramentos, Bevilaqua (2013, p.110) argumenta que o conceito

proposto pela pedagogia dos Multiletramentos, está ancorado na concepção de modelo de letramento ideológico [...] uma vez que enfatiza, entre outros elementos, a identidade do produtor de sentido, seu interesse e motivação na construção de sentidos. Esses elementos são sempre contextualmente situados e, por isso mesmo, altamente diversificados em relação a outros contextos.

A inserção dos professores nesses diversos contextos pode ser fundamental para que o fomento dessas práticas de multiletramento e letramento digital possam acontecer, de fato, na esfera escolar, pois muitas transformações podem ser propiciadas na trajetória escolar dos alunos, a partir de uma pedagogia dos multiletramentos. Além disso, compreende-se também que as plataformas virtuais possibilitam às

práticas sociais de leitura/produção textual certo caráter de *enunciação colaborativa*. Usamos o termo de acordo com os trabalhos de Jenkins (2009[2006]) sobre cultura participativa nos mais diversos ambientes virtuais, em que os leitores interagem com os autores dos textos que leem devido à volatilidade e à conectividade das publicações *online*. Ainda sobre o fomento na escola de um ambiente que possibilite várias práticas sociais de leitura e produção textual, Rojo (2009, p. 107) aponta que são fundamentais, nesse sentido,

os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que tem transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

Com base nos apontamentos de Rojo (2009), destaca-se o fato de que os elementos constitutivos dos textos podem ser imagens ou o modo como são diagramados, esses elementos fazem com que os enunciados possam significar de uma maneira própria para além do texto apenas verbal escrito e impresso que, muitas vezes, não dispõe de nenhum elemento a não ser a letra. Sobre as contribuições das práticas que aludam aos letramentos digitais nas aulas de Língua Portuguesa, mas não somente nela, é que corroboramos com o pensamento de que

em breve, ninguém mais poderá ficar à margem do uso desse poderoso meio de organização e gerenciamento da vida diária em algum momento das suas atividades corriqueiras. Assim, é importante que se pense em profundidade cada vez maior esse fenômeno mais do que tecnológico que vem gerando um novo momento da história da humanidade (MARCUSHI; XAVIER 2010, p.14).

Dessa forma, acreditamos que a esfera escolar pode dar conta dos diversos gêneros discursivos e linguagens que despontam a partir das situações de interação que são geradas através das mídias digitais. Ainda sobre a apropriação dessas linguagens, Matencio (1994, p. 47) diz que “há uma relação direta entre a experiência com a palavra escrita que os alunos têm e as estratégias discursivas que utilizam na leitura e produção de textos”. Isto é, a realidade das linguagens líquidas (SANTAELLA, 2007), os hipertextos *online*, os textos em plataformas digitais compostos por muitas semioses etc. e o surgimento de novas situações de interação correlatas a essas novas linguagens ressignificam a maneira como os sujeitos se expressam e se constituem enquanto sujeitos. Destaca-se entre essas novas maneiras de interagir em rede a relação do leitor/escritor com o hipertexto em plataforma *online*.

A leitura do texto em plataformas *online* é dotada de uma nova forma de significação no sentido de que o leitor constrói seu percurso de leitura de forma não-linear, devido ao caráter dinâmico que é próprio dos textos em plataforma virtual graças aos *links*. Lévy (1993[1990]) considera o hipertexto (textos compostos por *links*) como um grande metatexto de geometria variável, com gavetas com dobras. O acesso a múltiplos caminhos é realizado mediante essas “gavetas com fundo falso” que levam a outras gavetas e assim por diante. Dessa forma, a leitura de um texto é levada instantaneamente a outro por meio dos *hiperlinks*¹⁶, a partir dos quais podem surgir outros e, por conseguinte, outros mais. Para Xavier, o hipertexto mostra suas diversas trajetórias de leitura através dos *links*, pois

a tessitura hipertextual funcionaria como uma representação das redes de sentido que estabelecemos na leitura de um texto qualquer. Os links seriam as representações dessas redes que o autor propositalmente apresenta ao leitor, como estratégia de marcar seu próprio percurso enquanto autor, seu estilo, sua história, seu lugar de autoria, e delineando que caminhos o leitor pode perseguir nesta(s) suas(s) leituras(s) (XAVIER, 2002, p. 203).

¹⁶ Xavier (2002, p.152) concebe o *hiperlink* como um “mecanismo de referência digital remissiva”.

Os *hiperlinks* marcam a trajetória de possíveis caminhos que o leitor pode percorrer durante a leitura do texto em plataformas multimidiáticas. Isso ocorre porque os textos que se desenvolveram nesses suportes virtuais possuem características inerentes a essas plataformas, como os hipertextos, que devido à qualidade dos *hiperlinks* podem levar o leitor de texto em texto, criando assim uma rede praticamente infinita de leitura na internet. Sobre o hipertexto, Xavier (2010, p. 208) o coloca como uma “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas de outra textualidade”. Em seus estudos, Xavier (2002) define como hipertexto, o texto que constitui um espaço virtual inédito e exclusivo no qual tem lugar um modo digital de enunciar e de construir sentido. Dessa forma, surge a reflexão em torno de possíveis motivos para a marginalização de muitas práticas de leitura e escrita hipertextuais na esfera escolar, quando este espaço poderia, de fato, se apropriar delas em suas atividades na construção de conhecimentos, já que vivemos em um momento onde o ciberespaço e a cibercultura (LEVY, 1999[1997]) ganham cada vez mais expressividade nos discursos e na constituição dos sujeitos em sociedade.

Dentro dos ambientes virtuais os processos de criação e leitura são outros, pois o papel do autor e do leitor muitas vezes se confunde, em um jogo de interação onde o sujeito que se depara com o texto poderá, muitas vezes, modificá-lo, como no caso da *Wikipédia*, ou mesmo escrever comentários em *blogs* ou trocar *posts* em redes sociais. Ainda nesse sentido, Koch (2007) aponta que o hipertexto obscurece os limites entre leitores e escritores, tendo em vista a autonomia do leitor que escolhe que caminhos de leitura seguir, que *links* abrir ou não. Em relação às novas práticas sociais de linguagem hipermediáticas, os multiletramentos representam na esfera escolar a possibilidade de que os professores “adentrem” nas situações de interação digitais em que muitos alunos já estejam inseridos. Segundo Komesu (2010, p. 144),

o suporte material da internet coloca o escrevente em contato com o outro. Sua utilização condiciona novas práticas para a leitura e a escrita das páginas hipertextuais. Por meio de *links*, textos escritos, imagens e sons podem ser associados de modo não linear em um mundo textual sem fronteiras.

As situações de interação que se desenvolvem por meio dos enunciados multimodais na *web*, através de hipertextos, abrem para os

sujeitos a possibilidade de se comunicar *online* prevendo também o retorno imediato, ou seja, um enunciado resposta *online*, pela parte daquele que lê, na forma de comentários, por exemplo. De acordo com Rojo (2013, p. 42), “a internet possibilita a circulação de discursos de diferentes perspectivas, já que os artefatos digitais garantem um espaço de autoria, interação e colaboração”. Ou seja, pensar esses muitos modos de significação dos enunciados *online* é também garantir a expansão dessa autoria do aluno enquanto sujeito com um projeto de discurso realizável na rede mundial de computadores, dentro da qual os discursos estão em uma constante relação responsiva, ou mesmo dialógica (BAKHTIN, 2011[1979]), que se dá em cadeia, na virtualidade, de diversas formas, como através das leituras em uma simples pesquisa no *Google*, por exemplo. Nesse sentido, Rojo (2013) aponta um caminho fundamental para alcançar os alunos e que reafirma e justifica o ponto de vista defendido neste trabalho de pesquisa-ação sobre a inserção das práticas de linguagem na multi e hipermodalidade na esfera escolar, pois

para o trabalho com os jovens, devemos definir “cultura” não como “erudição”, nem como antítese das dimensões “populares” e “massivas”, mas como “mesclas conflituosas” resultantes de processos dialógicos de “negociações” (materiais e simbólicos) e de “interesses diversificados” (individuais e coletivos) entre classes sociais, segmentos populacionais e estilos de vida. (ROJO, 2013, p. 8).

Assim, provavelmente as *paredes* da sala de aula se tornarão *alargadas* a partir do momento em que o professor passar a mediar práticas que busquem não estigmatizar a realidade local do aluno (linguística e social), mas sim estabelecer pontes, através das novas mídias, para que essa realidade possa se fundir ao global. No contexto de nossa pesquisa-ação, esse processo aconteceu no campo *físico* e no *online*, isto é, no espaço da cibercultura. Nesse sentido, o importante para se compreender as relações de interação que são desenvolvidas na cibercultura é a concepção de que as práticas sociais de leitura e escrita não se dão apenas através da linguagem verbal escrita, mas de que também se dão através da reunião de elementos semióticos distintos e fragmentados, como sugere, por exemplo, a tessitura do hipertexto.

Segundo Santaella (2007, p 128), pensar em cibercultura é entender o “caldeirão de misturas e hibridizações que a caracteriza”. Tudo

isso porque as possibilidades de hibridização na internet se dão a partir da junção entre hipertexto e multimídia, configurando a hiperímia. O espaço de aprendizagem na aula de Língua Portuguesa só tem a se beneficiar do fomento dessas relações, se tornando um espaço pedagógico que dialogue com essas linguagens híbridas. Assim, articular os elementos hipermodais que circulam através das mais diversas formas de enunciados midiáticos parece ser uma atitude formadora perante as novas formas de construir sentidos que têm se constituído através do desenvolvimento das tecnologias de informação.

Com base no que foi dito, acredita-se que o universo de práticas sociais de interação da contemporaneidade, no qual muitas crianças e jovens brasileiros estão inseridos (FAILLA, 2012), é um universo conectado com as mídias digitais. No entanto, o caminho para tornar o trabalho com a leitura e a escrita dos textos em plataformas digitais possível na escola esbarra, muitas vezes, em problemas de infra-estrutura. Muitas escolas não dispõem de aparato tecnológico disponível para que ocorra uma inserção dos letramentos digitais no ambiente escolar, tendo em vista a pluralidade da situação das escolas no Brasil, algumas com laboratórios equipados e com conexão *wi-fi*, enquanto outras não possuem máquinas à disposição dos alunos. A despeito dos problemas de natureza estrutural, o empecilho pode ser também a falta de familiaridade do professor de Língua Portuguesa com as novas tecnologias e a incompreensão do seu lugar nas relações que se dão através das linguagens que excedem o âmbito verbal escrito, como já mencionamos antes.

Como vimos nos estudos do Círculo de Bakhtin (2012[1920]), o exercício da empatia e da alteridade através do excedente de visão do outro é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito social e historicamente constituído. A internet pode, em muitas situações, transpor a barreira do distanciamento físico, a partir das relações que se constroem no ambiente virtual. Nesse sentido, ressaltamos a importância de se ter conhecimento das práticas sociais de leitura e escrita a respeito das quais os alunos fazem uso, pois assim o professor pode incorporar aquilo que já é de conhecimento do aluno no papel impresso às novas formas de produção textual nos ambientes virtuais, mas não só isso, pode realizar também práticas de análise linguística que exercitem a criticidade em relação aos discursos impressos e veiculados virtualmente, com os quais os alunos interagem através de *posts* e compartilhamentos, por exemplo.

Como veremos no capítulo terceiro desta dissertação, os sujeitos participantes de nossa pesquisa-ação interagem em plataformas virtuais e

muitos deles até preferem, em termos de leitura e escrita, os diversos gêneros discursivos advindos das situações de interação da virtualidade. Para Rojo (2012, p. 08), o trabalho com os multiletramentos é necessário, pois parte de conhecimentos e referências culturais que grande parte dos alunos já tem como conhecidos, em termos de cultura “popular, local, de massa” e também de “gêneros, mídias e linguagens” que eles conhecem, para outros letramentos, mais “valorizados” e que “ampliem” seu repertório cultural. Com o entendimento desses diversos modos de significar que a linguagem pôde adquirir a partir das novas situações de interação *online*, bem como dos novos gêneros discursivos surgidos a partir delas, ratificamos que um dos objetivos delimitados para esta pesquisa-ação é de que a escola, mais especificamente as aulas de Língua Portuguesa, pudessem aproximar os alunos de experiências com letramentos digitais. Tal objetivo, como veremos, de fato foi alcançado nesta pesquisa.

3. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

As etapas de desenvolvimento da pesquisa-ação contemplaram: a) a revisão bibliográfica do material que foi usado para a construção do referencial teórico da pesquisa-ação; b) o planejamento e o desenvolvimento da elaboração didática na escola, através das aulas de leitura, produção textual e análise linguística acerca dos gêneros propostos; c) a análise e avaliação dos dados gerados através das atividades da elaboração didática. De modo a discorrer a respeito das bases teórico-didáticas e teórico-metodológicas que nos embasaram na construção de nossa pesquisa-ação, este capítulo está dividido em três seções.

A primeira seção deste capítulo trata do campo teórico no qual situamos o nosso trabalho de pesquisa: o da Linguística Aplicada (LA). Buscamos discutir a respeito da constituição desse campo teórico, assim como da ampliação de sua área de atuação, no diálogo com outras ciências humanas e sociais. Discutimos também aspectos do fazer pesquisa dentro da área da Linguística Aplicada, tanto no âmbito da esfera escolar, quanto fora dela. Para tanto, trouxemos os estudos de autores como Rojo (2006) e Moita Lopes (2006).

Na segunda seção deste capítulo discorreremos sobre a opção teórica de fazer uma pesquisa enquanto pesquisa-ação. Tratamos de uma breve definição da área, assim como da postura do pesquisador ao fazer pesquisa com pesquisa-ação. Discutimos também a respeito da pesquisa-ação na área educacional, tudo isso a partir dos estudos de Thiollent (2011[1985]) e de Vandernotte (2006). Na terceira seção, é trazida nossa base teórico-didática da pesquisa: o conceito de elaboração didática. Ou seja, nessa seção discutimos a respeito da noção de elaboração didática proposta por Halté (2008) para o ensino e aprendizagem de língua na esfera escolar.

3.1. A PESQUISA NA LINGUÍSTICA APLICADA

As relações de ensino e aprendizagem têm sido objeto de estudo da área da Linguística Aplicada¹⁷ desde o seu surgimento. Tais estudos

¹⁷ Entendemos a Linguística Aplicada como um campo teórico que, a partir das discussões a respeito de questões que envolvem a linguagem (no sentido de criar

começaram a reverberar de maneira significativa no Brasil a partir do final década de 1980. Esses estudos partiram do campo da linguística teórica para ganhar autonomia no sentido de que consideram a linguagem em relação ao seu contexto e não somente em uma perspectiva do texto e da linguagem em sua dimensão imanente, em termos de materialidade, mas também em todas as suas dimensões sociais ligadas ao uso.

Segundo Moita Lopes (2006), os primeiros estudos da LA chegaram ao Brasil através dos estudos sobre o ensino de língua inglesa. Ao citar tais estudos, Moita Lopes diz que no início de sua constituição como ciência, a LA carecia de se descolar da linguística teórica e de paradigmas estruturalistas das ciências linguísticas. Sobre esse processo, o autor afirma que

essa discussão vai, então, estabelecer um campo de investigação que começa a se formular como área mediadora, reconhecendo ainda que os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além daqueles formulados pela Linguística. (MOITA LOPES, 2009, p. 16).

Para o autor, a LA foi ganhando autonomia enquanto campo teórico, mesmo que contemplando o ensino de línguas como objeto de estudo, na medida em que passou a ser entendida como uma ciência que concebe o sujeito e a sociedade de uma perspectiva social, admitindo que a linguagem é o foco de estudo que medeia essas relações, mas que elas devem ser consideradas em uma determinada situação social de interação. Tal ponto de vista dialoga com as ciências sociais e se afasta, em certa parte, dos estudos linguísticos que haviam sido fundantes até então, como as teorias de Saussure e de Chomsky. Assim, para Moita Lopes (2009, p. 37-38),

inteligibilidade para a resolução de problemas) de uma perspectiva social, nos auxiliou na construção, desenvolvimento e realização desta pesquisa. Sendo assim, de modo a ilustrar como compreendemos nosso fazer da pesquisa enquanto pesquisa de caráter qualitativo (pesquisa-ação) que se debruça sobre as práticas de linguagem dos sujeitos participantes na esfera escolar, nos situamos no campo da Linguística Aplicada e discutimos a definição dos objetos de pesquisa desta área, bem como o fazer pesquisa de maneira a entender a linguagem como construção social através da qual os sujeitos criam também suas identidades e suas visões de mundo.

a LA é um campo de investigação das Ciências Sociais [...] uma área de pesquisa que tem como objetivo criar inteligibilidade sobre os problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central [...] que, para tal, é fundamental entender como as práticas sociais contemporâneas se organizam.

Na opinião de Moita Lopes, o momento de estabelecimento da LA como ciência que trabalha com a linguagem, mas possui caráter aplicado ao campo social, aconteceu quando seu campo de investigação começou a refletir contextos de práticas de linguagem não somente enquanto didática da língua na escola, mas, segundo MOITA LOPES (2009, p.17), também “no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.)”. Essa expansão nos campos de atuação da Linguística Aplicada significou um alargamento de seu horizonte teórico para outras esferas de interação social e de ideologias institucionalizadas para além da esfera escolar.

Destaca-se ainda nas reflexões de Moita Lopes (2009, p.19), acerca da constituição da LA como campo teórico, o caráter de *indisciplinaridade* apontado pelo autor como próprio da LA, sobretudo a partir dos anos de 1990. Segundo o autor “ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade”. Para Moita Lopes (2006), esse hibridismo e mestiçagem são fundamentais para se entender a vida contemporânea dentro de um paradigma entre linguagem e vida social no qual teoria e prática precisam ser conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais daqueles que neles vivem.

No sentido de se constituir enquanto um campo teórico que se modifica na medida em que as relações sociais também se modificam, assim como se modificam também as pesquisas, Moita Lopes (2009, p.38) considera a LA como “um campo que está continuamente sendo refeito, ou seja, que está ancorado em pilares que são instáveis e móveis”. Tal volatilidade tem relação não com uma falta de escopo teórico, mas sim com as próprias concepções sobre sujeito e sociedade, que se constroem e se desconstroem ao longo do tempo, por exemplo. Dessa perspectiva, o autor aponta como proposta da LA a necessidade de dar conta da proximidade crítica em relação às práticas sociais que estudamos e experimentamos.

Conforme Moita Lopes, a lógica da indisciplinaridade possibilita então à LA “escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal”. (MOITA LOPES, 2006, p.19). Para o autor, na pesquisa com a LA

são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais em que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação. (MOITA LOPES, 2006, p.23).

Moita Lopes (2006, p.96) argumenta que a LA precisa ter algo a dizer “sobre o mundo como se apresenta e o que faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades”. O autor aponta que tais mudanças podem ser associadas a um movimento chamado “virada discursiva”, “que tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar a linguagem com intravisões muito relevadoras” para os pesquisadores da LA. Ao pensar o processo de constituição da LA enquanto ciência autônoma no diálogo com arcabouços teóricos de outras ciências humanas e sociais, Moita Lopes afirma que foi essencial o diálogo com teorias socioculturais, como as de Vygotsky e Bakhtin, a respeito de uma visão sobre a linguagem como “instrumento de construção do conhecimento e da vida social” e que essa mudança “passa a ser bem perceptível no Brasil a partir dos anos 90”. (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Ao discorrer sobre a LA, Rojo (2006) sustenta o ponto de vista de que no percurso de empréstimos de bases para a compreensão de seus processos investigativos, a LA se constituiu enquanto uma área *transdisciplinar*, buscando tais empréstimos não somente na linguística, sociologia, antropologia, etnografia, estética ou teoria da literatura, por exemplo, mas também na psicologia social de Vygotsky. Para Rojo (2006), as contribuições das teorias vygotskianas ajudaram a aproximar as reflexões de pesquisadores na área da LA de uma perspectiva sócio-histórica ou sociocultural, principalmente no campo de pesquisa de políticas linguísticas e do ensino de línguas. Ainda para autora, as contribuições da teoria sócio-histórica de Vygotsky auxiliaram também para que houvesse uma redefinição da noção de sujeito na pesquisa, que

pôde ser concebido então de uma perspectiva psicológica, social e discursiva.

Ao discorrer sobre as contribuições das ciências sociais na constituição da LA, além da mudança na perspectiva de encarar os sujeitos da pesquisa como situados em um determinado contexto social e histórico, Rojo (2006) acrescenta que, no delinear de seus novos objetos de pesquisa, a LA passa a se constituir enquanto teoria autônoma que se ocupa de um conhecimento centrado na resolução de problemas de uso da linguagem. Conforme a autora, essa perspectiva sócio-histórica no fazer pesquisa com a LA também recebeu fortes contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin, na concepção de uma teoria que pudesse dar conta da apropriação do indivíduo humano, enquanto sujeito envolto às práticas sociais em circulação, pensando em sua situação social de maneira mais ampla. (ROJO, 2006, p. 262). Para a autora, a pesquisa na LA, de acordo com uma abordagem histórico-social (e discursiva) ao ganhar tais contribuições dos estudos bakhtinianos, passa a centrar-se no ideológico – a partir do macrosocial – de modo a conceber seus objetos de pesquisa com foco nas condições sócio-históricas das práticas de linguagem do sujeito e dos gêneros do discurso, ao analisar a linguagem em uso na constituição dos sujeitos através da interação social humana.

Ressaltamos ainda que quando a LA utiliza como objeto de pesquisa o ensino e aprendizagem de línguas, questões das mais diversas, como as relações hegemônicas no aprendizado de uma determinada língua, são postas em foco. Nessa perspectiva, Moita Lopes (2009, p. 18) afirma que

ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula.

Ou seja, esse campo de estudo se debruça não apenas sobre as relações que permeiam a linguagem, mas também na problematização dessas relações e na sugestão de soluções situadas para determinadas questões. Assim, além de sugerir a fluidez da área enquanto campo teórico que se renova, o autor também destaca o caráter de fácil relação com outras ciências para analisar a linguagem em diferentes contextos, como sociais ou mesmo identitários. Para Moita Lopes, a pesquisa com a LA contempla esse sujeito envolto por diversas relações sociais, que muitas vezes, são hegemônicas, assim,

em sociedades nas quais o sujeito social tradicionalmente definido como homogêneo foi re-descrito em termos de sua natureza fragmentada, processual, discursiva e performativa [...] não parece fazer mais sentido realizar pesquisa com base em teorias que o descorporificam e essencializam, apagando sua história, classe social, gênero, desejo, raça, etnia etc. ou mantendo-o em espaços fechados e previamente determinados. (MOITA LOPES, 2009, p. 37).

Rojo (2006) afirma que no fazer da pesquisa de uma perspectiva social e histórica do sujeito e do contexto pesquisado, é possível refletir acerca da socioconstrução dos sujeitos, bem como de suas práticas sociais de uso da linguagem. Nesse sentido, uma das posições assumidas por Rojo (2006, p. 273) a respeito da qual também compactuamos em nossa pesquisa-ação, é a de que a teoria da enunciação e dos gêneros do Círculo de Bakhtin¹⁸, “pode ser um poderoso instrumental para a compreensão e a explanação dessa socioconstrução”.

No tocante do ensino de língua, a investigação com a LA inclui necessariamente o trabalho do professor, ou seja, o toma como um sujeito da pesquisa (no sentido de que produz pesquisa e conhecimento). Entendemos que para este campo teórico, tendo como um dos objetos de pesquisa o ensino de língua portuguesa, é um ganho que o pesquisador seja também um professor, pois a relação entre os sujeitos em sala de aula é mediada, de forma central, pela linguagem e o professor é aquele que constrói os conhecimentos na sala de aula, através da linguagem, com os alunos.

Além do mais, refletir acerca de questões e práticas sociais, nas mais diversas situações sociais de interação, que são todas mediadas pela linguagem, é tarefa do campo da LA. Em síntese, encaramos a LA como um campo teórico no sentido de refletir/agir criticamente sobre/com a linguagem em uma determinada situação de interação, visando construir inteligibilidade e a resolução de problemas em relação ao contexto de ação no qual acontece o fazer da pesquisa. Em relação à nossa pesquisa-ação, o contexto é o da esfera escolar, mais especificamente, o das relações de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

¹⁸ Entende-se a referência da autora de forma equivalente ao que discutimos em nosso trabalho de pesquisa como teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin.

3.2. A PESQUISA- AÇÃO

O desenvolvimento de nossa pesquisa-ação aconteceu na sala de aula, isto é, a geração de dados ocorreu durante as aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 7º ano de uma escola pública da rede estadual, da região do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, tal como já anunciado na introdução desta dissertação. Como dito na seção anterior, nosso trabalho foi balizado pelas concepções da área da LA em que diversas questões sociais que tem relação com a linguagem são questionadas, analisadas e são alvo de propostas interventivas, de modo a modificar a realidade dos sujeitos envolvidos. A opção pela pesquisa-ação também vem ao encontro da nossa concepção de pesquisa, como uma prática transformadora, em nosso caso, na esfera escolar.

Para tanto, a pesquisa-ação é opção de nosso fazer da pesquisa por representar uma ressignificação nas relações de ensino e aprendizagem e da maneira como professor e alunos constroem uma trajetória particular de conhecimentos em sala de aula (mas também para além dela) e, por consequência, da própria prática docente do professor, que também é sujeito participante na pesquisa. Thiollent (2011[1985], p. 14) define a pesquisa-ação como uma forma de pesquisa social que é entendida e realizada “em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” e também na qual os pesquisadores e os participantes da pesquisa ou do problema “estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Dessa forma, há um claro envolvimento em relação ao pesquisador (professor) e os sujeitos da pesquisa (alunos), movimentação essa que busca a mudança em relação às práticas de ensino e aprendizagem e da maneira como os alunos constroem conhecimentos nas práticas de linguagem durante as aulas de Língua Portuguesa.

Sobre esse modo de pesquisa na área da educação, Thiollent (2011[1985]) escreve que as pesquisas de caráter participante têm ganhado espaço em detrimento das pesquisas de cunho quantitativo. Nesse sentido, o autor explica que a pesquisa-ação ainda se destaca da pesquisa participante por construir conhecimentos que sejam também ação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, não bastando descrever e avaliar procedimentos, mas sim transformar contextos e realizar melhorias.

As práticas interventivas neste trabalho foram construídas para que os alunos pudessem refletir acerca dos discursos que recebem e que

produzem, bem como para se valer das mais diversas possibilidades de construção de seus enunciados que os elementos multi e hipermodais podem oferecer nas plataformas virtuais. Tudo isso, através das práticas de linguagem desenvolvidas na interação, sobretudo, com *contos fantásticos* e *fanfictions*. Ainda sobre a pesquisa-ação, para Vandernotte (2006, p. 126), ela

é, ao mesmo tempo, uma postura, uma metodologia e um estado de espírito. Além das técnicas ou dos métodos utilizados, ela é uma pedagogia de inovação e de transformação social. É uma prática “conscientizante”, por meio da qual os atores questionam seu próprio processo de socialização, suas representações e constroem um quadro de experiência que lhes permitirá experimentar outro posicionamento, podendo conduzi-los a adquirir uma nova dimensão de autor-ator.

Esses questionamentos em relação aos processos de socialização podem ressignificar a maneira como os estudantes constroem conhecimentos, no caso de nossa pesquisa, no que tange às relações de ensino e aprendizagem para as práticas de linguagem na interação com textos constituídos com muitos modos semióticos, nas aulas de Língua Portuguesa. Ainda para Thiollent (2011[1985], p. 85), através da pesquisa-ação, os pesquisadores da educação “estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo”. Desse modo, a orientação para a nossa pesquisa-ação foi feita a partir do desejo de mudança em relação direta com os sujeitos da pesquisa-ação, no caso professor e alunos, nas relações de ensino e aprendizagem das práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística como objetos de estudo.

Acreditamos que a pesquisa-ação é também um caminho fecundo para que se possam problematizar questões relativas à leitura crítica dos discursos que circulam nas mais variadas situações de interação das quais os alunos podem fazer parte. Essa consideração fez com que ouvíssemos a voz dos alunos e reconfigurássemos pontos no decorrer das atividades feitas, reconstruindo o fazer da pesquisa-ação junto com os sujeitos na sala de aula, para que houvesse ações e transformações efetivas nas interações que aconteceram e aconteceriam nas aulas de Língua Portuguesa durante nosso trabalho de pesquisa.

3.3. A ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Como explicado anteriormente, situamos nosso trabalho de pesquisa dentro da área da Linguística Aplicada, nesse enfoque, ao considerarmos a pesquisa-ação no sentido de prática interventiva, optamos também, para a construção dos procedimentos didáticos na sala de aula, pela base teórica da *elaboração didática*, conceito proposto por Halté (2008) para o ensino de língua, como proposta alternativa ao conceito de *transposição didática* desenvolvido por Chevallard.

A transposição didática, de acordo com Halté (2008, p.119), é uma concepção que diz respeito à transposição do saber científico em conhecimento a ser ensinado. Ora, ainda de acordo com esse mesmo autor, a terminologia *transposição* pode ser vista como problemática no sentido de que pode sugerir, entre outras coisas, a ideia de que se retira certo conhecimento de seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, a sala de aula, dando a ideia de desconfiguração de determinado saber. Além disso, a *transposição* apenas *transfere* os conhecimentos científicos, não levando em consideração outros conhecimentos, dentre eles, os das práticas sociais de referência, o contexto dos sujeitos na escola, nem a cultura escolar, bem como entende os conteúdos escolares como conteúdos conceituais, acrescentamos, o que o torna problemático para o pensarmos como norteador do ensino e aprendizagem das práticas de linguagem.

Ao tratar do assunto, Halté (2008) aborda a noção de triângulo didático proposto por Chevalard, constituído pelas relações entre professor, aluno e os saberes a serem ensinados e aprendidos na esfera escolar. Para o autor, um dos equívocos propostos pela *transposição didática* é a redução do triângulo ao pólo do “saber”, concebendo a esse “saber” a ser ensinado na esfera escolar pelo professor o lugar de prestígio do conhecimento científico, em detrimento dos saberes mais ligados às “práticas sociais de referência” – como as sagas de aventura e fantasia que fazem parte das práticas sociais de leitura de muitas crianças e adolescentes em idade escolar – e dos “saberes especializados”, isto é, os conhecimentos construídos por instituições menos reconhecidas pela sociedade, ou seja, menos hegemonicamente valorizados, como no caso da leitura e escrita das *fanfictions* em rede, por exemplo. Para Halté (2008, p. 127),

a noção de saberes científicos só designa o *objeto* dos mecanismos da transposição e não interroga os

mecanismos em si. Qualquer que seja o objeto de ensino, ele resulta do conjunto de operações que, precisamente, permitem-no adquirir esse estatuto a partir do objeto de saber de origem. (grifos do autor).

A partir da reflexão de Halté (2008), entende-se a importância da trajetória que determinados conhecimentos percorrem historicamente através das sociedades, no processo de legitimação social de determinado “saber”. Pensando bakhtinianamente, podemos relembrar a noção de ideologia do cotidiano e de ideologia oficial. Ao surgirem a partir das vivências nas interações cotidianas, por exemplo, determinados conhecimentos, ainda não institucionalizados, ou mesmo ideologicamente novos em termos de estrutura social em determinado contexto histórico, atravessam um processo de conflito em relação aos conhecimentos já institucionalizados, prestigiados pela ciência, ou mesmo ideologicamente construídos de forma tradicional e mais aceitos socialmente. Os “saberes especializados” aos quais os alunos têm acesso, no ponto de vista criticado por Halté, menos institucionalizados e mais vernaculares dos sujeitos, seriam descartados das relações de ensino e aprendizagem na esfera escolar.

Ao falar sobre a didática do francês enquanto língua materna, Halté (2008, p. 129) assenta que tantos os conhecimentos científicos, os conhecimentos especializados, como os das práticas sociais de referência devem ser “*solidários e co-ativos* na prática didática” na sala de aula. (grifos do autor). Dessa perspectiva, os conhecimentos que os alunos já trazem consigo (de suas leituras, interações sociais em esferas diversas etc) são tão fundamentais, valorizados e utilizados quantos os científicos, na elaboração didática para o ensino de língua. Considerando esses conhecimentos, o autor aponta que “na prática da sala de aula, o saber científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento estão literalmente sincretizados”. (HALTÉ, 2008, p. 131).

A *elaboração didática* abarca não apenas a sistematização de um conhecimento científico na escola, mas sim propõe a produção de um conhecimento que seja para os sujeitos, levando em consideração a situação de interação na qual estão situados, bem como outros conhecimentos relativos às vivências dos alunos fora da esfera escolar, relacionando-os na construção de novos conhecimentos. Assim, pensar as atividades em sala de aula na perspectiva da elaboração didática, no que tange ao ensino de línguas, é levar em consideração as dimensões nas quais esses conhecimentos relativos às linguagens se relacionam nas

diversas situações de interação dentro das quais os alunos podem participar. Isto é, os conhecimentos contemplados nas aulas de leitura, produção textual e prática de análise linguística, relacionados com os diversos gêneros do discurso, para que possam preparar os sujeitos para responder às demandas das mais diversas esferas sociais de interação.

Verifica-se também que a noção de aula como *acontecimento único e não reproduzível* de Halté (2008, p. 134), enquanto acontecimento no qual as interações mudam a cada vez, ou seja, a cada aula, vai ao encontro do pensamento bakhtiniano do enunciado como único e irrepitível e da aula como acontecimento, de Geraldí (2010), ou seja, noções que balizam nossa pesquisa. Tal relação se basearia na concepção do Círculo de Bakhtin de que todo momento de ação responsável do sujeito é único e irrepitível, e que essa consciência da irrepitibilidade gera no sujeito uma percepção do reconhecimento real da sua própria participação no existir como evento singular (BAKHTIN, 2012[1920]) e que, por isso, as interações e os enunciados são irreproduzíveis (ainda que reenunciáveis). No contexto de nossa discussão, cada situação de interação é única, assim como os sujeitos, dessa forma, não seria diferente em relação aos sujeitos nas situações de interação dentro da esfera escolar. De acordo com Halté (2008, p. 136), a aula de francês como língua materna se constitui enquanto um acontecimento em que,

necessariamente, circulam valores; os produtos sobre os quais essa aula trabalha são atravessados por todo o lado; a cultura que ela elabora (e pela qual ela é elaborada) é um lugar permanente de conflito de valores.

Assim, a partir dessa tomada de consciência de que diversos valores e diversos discursos ressoam na construção dos conteúdos e objetos de ensino para a didática da língua materna, bem como da relação entre os conhecimentos científicos, especializados e das práticas de referência no espaço didático, o autor propõe o conceito de *elaboração didática*, de modo a compreender que esses conhecimentos devem não apenas ser transpostos, mas “servir à prática de ensino”. (HALTÉ, 2008, p. 138).

Considerando os sujeitos e a situação de interação em nossa pesquisa-ação na escola e os autores citados anteriormente, entendemos que ensinar com imersão nas práticas sociais de interação é desenvolver uma prática nas aulas de Língua Portuguesa que ensine com os gêneros e não sobre eles. Nesse sentido, a elaboração didática que construímos em

torno dos gêneros discursivos *conto fantástico* e *fanfiction* foi centrada em atividades com textos de tais gêneros, mas não somente com eles. Para tanto, na construção da elaboração didática de nossa pesquisa-ação, utilizamos como referências os estudos da linguagem a partir da concepção sócio-interacionista e dialógica do Círculo de Bakhtin (2011[1979], 1988[1929], 2014[1975], 2013[1960], 2012[1920]); dos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua materna e formação do professor de Geraldi (2004[1984], 2013 [1991], 1996, 2010); sobre a catarse e a formação do sujeito na interação com os textos da literatura, de modo geral, e, mais especificamente, fantástica e *fanficcional*, com os estudos de Held (1980[1977]), Todorov (1980), Cereja (2005) e Pacheco (2004); das reflexões sobre os estudos do letramento com o trabalho de Kleiman (1995, 2005, 2008), Soares (2009), Oliveira (2010), Street (2007); e dos multiletramentos e linguagem na hipermídia a partir dos estudos de Rojo (2013, 2012, 2009), Jenkins (2009[2006]), Black (2009), Marcushi e Xavier (2010), Xavier (2002), Lévy (1993[1990], 1999 [1997]) e Santaella (2007).

Com base nos autores citados, ao longo da elaboração didática desenvolvida nesta pesquisa-ação, buscamos construir com os alunos, por meio de atividades com as práticas de linguagem, as características relativamente estáveis acerca dos elementos que constituem os *contos fantásticos* e as *fanfictions*, ao invés de simplesmente apontar uma descrição pronta do que seria o gênero e que foram pensadas para o uso, ou seja, para o domínio da leitura e da produção textual de textos desse gênero. Ademais, durante a elaboração didática desenvolvida em nossas aulas, textos de vários outros gêneros mediarão as aulas de modo a subsidiar atividades que juntas pudessem auxiliar os sujeitos a construir sentidos com/sobre/n(a) linguagem, como sugerem os apontamentos de Halté (2008).

4. SUJEITOS DA PESQUISA, PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo são tratados aspectos do planejamento e da realização das aulas que ocorreram durante o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. Na primeira seção deste capítulo discorre-se a respeito dos sujeitos de nossa pesquisa – isto é, alunos e professor – no contexto da unidade escolar na qual foi desenvolvida e realizada nossa proposta de elaboração didática. Na segunda seção são comentados os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados durante o processo de geração de dados desta pesquisa-ação na escola.

Na terceira seção do capítulo discute-se a respeito dos instrumentos teóricos utilizados durante as aulas da proposta de elaboração didática realizada nesta pesquisa-ação, ou seja, os textos dos gêneros discursivos *conto fantástico* e *fanfiction*. Tratamos então da constituição dos estudos acerca do gênero discursivo *conto fantástico* a partir dos trabalhos de autores como Bellin (2011), Poe (2004[1842]), Cortázar (1993), Todorov (1980) e Bettelheim (2002); e também do gênero discursivo *fanfiction*, com os trabalhos de Jenkins (2009[2006]) e Black (2009). Ainda nessa seção são discutidos aspectos da *literatura fantástica* encontrados nos dois gêneros, assim como é feita uma relação entre esses aspectos e os dois gêneros que utilizamos para o planejamento e realização das aulas.

Na quarta seção será feito um relato das aulas. A seção de relato foi dividida de acordo com os planos de aula desenvolvidos para a proposta de elaboração didática desta pesquisa. Para cada plano são apresentados os objetivos de aprendizagem e um breve relato das atividades desenvolvidas durante os encontros realizados no decorrer das aulas de Língua Portuguesa. Os planejamentos foram pensados de modo que trabalhássemos as características relativamente estáveis dos gêneros escolhidos (*conto fantástico* e *fanfiction*) através de atividades de leitura, produção textual e prática de análise linguística, visando a interação com as características mais expressivas desses gêneros, aprofundando o estudo em cima dessas marcas mais expressivas, já que seria impossível trabalhar todas as características de um determinado gênero (dois, em nosso caso) de uma só vez.

4.1. CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção são apresentados os sujeitos da pesquisa em seu contexto de esfera escolar. Primeiramente são apresentadas informações a respeito da trajetória do professor pesquisador, em caráter biográfico. Em seguida, é falado do contexto da unidade escolar e da turma envolvida na realização desta pesquisa.

a) O professor pesquisador

Sou formado em Letras – com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura vernácula, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), tendo concluído o curso no ano de 2011. Paralelamente a esse curso também fui estudante de Letras – com habilitação em Língua Inglesa, na Universidade Federal do Pará (UFPA), não tendo concluído, no entanto, essa segunda graduação em Letras. O motivo da interrupção dessa segunda graduação foi a mudança para o estado de Santa Catarina, no início do ano de 2011, onde atuo como professor desde então.

Durante os anos de 2011, 2012 e 2013, atuei em diversas escolas da rede estadual de educação como professor contratado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, tanto na região do Vale do Itajaí quanto na região da Costa Esmeralda, no Litoral Norte do estado. Contudo, no ano de 2014, fui nomeado professor efetivo da rede estadual de educação de Santa Catarina, através de concurso público, assumindo vaga como professor de Língua Portuguesa lotado na 16ª Regional de Educação do estado, que compreende 8 cidades localizadas na macrorregião do Vale do Itajaí: Botuverá, Brusque, Canelinha, Guabiruba, Major Gercino, Nova Trento, São João Batista e Tijucas.

Sendo assim, tenho atuado como professor na unidade escolar na qual esta pesquisa foi realizada desde o início do ano letivo de 2014. Nesse sentido, cabe destacar também que eu não havia sido professor de Língua Portuguesa da turma participante desta pesquisa em nenhum outro ano letivo.

b) Contexto da pesquisa e a unidade escolar

A pesquisa-ação foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de Santa Catarina. Localizada na macrorregião do Vale do Itajaí, a escola contempla o ensino em todos os níveis da educação básica, do 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, distribuídos

nos três turnos letivos: matutino, vespertino e noturno. A referida unidade escolar fica em um bairro de classe média baixa da cidade, todavia, o alunado é proveniente de diversos bairros da cidade, não apenas do entorno da unidade escolar. Nesse sentido, os alunos são sujeitos de perfil socioeconômico variado, de famílias entre classe média baixa e de perfil econômico de renda mais pobre.

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de Ensino Fundamental, mais especificamente, uma turma de 7º ano. A escolha do ano aconteceu devido ao fato de que a única turma de Ensino Fundamental na qual eu fora lotado era uma turma de 7º ano. A necessidade de que a pesquisa de mestrado se voltasse para o Ensino Fundamental foi exigência do programa de mestrado ao qual esta pesquisa-ação é vinculada, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pois, nesse programa de mestrado, é requisito que o mestrando seja professor em exercício no Ensino Fundamental para que possa ingressar no curso de pós-graduação.

Na época do desenvolvimento da pesquisa, a escola contava com cerca de 1.500 alunos no total, com pelo menos uma turma de cada série/ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Dentre as turmas do Ensino Fundamental, havia duas turmas de 7º ano, uma no período matutino e outra no período vespertino. As turmas eram diferenciadas por numeração crescente de acordo com os períodos letivos, assim a turma do período matutino era a turma do 7º ano 1 e a turma do período vespertino a turma do 7º ano 2. A turma participante deste trabalho de pesquisa foi a turma do 7º ano 2.

c) Os alunos

A turma do 7º ano 2 contava com 27 alunos matriculados. A faixa etária dos alunos era de 11 até 15 anos de idade. A carga-horária da disciplina de Língua Portuguesa dessa turma era de 4 aulas por semana, divididas em duas aulas em cada dia letivo. A maior parte dos alunos dessa turma era de origem catarinense nascida na região do Vale do Itajaí, no entanto, na sala de aula também havia alunos oriundos do Nordeste, do Sudeste e de outros estados da região Sul, o que tornava o ambiente escolar um lugar ainda mais plural. Logo no início do ano letivo, foi possível verificar que os alunos eram sujeitos muito diversos entre si e que tinham trajetórias, práticas de letramento e discursos muito diferentes, ora mais semelhantes, ora mais conflitantes.

Assim, no momento inicial do ano letivo em que professor e alunos ainda mantinham os primeiros contatos e quando as problemáticas

do projeto que deu origem a essa pesquisa-ação ainda estavam sendo arquitetadas, foi aplicado um questionário¹⁹ a fim de conhecer melhor os alunos. Conhecê-los enquanto estudantes em formação e sujeitos da pesquisa-ação, a fim de saber a respeito do acesso a bens de cultura, práticas sociais de leitura e escrita, e, mais especificamente, saber a respeito de suas práticas relativas aos letramentos digitais.

Com base nas informações geradas através do questionário, obtivemos dados importantes a respeito da visão e vivência dos alunos sobre práticas de leitura e escrita nos ambientes virtuais e nos ambientes impressos. Os itens assinalados no questionário mostraram que 70% dos alunos entendiam a leitura na internet como diferente da leitura no papel impresso; 66,6 % desses alunos consideravam a leitura na internet mais interessante que a leitura no papel. Em relação à escrita, 90% dos alunos indicaram que a escrita na *web* é diferente da escrita no papel impresso e também 70% deles demonstraram preferir escrever no ambiente *online* a escrever no papel. Através das respostas obtidas pudemos pensar a respeito de diversas questões acerca dos multiletramentos, da elaboração didática em si, do tratamento da leitura e da produção textual como objetos de estudo nas aulas de língua materna e das práticas de análise linguística, considerando as demandas que os alunos traziam consigo até então e os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa.

Em relação ao número de alunos sujeitos participantes da pesquisa-ação, o número total de alunos da turma no início da pesquisa foi de 27. No entanto, durante o decorrer do bimestre letivo em que foi desenvolvida a pesquisa, três alunos foram transferidos da turma, de modo que no final do bimestre havia 24 alunos. Desse total, 5 alunos não realizaram todas as atividades propostas, ou por desinteresse nas atividades escolares no geral e/ou por faltarem em demasia durante as aulas, resultando em 19 alunos que participaram de todas as atividades desenvolvidas durante as aulas. Salientamos que a grande maioria da turma participou com interesse de todas as atividades concernentes à pesquisa realizada.

Entretanto, vale destacar que a análise das interações e dos textos produzidos pelos alunos para esta pesquisa foi realizada somente com os registros dos alunos cujos pais assinaram o termo de consentimento²⁰. Alguns pais não autorizaram o uso dos textos dos filhos para a pesquisa e

¹⁹ O questionário pode ser encontrado no Apêndice A.

²⁰ A redação do termo deve ser feita de maneira padrão, de acordo com a Resolução nº 466, de 12 dezembro de 2012, seguindo as orientações do Conselho Nacional de Saúde.

outros não providenciaram a documentação em tempo hábil para tal²¹. Acerca das razões da não autorização podemos levantar algumas considerações. Com base em uma conversa que tive com a mãe de uma das alunas que permitiram que seus dados fossem comentados neste trabalho, é possível apontar o estranhamento causado pela redação do termo de consentimento, relativo à Resolução nº466, do Conselho Nacional de Saúde, como possível causa para as não autorizações de veiculação dos dados em nosso trabalho. Desse modo, figuram como alunos sujeitos participantes da pesquisa aqui relatada 9 alunos, sendo 8 alunas e 1 aluno. De modo a proteger a identidade dos sujeitos da pesquisa, a identificação dos alunos é feita através das letras iniciais de seus primeiro e último nome. Sendo assim, nos referimos aos sujeitos em nossa dissertação como **AA, LS, TE, DH, HG, CQ, PM, KP** e **EO**.

A pesquisa-ação que foi desenvolvida e relatada neste trabalho de dissertação foi construída e reconstruída diversas vezes no fazer da própria pesquisa, levando em consideração a movimentação dos sujeitos, no caso os alunos e o professor, bem como suas demandas no acontecimento das aulas. Sobre o fazer da pesquisa, nas seções seguintes discorreremos sobre os instrumentos utilizados para gerar dados na pesquisa; sobre o planejamento escolar e para a pesquisa-ação; sobre os gêneros discursivos escolhidos, que dão título a este trabalho de pesquisa-ação. Além disso, será feito também um relato das aulas e, a partir dele, serão pontuados também alguns dos posicionamentos dos sujeitos em sala, com seus discursos e atitudes responsivas ativas às atividades propostas em sala de aula.

4.2. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

No processo de desenvolvimento e geração de dados de nossa pesquisa, alguns instrumentos metodológicos foram utilizados para o planejamento das atividades e para o registro dos dados gerados durante as aulas de Língua Portuguesa da elaboração didática desta pesquisa-ação. O tempo das aulas nas quais desenvolvemos a pesquisa foi equivalente a um bimestre letivo, o que contabilizou 32 aulas de Língua Portuguesa,

²¹ Os documentos requeridos foram concernentes à Resolução nº 466, de 12 dezembro de 2012, emitida pelo Conselho Nacional de Saúde, em relação à pesquisa envolvendo seres humanos. Tais documentos, assinados pelos alunos e por seus responsáveis legais, autorizariam a veiculação, comentário, relato e análise das atividades realizadas na escola com os alunos, neste trabalho de pesquisa.

divididas em 16 encontros (dias letivos). De acordo com o horário escolar cada dia letivo alocava 2 horas-aula, de 45 minutos cada. Nesta seção descrevemos tais procedimentos e instrumentos utilizados durante essas aulas:

a) Consulta ao planejamento anual da disciplina de Língua Portuguesa entregue à unidade escolar no início do ano letivo;

b) Elaboração e desenvolvimento de 10 planos de aulas específicos para a realização das atividades durante as 32 aulas;

c) Elaboração de dois questionários aplicados em momentos distintos da pesquisa-ação:

I – Questionário a respeito das práticas de leitura e escrita dos alunos em plataformas virtuais e impressas (aplicado no início da pesquisa-ação);

II – Questionário por meio do qual os alunos avaliaram as atividades realizadas durante as aulas (aplicado no final da pesquisa-ação).

d) Caderno de registro: foi adotado um caderno para registro das atividades desenvolvidas em aula, bem como de situações julgadas mais significativas que ocorreram durante os encontros, assim como de trechos de falas dos alunos;

e) Textos dos alunos: algumas atividades foram solicitadas aos alunos em folha em separado para a correção, eventualmente, algumas delas foram fotocopiadas de modo a servirem de material de registro das aulas;

f) Perfis de *blogs*: os perfis de *blogs* do provedor *Wordpress* serviram como plataforma para a postagem dos *contos fantásticos* e das *fanfictions* dos alunos;

g) *Printscreens* dos *blogs*: por uma questão de organização da análise dos dados, foram tirados *printscreens* (capturas de tela) das telas dos *blogs* que aparecem no corpo do texto do capítulo de análise;

h) Transcrição dos textos dos alunos: também para atender a certa organicidade textual, foram transcritos trechos dos textos *online*, que podem ser encontrados no corpo do texto do capítulo 5; os trechos que

são concernentes ao material que se quer enfatizar no momento da análise aparecem formatados em *negrito*.

4.3. INSTRUMENTOS TEÓRICOS: OS GÊNEROS DISCURSIVOS *CONTO FANTÁSTICO E FANFICTION*

Como instrumentos teóricos usados nas aulas e em torno do qual pensamos as atividades de prática de leitura, produção textual e prática de análise linguística em nossa elaboração didática, foram escolhidos os gêneros discursivos *conto fantástico* e *fanfiction*. O gênero discursivo *conto fantástico* constava previamente no planejamento anual de ensino elaborado pelo professor de Língua Portuguesa da turma e entregue à unidade escolar no início do ano letivo. Na construção das atividades da elaboração didática da pesquisa, à luz da teoria de gêneros discursivos de Bakhtin (2011[1979]), optamos por organizar os planos de aula em torno de um determinado gênero discursivo. Sendo assim, precisávamos definir o gênero discursivo com que trabalharíamos, para isso, recorreremos ao planejamento anual da disciplina e, partindo do planejamento, elencamos os possíveis gêneros discursivos com que poderíamos trabalhar. Essa opção pelo gênero discursivo *conto fantástico* foi feita juntamente com os alunos, como já dito.

Antes que a pesquisa-ação começasse a ser desenvolvida, foi conversado com todos os alunos de modo a esclarecer que as atividades do terceiro bimestre letivo daquele ano seriam referentes a um projeto de leitura e produção textual e que aqueles que concordassem autorizariam que as atividades das quais participariam fossem descritas durante o relato de uma pesquisa desenvolvida por mim e por minha orientadora, a professora e pesquisadora Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues, da Universidade Federal de Santa Catarina. Assim, sabendo do que se trataria o projeto, os alunos puderam construir conosco a escolha do gênero discursivo com que interagimos durante as aulas. Sobre essa escolha, com base no planejamento anual apresentado aos alunos, consideraram-se os gêneros contidos no planejamento e, após trocaram pontos de vista entre seus pares, compartilhando seus horizontes apreciativos acerca dos gêneros propostos, a turma decidiu pelo gênero discursivo *conto fantástico* para o estudo das práticas de linguagem a ele relacionadas.

Ao defender seus pontos de vista em relação à opção pelo gênero discursivo *conto fantástico*, grande parte dos alunos admitiu se interessar

pela possibilidade de ler e escrever sobre personagens com poderes especiais ou seres sobrenaturais, ou mesmo histórias de horror e mistério. Assim, as atividades na montagem dos planos de aula passaram a ser elaboradas a partir da escolha de textos desse gênero. No entanto, outro gênero discursivo também despontou no decorrer das aulas da pesquisa-ação, enquanto as atividades com os planos de aula de nossa elaboração didática já estavam sendo desenvolvidas, tal gênero foi o gênero discursivo *fanfiction*, o que ampliou o objetivo geral de pesquisa previsto inicialmente.

Sobre essa mudança nos rumos da pesquisa-ação, a ideia de introduzir um segundo gênero discursivo em nossos planos de aula, de modo a trabalhar através dele também práticas de leitura, produção textual e análise linguística, surgiu por conta da interação com os alunos durante as aulas. Nesse sentido, durante o desenvolvimento do plano de aula 5, os alunos já antecipavam com certa ansiedade o momento em que produziriam os seus próprios textos, pois queriam saber quais seriam as orientações para a produção de seus *contos fantásticos*, se poderiam escolher os temas, se seria mesmo *online*, ou se seria possível escrever um conto com personagens que já existiam e de que eles gostassem, como personagens de mangá, desenhos, filmes ou livros. Considerando o quadro teórico que baliza nosso trabalho, acreditamos que a construção e a reconstrução da pesquisa atendendo às demandas específicas dos sujeitos representem uma opção adequada no fazer da pesquisa que contempla os sujeitos em seu contexto social e de interação.

A partir do que fora dito anteriormente, tendo ciência de um gênero que despontou na internet na última década, decidimos modificar os planos de aula futuros contemplando a essa nova demanda dos alunos, interagindo, a partir do plano de aula 7, com textos de um gênero discursivo relativamente novo chamado *fanfiction*. Como veremos posteriormente, a *fanfiction* se constitui enquanto um gênero narrativo de ficção em prosa, que é construído na interação, dialogando diretamente com elementos (de outras ficções ou da realidade) já existentes e geralmente ligados à cultura de massa. Dessa forma, além do *conto fantástico*, a *fanfiction* também passou a figurar como gênero ao redor do qual planejamos as atividades de práticas de linguagem dentro da elaboração didática desta pesquisa. Nas seções seguintes, falaremos dos dois gêneros discursivos utilizados como instrumentos teóricos em nossos planos de aula, e, além disso, traçaremos uma relação entre o *conto fantástico* e a *fanfiction* enquanto literatura em prosa que existe no domínio do discurso de ficção fantástica e dos usos sociais relativos aos dois gêneros em diálogo através da linguagem do fantástico.

4.3.1. O gênero discursivo *conto fantástico*

Como vimos na seção *O ensino de literatura como letramento literário*, a interação do sujeito com uma obra literária pode ser catártica e transformadora a ponto de permitir que o sujeito se perceba de outra forma – ressignificando sua individualidade²² – e de que também conceba o mundo ao seu redor de uma maneira diferente após esse contato. Assim, nesta seção discute-se a respeito do gênero discursivo *conto fantástico* e do surgimento dos estudos em relação ao gênero, tudo isso, levando em consideração a *literatura* como um tipo de representação simbólica das vivências dos *sujeitos* de uma determinada época e organizados em uma determinada sociedade, com seus próprios valores axiológicos.

Para que sejam discutidos aspectos da dimensão social em relação ao gênero discursivo *conto fantástico*, é necessário que levemos em consideração que os *temas* do fantástico – no sentido de assunto, como se verifica na obra de Todorov (1980)²³ – podem ser vistos de diversos horizontes apreciativos de acordo com a cultura e a época da sociedade na qual a obra é veiculada. Além disso, o *sujeito*, falando em termos bakhtinianos, também constitui seu horizonte de valor a partir das situações de interação das quais faz parte, isto é, constrói-se na alteridade do outro, do discurso do outro, do horizonte de valor do outro. Nessa relação exotópica de constituição do *sujeito*, a compreensão de que tal acabamento se baseia em relações que são *ideológicas* é fundamental para que se entendam as várias funções sociais que a interação com um determinado *conto fantástico* pode desempenhar em diferentes contextos. Passemos então à discussão sobre a consolidação do gênero *conto*, assim como dos estudos relacionados a ele.

²² É importante retomar também, nesse sentido, a noção de sujeito bakhtiniano, que busca acabamento através da interação com o discurso do outro (BAKHTIN, 2012[1920]). No caso deste trabalho, na interação com os textos da *literatura*, mais especificamente com os *contos fantásticos* e *fanfictions*, gêneros a respeito dos quais tratamos neste capítulo.

²³ Ao nos referirmos aos textos do gênero *conto fantástico*, utilizamos o termo *tema* tanto no sentido de assunto (conto maravilhoso, de ficção-científica, de fadas, de terror, de mistério etc) tal como nos estudos de Todorov (1980), quanto no sentido dos estudos do Círculo de Bakhtin. No entanto, sempre ao nos referirmos à noção de *tema* ligado aos estudos dos gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin, indicamos a autoria através de expressões como “no sentido bakhtiniano” ou “pensando bakhtinianamente”, por exemplo.

De acordo com os estudos de Bellin (2011), o gênero *conto* estabeleceu-se na literatura escrita a partir do início do século XIX. Até então, a palavra *tale*, que significa conto em inglês, aludia às narrativas breves de fantasia e elementos do maravilhoso, mas de tradição predominantemente oral. Ainda de acordo com a autora, no início do século XIX, o famoso contista americano Poe atuou como editor e crítico literário em uma revista chamada *Graham's Magazine*. Durante seus trabalhos nesta revista, Poe realizou análises e propôs teorias que, mais tarde, seriam reconhecidas como fundantes para a formação de uma teoria literária do *conto*. Conforme Bellin (2011), até então os críticos literários se ocupavam das análises romanescas, pois o *romance* já havia se consolidado enquanto gênero, ao contrário do que conhecemos modernamente como *conto* que, até o século XIX, existia predominantemente enquanto prática de linguagem na forma de narrativas orais.

Em seus trabalhos como crítico literário, Poe ocupou-se do gênero *conto* que despontava nos Estados Unidos da América ganhando força e se consolidando enquanto *gênero nacional*. Além de crítico, o autor também se tornou famoso por seus *contos* autorais que ajudaram a popularizar os elementos do mistério, do macabro e do fantástico na linguagem literária moderna. Para o autor, o *conto* é

a melhor oportunidade em prosa para a demonstração do talento em seu mais alto grau. Possui vantagens peculiares sobre o romance. É, obviamente, uma área muito mais refinada que o ensaio. Chega a ter pontos de superioridade sobre a poesia. (POE, 2004[1842], p.1).

Verifica-se que para Poe o *conto* possui lugar de destaque no fazer literário, como superior ao *romance*, ao *ensaio* e até mesmo à *poesia*. Além disso, para Poe (2004[1842]) a sagacidade do conto existe na força da totalidade da leitura rápida que não excede a extensão de uma hora e pode ser lido de uma “assentada”. Assim, de acordo com Poe, é durante mais ou menos essa uma hora que o autor toma a alma do leitor através do rapto da leitura do conto. Essa força que sequestra o leitor no momento da leitura se deve ao uso de uma linguagem com efeito único e singular na narrativa, que

cria os incidentes, combinando os eventos de modo que possam melhor ajudá-lo a estabelecer o efeito anteriormente concebido. Se a primeira frase não

se direcionou para esse efeito, ele fracassa já no primeiro passo. Em toda a composição não deve haver sequer uma palavra escrita cuja tendência, direta ou indireta, não leve àquele único plano pré-estabelecido. (POE, 2004[1842], p.5).

Assim, todos os fatos apresentados no *conto* apontam para uma ação principal que será o ápice da história curta em prosa. Caso o autor se perca no momento da escrita, pode gerar desinteresse por parte do leitor, ou mesmo fazer com que o leitor persiga fatos na leitura que não o levarão ao acontecimento principal da história. Sobre essa fugacidade do *conto*, Cortázar (1993, p. 152) diz que “um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases”. Ou seja, tanto para Cortázar quanto para Poe, a linguagem no *conto* tem o poder de raptar o leitor, levá-lo de forma fugaz para outro mundo dentro da ficção.

Cortázar (1993, p. 152), ao escrever sobre o tempo das ações do *conto*, afirma que “o contista sabe que não pode proceder acumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente”. Assim, para o autor, o tempo e o espaço do *conto* têm que estar condensados. Sobre o escritor contista e a produção de sua obra, Cortázar (1993, p. 152) afirma que “um conto é ruim quando é escrito sem essa tensão que deve se manifestar desde as primeiras palavras ou desde as primeiras cenas”. Percebe-se que em seus estudos, tanto Poe quanto Cortázar destacam essa fugacidade que deve ser própria do *conto*, bem como o desenrolar dos fatos que devem culminar em uma determinada ação.

Com base nos apontamentos de Poe e Cortázar, entende-se que a leitura dos textos do gênero discursivo *conto fantástico* pode se tornar mais tensa na medida em que tudo pode ocorrer de maneira estranha e inusitada no enredo do *conto*. Para Bakhtin (2011[1979]), os gêneros do discurso são enunciados que possuem características relativamente estáveis que surgem como resultado das interações entre sujeitos social e historicamente situados em determinadas esferas da atividade humana. Uma dessas características relativamente estáveis do gênero discursivo *conto fantástico* é exatamente a reviravolta de acontecimentos no enredo, o que gera certa ruptura da expectativa do leitor no desenrolar da trama. Além do mais, a sugestão de acontecimentos estranhos na obra, bem como o conflito e a dúvida que envolve os personagens em relação aos aspectos misteriosos da história, também podem despertar no leitor (ou mesmo no sujeito que é autor, como no caso de nossa pesquisa-ação, em

que os sujeitos também produziram seus *contos*) a reflexão a respeito da escrita.

Para Poe (2004[1842], p.5), o tema do *conto* “é a verdade, o racional psicológico” que o *conto* explora ou questiona, colocando-os em dúvida a respeito do que seria real e do que seria surreal, fantástico, ou extraordinário nas obras. A respeito dos elementos que são usados para questionar a realidade dos fatos sugeridos nos *contos fantásticos* em termos de conflitos psicológicos, podemos pensar em diversos *contos fantásticos* do autor, a exemplo, *O gato preto* ou *A queda da casa de Usher*. Em seus trabalhos como crítico literário, Poe (2004[1842], p.5) afirma que “o escritor do conto em prosa pode levar seu tema a uma vasta variedade de modos ou inflexões de pensamento e expressão”. Sobre a constituição do gênero *conto*, Cortázar (1993, p.149) o concebe como “secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia”. Compreende-se que para Cortázar e Poe, a ideia de constituição do tema nos *contos* é semelhante, em relação à atmosfera de mistério e reflexão construída na linguagem em uso no gênero discursivo *conto fantástico*. Sobre a escolha do tema, Cortázar (1993, p.157) diz ainda que o primeiro passo significativo para o nascimento de um *conto* é um bom tema e que a distinção de temas cabe ao autor, em relação à busca pela sensação de arrebatamento do leitor pela narrativa. O tema precisa ter sentido e significação. Ainda de acordo com Cortázar (1993, p.157),

o único modo de conseguir esse sequestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão à índole do tema.

Poe e Cortázar relacionam o poder catártico do *conto* à linguagem que se constrói no mistério e no surreal, muitas vezes, sugerindo tais temas através de uma narrativa rápida. Em seus estudos, Bakhtin (2011[1979], p. 363) afirma que o valor de uma grande obra literária reside no diálogo de seu contexto temporal com os séculos posteriores no qual esse valor é construído. Assim, o fascínio pela fugacidade da linguagem e pela dúvida em relação aos fatos contidos na obra ilustram um possível desejo do sujeito que lê de criar para si uma realidade no entre meio da loucura e do devaneio sobrenatural, através do mergulho no mundo de ficção da literatura fantástica. Tal desejo tem se mostrado atemporal no fascínio pelos temas do fantástico que sugerem tais questionamentos na ficção.

Todorov (1980) em sua obra *Introdução à Literatura Fantástica*, afirma que os elementos que compõem os *contos fantásticos* têm funções que rompem com o caráter do texto apenas em sua dimensão verbal, isto é, o autor analisa o gênero *conto fantástico* em relação às suas funções sociais enquanto práticas de linguagem. Sobre isso, o autor escreve que muitos dos temas abordados em diversos *contos* podem ser entendidos como maneiras de se lidar com questões que na realidade seriam condenáveis, moralmente ou mesmo em termos de censura. Em seus estudos, Todorov (1980, p. 83) aponta que

se a rede dos temas do *você* provém diretamente dos tabus e por conseguinte da censura [...] não é casual que este outro grupo remeta à loucura. A sociedade condena com a mesma severidade tanto o pensamento do psicótico como o criminoso que transgride os tabus: ao igual a este último, o louco também está encarcerado; seu cárcere se chama manicômio.

Os temas do *você* seriam relativos aos cantos mais profundos da personalidade e da mente humanas, que poderiam ser explorados pelo narrador sem receio de censura, a partir do momento que retratados na ficcionalidade, melhor ainda, na ficcionalidade fantástica ou sobrenatural. Vale lembrar que o gênero *conto*, como o conhecemos modernamente, se consolidou assim no século XIX, mesma época da fundação das teorias da psicanálise, fundada por Freud. Essa relação foi pensada por Todorov (1980, p. 84) que em suas análises sobre os elementos do fantástico e do maravilhoso na literatura argumentou que “a psique humana sofreu uma mudança cujo signo é a psicanálise; essa mesma mudança provocou a abolição da censura social que impedia de abordar certos temas”. Para o autor, os estudos da psicanálise reforçaram o aparecimento dos temas do sobrenatural, maravilhoso e fantástico nos *contos*.

Bettelheim (2002) estudou a função social dos contos maravilhosos associados à fantasia em relação aos *contos de fadas*. Para o autor, a realidade pode ser fantasiada a partir de temas abordados pelos *contos*, mas de maneira metafórica através dos personagens do universo maravilhoso. Nesse sentido, os leitores infantis podem adquirir certa compreensão

e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-

se com ele através de devaneios prolongados – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da estória em resposta a pressões inconscientes. (BETTELHEIM, 2002, p. 8).

Dessa forma, de acordo com o autor, os elementos maravilhosos e de fantasia ajudam a criança que lê o *conto de fadas*, por exemplo, a internalizar a resolução de problemas a partir da fantasia. Para Bettelheim (2002, p. 11), esse processo acontece quando o leitor parte para o mundo dos *contos de fadas* e lá pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro. Assim, ao aceitar a realidade mágica da fantasia e da ficção, o leitor pode aprender a lidar com situações da vida real e se encontrar na ficcionalidade, projetando-se e refletindo sobre os dois mundos do qual faz parte a partir da leitura.

Se para Bettelheim a função social do *conto* que comporta elementos de magia e fantasia é fantasiar a realidade para que o leitor infantil aprenda a lidar com ela e resolver problemas inerentes a ela, para Poe e Cortázar os temas do *conto* deveriam questionar a realidade através do crime, do fantástico sobrenatural ou do conflito psicológico. Tais temas como o crime e o devaneio extraordinário também são estabelecidos por Todorov como próprios da função social do *conto* para refletir as questões da psique humana.

Os estudos de Poe (2004[1842]) e Cortázar (1993) analisam o fazer literário do mistério na linguagem do *conto* indicando que a linguagem mordaz e de rápida tensão constrói efeitos de sentido particulares, mas não se posicionando de fato em termos de uso social. Diferentemente de Todorov (1980) e Bettelheim (2002), que buscam analisar a prática social da leitura dos diversos tipos de contos (maravilhosos, fantástico, de fadas) na constituição do pensamento humano das sociedades da época, com o auxílio do campo teórico da psicologia, por exemplo. No sentido da reflexão desse segundo grupo de autores, traçamos apontamentos que relevam o contexto social de produção das obras escolhidas para as atividades com os alunos em nossa proposta de elaboração didática, os *contos*: *O gato preto* (Edgar Allan Poe), *O Horla* (Guy de Maupassant), *A feiticeira* (Inglês de Sousa), *Korinn* (César Augusto Mortari) e *Um som de trovão* (Ray Bradbury).

Como dissemos anteriormente, de acordo com os trabalhos de Bellin (2011), o gênero *conto* como o conhecemos modernamente se estabeleceu na literatura a partir do século XIX. Foi nesse século que autores como Poe e Guy de Maupassant se tornaram expressivos autores

contistas, com obras de ficção fantástica que questionavam a realidade humana, através de conflitos psicológicos ou mesmo de acontecimentos sobrenaturais. Ao tratar da vida e obra de Poe, Machado (2011) escreve que o famoso autor teve uma vida conturbada, perdeu os pais ainda criança e enfrentou problemas com o alcoolismo durante boa parte da vida e, além disso, perdeu a esposa prematuramente. Ainda de acordo com Machado (2011, p.47), além de tudo, os problemas financeiros também tornaram a vida de Poe ainda mais “conturbada e funesta”, até o seu falecimento, com apenas 40 anos de idade. Em se tratando da relação entre as suas experiências de vida e a sua obra literária,

Poe não foi o único miserável de sua época, mas tenha sido, talvez, o primeiro a compreender plenamente seu contexto histórico, traduzindo seus sentimentos em grandes obras literárias. Isso demonstra como ele foi perspicaz em observar a modernidade que começava a surgir, trazendo para seus textos o lado obscuro do ser humano. (MACHADO, 2011, p. 47).

Poe foi exímio contista e, como já dissemos, ajudou a consolidar o gênero não só através de suas publicações como crítico, mas também como autor de *contos* nos quais o *fantástico* e o *macabro* transportam o leitor para um mundo de fantasia e terror, como na obra *O gato preto*. De acordo com os estudos de Machado (2011), os temas do fantástico ligados ao terror, ao macabro e ao conflito psicológico podem ser *lidos* como reflexos dos conflitos interiores do autor. Questões semelhantes podem ser identificadas através de estudos a respeito da trajetória de Guy de Maupassant, conforme Weber (2014), os *contos* de Guy de Maupassant remetem a um processo

de intelectualização da escrita do fantástico, que perde seu teor imagético e passa a dedicar-se ao mal-estar do homem moderno. Esta mudança é significativa se pensarmos que, meio século antes, a literatura fantástica francesa era dominada pela estética romântica e sua representação de vampiros e almas penadas. (WEBER, 2014, p.123).

De acordo com os estudos de Weber (2014), em 1883, Guy de Maupassant publicou críticas em que afirmava a necessidade de redefinir

a literatura *fantástica* de acordo com a nova realidade moderna. Ao analisar a obra de Guy de Maupassant, Weber (2014, p. 123) afirma que para o escritor francês, o leitor do século XIX estava cansado dos vampiros e das criaturas sobrenaturais caricatas que povoaram a literatura francesa da primeira metade daquele século. Ainda nesse sentido, Weber (2014) argumenta que a crítica de Guy de Maupassant foi baseada no fato de que para que a literatura fantástica pudesse ressurgir naquela época, precisava se basear em novos pressupostos estéticos, como “o psiquismo humano, construindo o insólito a partir de situações aparentemente banais” nas quais tanto os personagens quanto o leitor sejam levados a se questionar a respeito dos “limites entre a loucura e a sanidade, o natural e o sobrenatural.” (WEBER, 2014, p.124). Tal vacilação entre a realidade e o devaneio pode ser exemplificada através do conto *O Horla*, cujo protagonista relata sua própria história sem que fique claro para o leitor se ele havia enlouquecido ou se, de fato, havia um ser sobrenatural convivendo com ele.

Paralelamente aos trabalhos desses autores, Inglês de Sousa, que foi nascido no estado do Pará, mas obteve formação acadêmica em São Paulo, publicou, entre outras obras, a coletânea chamada *Contos Amazônicos*, no ano de 1893. A coletânea reunia *contos* construídos a partir de mitos e lendas de tradição até então oral que circulavam na região amazônica. De acordo com os estudos de Hardman (2007), naquela época, a produção literária nacional via a região amazônica como um

um território distante, remoto no tempo e no espaço, envolto no mistério de seus rios, florestas, línguas “sem história”, enfim, no império de uma violência naturalizada, na fúria ancestral de uma natureza indômita. (HARDMAN, 2007, p. 141).

Ou seja, um lugar *fantástico* entre suas florestas e rios ainda misteriosos, a ser exotificado em narrativas a respeito de seus povos ainda *sem história*, no sentido de que a respeito dos nativos amazônidas, pouco era sabido. Nesse sentido, obras como *A feiticeira* foram expoente da popularização escrita de diversos desses elementos fantásticos que povoavam as histórias amazônicas, de modo que, a partir das obras escritas, as histórias e lendas populares pudessem penetrar no seio da ideologia oficial, através da esfera da arte literária. Uma vez escritos, esses causos *fantásticos* estariam imortalizados através do registro da cultura escrita, sendo assim, obras como as de Inglês de Sousa cumpriram a função de difundir o *fantástico* das lendas amazônicas. Em seus estudos,

Hardman (2007) traça um paralelo entre a obra de autores como Inglês de Sousa e outros autores consagrados, como Doyle, a respeito da possível relação, na literatura, entre “mitos populares, fantásticos e científico-ficcionais sobre a Amazônia naquela virada de século”. (HARDMAN, 2007, p. 145).

O científico-ficcional, como observado por Hardman (2007), é tema recorrente na literatura fantástica, assim, diversos *contos fantásticos* são compostos por elementos de ficção científica, como no caso das obras *Korinn* e *Um som de trovão*, com as quais trabalhamos nesta pesquisa, em nossa proposta de elaboração didática na escola. No caso das obras de Bradbury e de Mortari, mais contemporâneas, publicadas em 1952 e 1979, respectivamente, os enredos foram criados a partir de projeções tecnológicas futurísticas e da existência de seres que não fazem parte da realidade atual, no caso dos dinossauros, ou mesmo da especulação sobre a existência de vida extraterrestre inteligente. Nesses casos, as práticas sociais de referência dos autores puderam ser externalizadas através dos enredos de suas obras, ou seja, seus interesses por ciência e tecnologia puderam se fazer significar através da esfera da arte na forma de literatura de ficção.

Como vimos, Para Poe a produção de seus *contos* pode ter sido um tipo de catarse em relação aos seus conflitos internos na forma de horror e mistérios fantásticos, como apontado nos estudos de Todorov (1980). Nesse mesmo viés, para Guy de Maupassant, a literatura fantástica precisava ressurgir com um novo apelo estético, que tomasse forma nos problemas psicológicos e demais elementos que atormentassem a existência humana, tais elementos marcaram os *contos* escritos pelo autor. Já Para Inglês de Sousa, a publicação de seus *Contos Amazônicos*, povoados pelos elementos que a proposta estética de Guy de Maupassant desejava superar, representou a possibilidade de popularizar e registrar diversas lendas populares amazônicas – que faziam parte da realidade de seu local de origem – através da literatura escrita. Enquanto que para Bradbury e Mortari, o *fantástico* ligado à ficção científica ajudou a criar mundos de ficção nos quais supostas inovações tecnológicas ainda não realizadas mostraram o interesse dos autores, enquanto prática social de referência, por esse tipo de ficção.

Assim, a partir do exemplo dos autores e obras citados, entendemos, como dito na abertura da seção, que em cada contexto histórico e social a interação por meio do gênero discursivo *conto fantástico* se construiu de forma diferente. Poderíamos ainda analisar a situação de interação com os autores/obras citados a partir da óptica da estética da recepção, no entanto, tal reflexão não caberia nesta seção,

embora pudesse ser pertinente. O que nos cabe aqui, de fato, é a percepção de que cada sujeito (falando em termos bakhtinianos) manifesta seu projeto de discurso através de um determinado gênero (BAKHTIN, 2011[1979]) e que na produção dos enunciados que constroem tais gêneros, tanto os *discursos* de referência quanto as *práticas sociais* de referência desses autores tornam as materializações de cada gênero muito plurais, tanto em sua dimensão verbal, quanto em sua dimensão social.

Além de tudo que foi dito a respeito dos estudos do gênero *conto fantástico*, bem como dos exemplos relacionados ao contexto de produção dos cinco autores/obras com que trabalhamos em nossa seleta de *contos* de nossa proposta de elaboração didática na escola, acrescentamos que, em nossa visão, a leitura do *conto fantástico* como prática social é também uma maneira de se repensar e reinventar a própria realidade. O sujeito que lê é compelido pela linguagem do *conto* até um universo de ficção, geralmente ligado ao horror, mistério ou ao sobrenatural, e, modificado pela experiência catártica em que questiona os elementos da ficção fantástica (a loucura, a existência de seres sobrenaturais etc) retorna à sua realidade com um novo horizonte de apreciação valorativa (BAKHTIN, 2012[1920]) modificado pela realidade ficcional do *conto*.

Ao longo desta seção discorreu-se sobre a constituição do gênero *conto fantástico* como é conhecido modernamente, com as vozes de autores e críticos do gênero em questão. A partir dessa discussão, falaremos na próxima seção sobre os significados do termo *fantástico*, que é o tema que especifica os tipos de *contos* trabalhados neste trabalho de pesquisa-ação dos demais tipos de *contos* que possam existir. Além disso, o elemento fantástico nos *contos* nos trouxe a outro gênero com características em comum: a *fanfiction*, que entrou neste trabalho de pesquisa-ação através das demandas dos alunos em sala, durante o desenvolvimento de nossas aulas no contexto da esfera escolar.

4.3.2. A *fanfiction* e o fantástico *fanficcional*

Diversos gêneros do discurso circulam nas interações sociais que se constroem através da rede mundial de computadores, sendo assim, entende-se que a *web* abriga diversos gêneros e formas de escrita diferentes, que, conseqüentemente, geram leituras também de formas diversas, como os hipertextos ou textos de microblogs, por exemplo. Pensando nessas diversas maneiras de se enunciar na rede, e a partir de pedidos e sugestões dos alunos durante as nossas aulas, é que foi decidido

aproximar nosso trabalho de pesquisa-ação com os *contos fantásticos* das *fanfictions*.

Para Jenkins (2009, p.380), a *fanfiction* ou “*fanfic*” é um termo que se refere, originalmente, a qualquer narração em prosa com histórias e personagens extraídos dos conteúdos dos meios de comunicação em massa. Isto é, as *fanfictions* são textos criados por fãs a partir de objetos de cultura de massa, cultura *pop* ou qualquer outra cultura de referência, como filmes, séries, músicas, jogos etc. Assim, a condição do produtor da *fanfiction* é uma condição de autoria diferenciada, no que diz respeito a certa apropriação de elementos que já existam na realidade ou em algum universo ficcional. Segundo Black (2009, p. 77), *fanfictions* são

histórias escritas por fãs sobre algum tipo de mídia, tais como livros, televisão, filmes e *vídeo games*. No entanto, em vez de seguir rigorosamente o enredo original os autores de *Fanfictions* geralmente estendem, desafiam, e redesenham os enredos e caracterizações oferecidos por essa mídia. (tradução nossa).

Assim, a *fanfiction* pode ser lida como um enunciado explicitamente dialógico (BAKHTIN, (2011[1979]) que responde de maneira marcada a outros enunciados anteriores. Munido desses elementos, o autor que é fã desenvolve seu próprio enredo, ou mesmo modifica elementos do enredo original de uma história de acordo com seu próprio estilo. Por exemplo, um autor de *fanfictions* pode escrever um enredo para sua história em que o garoto Harry Potter (personagem de J.K. Rowling) conhece Alice (personagem de L. Carrol) em Londres, com a trama ambientada no século XIX. Portanto, esse novo enredo que nasce pode ser um texto ficcional narrativo de características relativamente estáveis de diversas ordens, como as do *romance*, as da *novela* ou mesmo as do *conto*.

Retomam-se os estudos de Bakhtin (2011[1979]) que dizem, de modo geral, que os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis que surgem como resultado de novas situações sociais de interação entre sujeitos social e historicamente situados. Esses enunciados ganham características mais ou menos típicas para uma determinada situação de interação, a exemplo a maneira como interagimos em um diálogo através de um *chat*, ou mesmo como iniciamos uma carta, com referência à data e ao local, dentro de uma situação de interação específica

em que os interlocutores dessa situação se correspondem entre si. Nesse sentido, à materialização do enunciado, o gênero serve como mediador. Isto é, o sujeito que enuncia produz aquilo que deseja dizer, em uma determinada situação, na forma de um gênero. Desse modo, historicamente, os gêneros também são modificados, nascem e deixam de existir, devido às necessidades de interação de que a sociedade demanda.

Ora, a *fanfiction*, em sua materialização, corresponde às características apontadas acima e identificadas como próprias dos gêneros do discurso. Assim, o surgimento dos textos de caráter *fanficcional*²⁴, em termos de dimensão verbal e social, sobretudo pela situação de interação nova, em que seus autores admitem a condição dialógica de um determinado discurso de referência para aquele texto, criou um gênero novo. Isto é, as ficções feitas por fãs pertencem a um gênero novo, mas com algumas características assimiladas de gêneros conhecidos, em sua grande maioria, do *romance* ou *saga* de aventura e fantasia. Nesse sentido, o termo *fanfiction*, que nomeia o gênero, se refere especificamente a *um modo de se enunciar*, pois uma das diferenças mais significativas entre as *fanfictions* e outros gêneros semelhantes, é a apropriação marcada de elementos que não são da autoria do sujeito que enuncia.

De uma perspectiva que leve em conta a interação, a situação é de um sujeito que escreve textos que são veiculados virtualmente, em *blogs* pessoais ou perfis em sítios da internet que hospedam textos de diversos usuários. O leitor esperado em potencial é aquele que se interessa por literatura ficcional e que, preferencialmente, mas não obrigatoriamente, conheça as referências já existentes (nomes de personagens, cenários e mundos das histórias nas quais o autor que é fã se baseou) das quais o enunciadador se valeu para criar o seu enredo. Sendo assim, a situação de interação é nova e ocorre dentro do conjunto de situações que as plataformas virtuais permitem em rede. No caso da *fanfiction*, a especificidade do gênero tem relação com a maneira como o escritor se percebe como sujeito, admitindo ser fã (de um programa de TV, ou de um cantor, de um escritor, de um filme, por exemplo) e se valendo desses objetos culturais dos quais gosta para a sua criação.

Com base na compreensão do *fantástico* como mecanismo *fanficcional* que estabelece uma relação entre o *conto fantástico* e a *fanfiction*, avaliamos como apropriado tecer algumas reflexões sobre a

²⁴ O termo é utilizado neste trabalho de dissertação para denotar a qualidade do texto ficcional escrito por fãs, no contexto da discussão em torno do gênero discursivo *fanfiction*.

tessitura e a constituição do elemento *fantástico*, bem como de seu lugar na literatura de ficção. Para que possamos pensar neste lugar, primeiramente é devido que se indague a respeito dos significados que o conceito de *fantástico* assume, em se tratando da esfera da arte e, mais especificamente, da literatura de ficção.

Sobre os significados do elemento fantástico na literatura, Held (1980[1977], p.19) escreve que o fantástico é sinônimo de algo que “só existe na imaginação ou na fantasia”. Em sua obra *O imaginário no poder*, a autora reflete sobre diversos elementos constitutivos de sentidos em *contos fantásticos*. Em seus estudos, a autora não aponta o elemento *fantástico* como opositor do real, mas sim algo que se relaciona de diversas formas com o que é próprio da realidade.

Para Todorov (1980, p. 44), o elemento fantástico nasce da linguagem, isto é, o fantasioso só pode ganhar materialidade através das palavras. Ainda segundo o autor, “não só o diabo e os vampiros não existem mais que nas palavras, mas sim também, só a linguagem permite conceber o que sempre está ausente: o sobrenatural”. Ou seja, a linguagem dá forma ao imaginário através da palavra. Isto é, só através da linguagem esses elementos fantásticos que não existem na realidade podem ganhar forma. Destaca-se que com o surgimento de novas mídias (como a TV ou cinema, por exemplo), o fantástico pôde ganhar espaço na arte através de outras semioses que não somente a palavra verbal escrita.

Em seus estudos sobre psicanálise e estética, Freud (1976[1919], p.156) discutiu a respeito da relação entre o *estranho* e o sobrenatural. Para ele, esses elementos poderiam ser “o animismo, a magia e a bruxaria, a onipotência dos pensamentos ou mesmo a atitude do homem para com a morte, em relação ao sobrenatural”. No entanto, em suas teorias ele também postulava a necessidade de se distinguir entre o estranho ou sobrenatural que realmente experimentamos e o que simplesmente visualizamos ou sobre o qual lemos. À discussão desta seção cabem apenas os apontamentos sobre o fantástico na ficcionalidade.

Direcionando a discussão para esses elementos na literatura, é que, de acordo com Freud (1976[1919], p.158), em histórias e criações fictícias, mais especificamente na *literatura*, a construção do fenômeno reside no “fato de que o seu conteúdo não se submete ao teste de realidade”. Dessa forma, no plano do ficcional tudo é permitido e essa abertura permite que o sujeito que se defronta com esses elementos durante a interação com a obra entre no jogo do autor da história, aceitando as regras de funcionamento de seu universo fantástico, que não necessariamente se prendem ao plano do real.

Esses elementos fantásticos e de caráter sobrenatural são elementos que despertam o interesse do grande público para a leitura. Segundo Todorov (1980, p. 58), a presença desses elementos de fantasia ou seres sobrenaturais é fundamental para a constituição do elemento fantástico na história. Muitos dos livros que se tornaram *best-seller*, ou seja, que encabeçam as listas de livros mais vendidos ao redor do mundo são obras de aventura e fantasia, como *Harry Potter* ou mesmo *O Senhor dos Anéis*. Essas histórias são compostas por personagens com poderes fantásticos em universos repletos de magia e mistérios. São esses elementos de fantasia que interessam aos fãs, tais elementos estão presentes em diversas obras famosas na contemporaneidade, como nos títulos apontados anteriormente, em que o próprio garoto Harry ou o *hobbit* Frodo Bolseiro são personagens com características fantásticas. A esses *romances* ou *contos*, quando escritos por fãs que chamamos de *fanfictions*.

Nesse sentido, o sobrenatural é o elemento que aproxima essa maneira de enunciar em que o fã se apropria marcadamente de caracteres pertencentes a outro mundo de ficção – a *fanfiction* – do *conto fantástico*, gênero que já concebe em si a abertura para os elementos sobrenaturais, ou ao menos a sugestão de que eles possam existir na trama. Contudo, nem toda *fanfiction* é construída em cima de elementos sobrenaturais, mesmo que a maior parte dos fãs seja influenciada por esse tipo de histórias. Sobre a relação do sobrenatural com a ficção, Todorov (1980, p. 41) aponta que nem toda ficção está ligada ao fantástico, “mas todo o fantástico está ligado à ficção”. Portanto, é através da linguagem que o sujeito que enuncia busca interagir com um determinado universo do fantástico ou do sobrenatural, com seres de outras dimensões ou mesmo poderes mágicos.

O elemento fantástico na ficção tem sido objeto de estudo da *literatura* há tempos, tais quais os estudos de Todorov (1980), Freud (1976[1919]), ou mesmo Held (1980[1977]). Notório também é o sucesso desse elemento na literatura de ficção, que pode ser encontrado em obras de autores como Poe, Maupassant, Tolkien, Carrol, entre outros. Além de clássicos, como os citados na linha anterior, sagas de fantasia mais contemporâneas como *Os instrumentos mortais* ou *Harry Potter*, que mesclam elementos de mitologia, do sobrenatural, de mistério e de magia, podem ser usados como exemplos que mostram a preferência pelos elementos que constituem o fantástico. Mas qual seria a razão para a preferência por esses elementos na literatura de ficção?

De modo geral, acreditamos que um dos motivos pelos quais os diversos elementos que constituem o fantástico atraíam os leitores, ou até

mesmo os próprios autores, seja a oportunidade de ler/escrever sobre elementos que existam na realidade e alterá-los na ficção. Em alguma medida, toda criação fictícia parte da realidade que conhecemos e em que vivemos. Nesse sentido, em relação ao uso social da literatura fantástica, Freud (1976[1919], p. 158) caracteriza o lugar do sujeito que se encontra perante a esse tipo de obra como uma condição de “liberdade de poder escolher o seu mundo de representação, de modo que este possa coincidir com as realidades que nos são familiares, ou afastar-se delas o quanto quiser.”

Esse mundo de representação que transporta o leitor através da realidade criada possui também, ainda de acordo com o autor, suas próprias regras, pois, para Freud (1976[1919], p. 158), o leitor aceita as suas “regras em qualquer dos casos. Nos contos de fadas, por exemplo, o mundo da realidade é deixado de lado desde o princípio, e o sistema animista de crenças é francamente adotado”. Ou seja, os elementos constitutivos do fantástico são convidativos por permitirem que o mundo real seja transposto através dos elementos de ficção fantástica.

Em relação aos motivos pelos quais o fantástico na literatura é atraente, é importante pensar no poder dessa atração que reside na palavra enquanto enunciado (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1988[1929]). Segundo Jacqueline Held (1980[1977], p.204), o discurso do fantástico nos faz penetrar em um mundo

em que a própria palavra é entidade fantástica: a palavra aspira a uma representação total do real, ao mesmo tempo em que se solta do real, ao mesmo tempo em que instaura a margem do outro lugar, do outro, do possível, do espelho, com sua entrada e saídas secretas.

Assim, tais elementos não só nos colocam diante dessa realidade possível apenas através da ficção fantástica, mas nos seduzem e nos convidam a entrar nesses diversos lugares, nesses diversos espelhos, que ora refletem, ora refratam a realidade como a conhecemos em prol da construção da fantasia e da catarse. Ainda nesse sentido, para Todorov (1980, p. 50), “o fantástico produz um efeito particular sobre o leitor” que pode ser “medo, horror ou simplesmente curiosidade”. De uma ou outra forma, o sujeito é compelido pelas alegorias que o fantástico cria através da linguagem a entrar em outro mundo, dentro do qual ele pode ser qualquer coisa ou viver qualquer experiência.

De acordo com a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, em sua edição mais recente publicada em 2012, as obras de literatura de ficção que contam com os elementos do fantástico figuram entre as preferências mais apontadas pelos leitores brasileiros. Segundo dados da pesquisa (FAILLA 2012), dos vinte títulos apontados pelos leitores como leituras mais recentes, nove livros são histórias compostas por elementos fantásticos ou de fantasia, como *Harry Potter*, *Crepúsculo* ou *O Alquimista*.

Além disso, atesta-se também a força da literatura fantástica nas preferências literárias do leitor brasileiro na verificação da resposta a respeito do *livro mais marcante na opinião dos entrevistados*. De acordo com Failla (2012), dos vinte títulos mais citados como livro mais marcante de toda a trajetória de leitura dos entrevistados brasileiros, sete títulos são obras de ficção compostas por elementos fantásticos ou de fantasia como *Branca de Neve*, *O Pequeno Príncipe* e *Harry Potter*. Os outros títulos se dividem entre *romances* diversos e *exotéricos/religiosos* que, juntos, não somam um percentual por gênero maior que os ficcionais fantásticos.

Com base nos dados apresentados, outro fato importante a se relacionar na pesquisa é a faixa etária dos entrevistados pelo instituto Pró-Livro, órgão que organiza a pesquisa. De acordo com informações da pesquisa, 25% dos entrevistados têm idade entre 05 e 17 anos; 13% entre 18 e 24 anos; 9% entre 25 e 29 anos; 16% entre 30 e 39 anos; 14% entre 40 e 49 anos; 18% entre 50 a 69 anos e 5% com idade a partir de 70 anos. A maior parcela de leitores entrevistados tem idade entre 05 e 17 anos, ou seja, são crianças e adolescentes em idade escolar.

De posse dos dados anteriores, é possível que se trace o indicador de que, realmente, esse público é assíduo consumidor de literatura ficcional fantástica, já que esses títulos figuram entre os seus prediletos (mais marcantes) e os de leitura recorrentes com predominância acima dos outros gêneros presentes como mais citados. Desse modo, compreende-se que, em particular, os leitores mais jovens são muito atraídos pela literatura fantástica, seja ela de terror, mistério ou fantasia, como nos títulos citados acima na pesquisa sobre hábitos de leitura. Ainda sobre isso, Held (1980[1977], p. 32) mostra em seus estudos que os leitores em idade escolar apontam a presença “dos personagens imaginários”, “do suspense” e “do irreal” como elementos que despertam o seu interesse para esse tipo de literatura.

Compreende-se que os milhares de leitores que consomem essa literatura de ficção permeada por elementos fantásticos, de modo geral, são atraídos pela possibilidade de recontar, ou mesmo recriar elementos

próprios da realidade circundante. Isto é, de tratar de temas que se prendem ao mundo que conhecemos, mas através de elementos que existem apenas na ficção. São atraídos pela possibilidade de criar novos mundos, novas criaturas, recontar ou criar mitos e lendas. Enfim, dar vida ao sobrenatural, ou apenas sugerir que ele possa, de fato, existir na história. Assim, quando o interesse no enredo é tanto que extrapola a leitura da obra, o leitor que é fã encontra uma maneira de estender essa experiência através das *fanfictions*, por exemplo, criando novas aventuras para os personagens das quais é admirador. Na seção de relato das aulas e no capítulo seguinte, serão feitas análises e mais apontamentos em torno da relação entre a *ficção fantástica* nos *contos fantásticos* e nas *fanfictions*.

4.4. PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Como explicitado anteriormente, as atividades da pesquisa-ação na escola ocorreram durante as aulas de um bimestre letivo completo, o que contabilizou 16 dias de encontro, cada um com duas aulas, de 45 minutos cada. As aulas da elaboração didática foram planejadas de modo a contemplar atividades que tivessem continuidade e se complementassem, dando sequência umas às outras. Assim, foram planejados e realizados dez grandes planos de aula²⁵ que orientaram as atividades durante a realização das aulas na pesquisa-ação.

Sobre a elaboração desses planos de aula, partilhamos também da concepção de aula como *acontecimento/happening* (GERALDI, 2010; MOITA LOPES, 2006) único, que se dá na ação concreta e irrepetível da situação de interação entre os sujeitos na esfera escolar. Com base nisso, nosso planejamento para a avaliação das atividades, em termos de nota, levou em consideração a participação de cada um dos sujeitos no todo das atividades das 32 aulas. Como a instituição *escola* cobra dos sujeitos uma avaliação quantitativa em termos de nota, eu, como professor titular de Língua Portuguesa da turma, por conta do meu não-álibi responsivo como tal (BAKHTIN, 2012 [1920]), precisei responder a essa exigência. Assim, conferi a todos os sujeitos na sala de aula, independentemente da autorização ou não da divulgação dos dados gerados nessa pesquisa-ação, uma nota relativa ao todo de sua participação no decorrer das atividades. Aos alunos que estiveram envolvidos ao longo de todas as atividades foi

²⁵ Os planos de aula podem ser encontrados no Apêndice B.

atribuída a nota dez, pois foi levado em consideração como critério avaliativo o seu comprometimento e envolvimento com nossas atividades. Ressalta-se que nunca foi objetivo dessa pesquisa-ação atribuir uma nota a qualquer produção, no entanto, a escola exige a quantificação das produções dos alunos e o critério avaliado como justo foi o exposto anteriormente.

Já no sentido de avaliação da situação de interação proposta com a produção textual dos *contos fantásticos* e *fanfictions* postados nos *blogs*, os apontamentos aconteceram no sentido de responder à pesquisa acadêmica. Portanto, a análise no sentido de adequação ao gênero requereu cautela para que não entrássemos em contradição com nosso referencial teórico de pesquisa. Assim, as características relativamente estáveis do gênero discursivo *conto fantástico*, assim como do gênero discursivo *fanfiction*, orientaram nossa leitura, mas sempre com ciência de que cada enunciado é insubstituível, irrepetível, singular e único enquanto ato responsivo (BAKHTIN, 2012 [1920]). Destaca-se que tais apontamentos e análises, que serão expostos em alguns comentários nesta seção de relato das atividades, mas sobretudo no capítulo seguinte, estão inextricavelmente ligados às atividades que expusemos aqui através dos planos de aula e da realização da aula em si.

Durante o relato das aulas nesta seção enumeramos os encontros a partir do encontro de número 1 até o de número 16; assim como os planos de atividades também a partir do plano de número 1 até o de número 10, organizando-os em alíneas da letra *a*) até a letra *j*). A seguir, apresentamos os planos de aula e descrevemos um relato sucinto²⁶ do desenvolvimento das aulas de maneira a apresentar também os conteúdos abordados.

a) Plano de Aula 1: encontros 1 e 2 (4 aulas)

I – Objetivos:

Ler o conto fantástico *Korinn*; verificar que elementos constroem os sentidos no conto; refletir acerca das temáticas: expedições espaciais, robótica e vida extraterrestre, de maneira ampla de acordo com seus conhecimentos de referência e de maneira específica nos conteúdos

²⁶ O relato de todas as atividades desenvolvidas durante as 32 aulas tornar-se-ia extenso em demasia para o espaço desta dissertação. Sendo assim, relatamos aqui pontos específicos das aulas que consideramos mais relevantes e significativos considerando os objetivos da pesquisa-ação, de modo geral, e de cada plano de aula, de modo mais específico.

estudados em aula; suscitar a prática de análise linguística com enunciados multimodais (texto imagético, vídeos etc); relacionar fatos na narrativa; criar uma possível continuação para a história; investigar e questionar acerca da reviravolta final do conto; ampliar o léxico em relação ao vocabulário com termos da robótica; redigir uma produção textual em grupo; apontar e questionar funcionalidades para a invenção de robôs.

II – Desenvolvimento das atividades:

Iniciou-se a aula com uma apresentação em *slideshow* com a imagem de um robô em forma de canguru. Na apresentação havia uma notícia com o seguinte título: “Laboratório cria robô-canguru que salta como o marsupial”. Em seguida, foi lida a notícia, depois, toda a turma foi convidada a discutir a seu respeito. Depois de alguns minutos de discussão foi apresentado um vídeo que promovia a notícia da construção do robô. A decisão de trabalhar com o *slideshow* e em seguida com o vídeo, visava suscitar, desde o início da elaboração didática, a prática de análise linguística sobre os enunciados multimodais (ROJO, 2012). O vídeo foi assistido com a turma e, em seguida, abriu-se mais uma vez a aula para discussão.

Após os comentários sobre as respostas, foi explicado aos alunos que o texto a ser lido na sequência seria um conto e tinha como personagem um robô. Disse-lhes que o conto se chamava *Korinn*, que fora escrito por um autor da cidade de Blumenau chamado César Augusto Mortari e que fazia parte de uma seleção de contos publicados pela Editora Furb, da Universidade Regional de Blumenau, em 1979. Grande parte da turma demonstrou empolgação em tratar de temas de ficção científica como robôs e alienígenas. Alguns alunos interromperam a leitura silenciosa para fazer colocações ou perguntas sobre o vocabulário e o enredo. Depois da primeira leitura, os alunos foram indagados a respeito de palavras que eles talvez não conhecessem e não haviam mencionado, para voltar ao conto e ajudar na compreensão da leitura. Em seguida, foram discutidos aspectos do enredo, da linguagem, e, de modo geral, sobre temas de ficção científica. Muitos dos alunos conjecturaram a respeito da existência ou não de vida inteligente fora do planeta terra.

Uma das atividades a ser destacada diz respeito à maneira como os alunos imaginaram os personagens alienígenas presentes no conto *Korinn*, pois foi pedido que criassem um desenho para ilustrar tais personagens. Ao verificar os desenhos prontos nos cadernos dos alunos, foi constatado que a maioria deles retratou o povo Korinniano com a

comum imagem de um extraterrestre com cabeça enorme e olhos grandes, como em vários filmes popularmente conhecidos. Outra parcela da turma, mais especificamente as alunas **TE**, **DH**, **CQ** e **LS**, retratou o povo Korinniano na figura quase humana de personagens que aludiam a mangás e *animês*, com traços semelhantes aos de desenhos populares orientais de cultura *pop*. Alguns outros retrataram os Korinnianos até como robôs. Durante essa atividade, já foi possível perceber o dialogismo nos textos dos alunos em termos de discursos de referência daquelas alunas que se identificavam em certa parte com elementos da cultura *otaku*²⁷.

Outra questão levantada com a turma diz respeito a uma reviravolta na história, quando o personagem robô não cumpre a missão para qual fora programado. A grande maioria da turma disse que, provavelmente, o robô havia sofrido algum tipo de defeito de programação. No entanto, uma ou duas respostas curiosas diziam que o robô havia poupado o laboratório de onde renasceriam os korinnianos por pena, compaixão, ou mesmo por bondade. O robô teria sentimentos e não quereria matá-los. Essa reação resposta (BAKHTIN, 2011[1979]) frente ao assunto do conto lido, ou seja, o julgamento da atitude inesperada daquele personagem robô na história foi sinal do envolvimento dos alunos com a atmosfera do conto, pois através dessas posições percebeu-se que eles se colocaram no lugar do outro (BAKHTIN, 2012 [1920]), que existe no plano da ficção criada pelo autor do conto, para buscar tais motivações.

Foi desenvolvida também uma atividade de produção textual em grupo, na qual os alunos deveriam elaborar uma nova missão, designando um novo personagem criado por eles, para executar a missão na qual o robô falhara. Quanto a essa atividade de produção textual em grupo, os alunos se reuniram em grupos por afinidades e decidiram, se organizando entre si, quem faria o que no grupo. Para a orientação dessa atividade, cada grupo foi orientado separadamente. Um fato interessante observado foi a maneira como cada grupo se organizou de forma autônoma, de modo a discutirem entre seus pares, delegarem a cada membro do grupo certa tarefa a ser realizada e construírem conhecimentos através da exposição e troca de ideias.

b) Plano de aula 2: encontros 3 e 4 (4 aulas)

²⁷ Termo utilizado para designar o indivíduo pertencente a uma tribo urbana consumidora de elementos de cultura *pop* oriental, como *animês*, música, mangás e games.

I – Objetivos:

Ler o conto fantástico *O Horla*; pensar sobre os elementos que constroem sentidos no texto; assistir ao curta-metragem de terror *Lights Out*; analisar como diversos elementos se combinam para construir sentidos em um curta-metragem de terror; construir sentidos relacionando o vídeo ao conto lido; refletir acerca das temáticas: narrativa de mistério, loucura e aparição de elementos sobrenaturais; relacionar fatos na narrativa; investigar e questionar acerca dos elementos que constroem o sentido de mistério no conto; lembrar ou pesquisar histórias de fantasmas, aparições ou lendas urbanas/familiares e socializar tais histórias.

II – Desenvolvimento das atividades:

A aula foi iniciada com uma discussão em torno da seguinte pergunta problematizadora:

1. Você acredita em fantasmas?

A pergunta foi provocativa, muitos deles relataram a crença em fantasmas, mas com certo receio de a expressar. Outros admitiram que tinham muito medo de assombrações, enquanto alguns apenas fizeram comentários sarcásticos sobre o tema para satirizar a possibilidade de que alguém tivesse medo de fantasmas. De maneira geral, todos se envolveram bastante na conversa e queriam discutir o assunto. Houve espaço para todos, voluntariamente, socializarem o que pensavam sobre a opinião dos colegas, de modo que a aula se transformasse em um debate sobre o tema. Tais trocas em termos de debate foram consideradas enriquecedoras, pois entendemos que os sujeitos se constroem na interação. Sobre a construção do sujeito na interação com o outro, Bakhtin (2012[1920]) elucida em seus estudos que é apenas a partir do excedente de visão do outro, que o sujeito ganha acabamento, se construindo a partir da interação com esse outro, de maneira exotópica.

Antes da leitura do conto, foi assistido a um curta-metragem de terror chamado *Lights Out*, de aproximadamente cinco minutos. No vídeo, uma garota tem a impressão de estar sendo observada durante à noite. Muitos dos alunos admitiram ter levado um susto com o vídeo, mesmo que soubessem que se tratava de uma obra de ficção. Pelas reações

de alguns alunos, percebeu-se que eles realmente entraram na atmosfera de suspense criada pelo vídeo e admitiram a possibilidade de serem surpreendidos pela suposta aparição fantasmagórica. Ao analisar o vídeo, identifica-se em seu enredo a construção do possível efeito pretendido pelos criadores do vídeo: causar medo, terror, suspense, assombro etc (já que se trata de um curta-metragem de terror). Tais efeitos não são acidentais, pelo contrário, se devem a reação resposta-antecipada (BAKHTIN, 2014[1975]) dos criadores do curta ao escreverem o roteiro, rodarem as filmagens, produzir a fotografia ou montar sua edição para alcançar a reação de assombro pretendida.

Em seguida, foi pedido aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre lendas urbanas/histórias sobrenaturais de aparições, ou mesmo que socializassem histórias que já conhecessem. Para realizar a pesquisa, nos dirigimos até a sala informatizada da escola. Alguns alunos haviam admitido já conhecer muitas histórias sobre aparições fantasmagóricas, no entanto, também manifestaram empolgação em ler sobre novas histórias na internet. Através do buscador *Google*, encontraram diversos *sites*, *fanpages* e *blogs* que narravam contos de terror, horror, lendas urbanas e relatos de pessoas que afirmavam terem tido experiências com espíritos de pessoas mortas. A relação entre a leitura e a pesquisa é descrita nos estudos de Bakhtin (2011[1979], p. 307) como primordial, “pois onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”, por isso, para o autor, o texto é o dado primordial da pesquisa nas ciências humanas. Assim, a finalidade da leitura como pesquisa se mostra no trajeto de construção de conhecimentos do aluno. Nesse sentido, em se tratando de pesquisa em buscadores *online*, também pudemos destacar com os alunos as características dos hipertextos, bem como de sua constituição de leitura não-linear (XAVIER, 2002), pois através dos *links*, cada sujeito decide que trajetória de leitura seguir, de maneira particular, no momento da leitura.

Após os comentários feitos acerca das histórias conhecidas/pesquisadas pelos alunos, foram entregues cópias de um conto a cada um. Foi explicado a eles que o conto se chamava *O Horla* e havia sido escrito pelo escritor francês Guy de Maupassant, no ano de 1887. Além disso, que fora publicado originalmente em forma de suplemento em um jornal, na França. Contudo, a edição que comportava o conto lido em sala se tratava de uma coletânea de contos do autor que levava o título de *Contos Fantásticos*. Realizada a leitura, conduziu-se o prosseguimento da aula com as seguintes questões: 1. *Você sentiria medo se estivesse no lugar do protagonista da história? Por quê?* 2. *Em sua*

opinião, havia mesmo um elemento sobrenatural na história, ou o personagem narrador poderia estar louco? Justifique seu ponto de vista.

O exercício da primeira pergunta fez com que os alunos tentassem se colocar no lugar do personagem que narrava a história, com alteridade (BAKHTIN, 2011[1979]) para, da posição do personagem, julgar que estado emocional e de consciência eles adquiririam na situação descrita no conto. O objetivo do segundo questionamento era que os alunos problematisassem os diversos elementos que construíam os sentidos do texto e que tratassem da realidade das coisas a partir do discurso do protagonista, mas levando em consideração a não afirmação da aparição fantasmagórica ou do que quer que fosse de sobrenatural na história. Parte dos alunos acreditou no contato do protagonista da história com um ser sobrenatural, fosse ele um espírito ou fantasma, mas parte da turma acreditou que ele poderia ter tido alucinações ou devaneios. Foi comentado também que tais dúvidas em relação aos acontecimentos do conto *O Horla* foram construídas através da linguagem, devido aos recursos estilísticos de que o autor Guy de Maupassant lançou mão na composição da obra.

Destaca-se o fato de que os alunos que apontaram o contato com o ser sobrenatural na história eram os alunos que mostravam se interessar por casos de aparições ou histórias de espíritos e assombrações, trazendo em suas respostas, discursos já-ditos lidos ou ouvidos por eles em outras situações anteriores à leitura do conto na escola. Isto é, observou-se que eles construíam dialogicamente (BAKHTIN, 2011[1979]) seus pontos de vista, de modo a elaborar o discurso resposta à segunda pergunta, visando construir um sentido para a questão principal do conto que não foi, propositalmente, esclarecida pelo autor: *se havia ou não a presença de um ser sobrenatural na história*. Os alunos se mostraram empolgados em continuar comentando sobre a possível aparição sobrenatural no conto de modo a relacionar o enredo com as histórias pesquisadas sobre aparições/lendas urbanas de terror. Entendemos esse espaço dentro do qual os alunos puderam comentar e relacionar os causos e lendas urbanas que já conheciam com o conto, como muito importante para a elaboração didática planejada, pois, como escreve Cosson (2014[2006]), entendemos que ler implica troca de sentidos não só entre o texto (escritor) e o leitor, mas também com os sujeitos que os envolvem, pois os sentidos são construídos através de compartilhamento de visões de mundo entre os sujeitos organizados socialmente no tempo e no espaço.

c) Plano de aula 3: encontro 5 (2 aulas)

I – Objetivos:

Verificar que elementos constroem o sentido no texto; refletir acerca das temáticas dos *contos fantásticos* lidos: expedições espaciais, robótica e vida extraterrestre, narrativa de mistério, loucura e aparição de elementos sobrenaturais; relacionar investigar e questionar acerca da reviravolta final e dos elementos que constroem o sentido de mistério/ficção nos contos estudados; refletir sobre a escolha das palavras na linguagem dos contos para produzir determinados sentidos pretendidos.

II – Desenvolvimento das atividades:

O objetivo desse plano foi a realização de práticas de análise linguística (GERALDI 2013[1991]), por meio de atividades epilinguísticas²⁸. O objetivo mais específico era refletir com os alunos acerca do gênero discursivo *conto fantástico*: seu tema, composição e estilo. Como estávamos no início do desenvolvimento das atividades ainda, sabíamos que os alunos deveriam se familiarizar mais com o gênero tanto para a leitura de contos quanto para a sua produção. A aula desse encontro começou com uma conversa sobre os dois contos fantásticos que havíamos lido nas semanas anteriores: *Korinn* e *O Horla*. Foi pedido a eles que contassem um pouco do que se lembravam a respeito dos contos. Realizou-se a releitura dos dois contos, bem como se discutiram questões a respeito deles.

Quando questionados sobre as semelhanças e diferenças entre os contos lidos, as opiniões foram diversas. Basicamente, de duas ordens distintas. Parte da turma não considerava semelhanças entre os dois contos, pois eles se passavam em cenários completamente diferentes, com assuntos muito diferentes também, essa foi a constatação da maioria dos alunos. Outra parcela da turma ressaltou a presença de elementos de ficção científica e dos elementos sobrenaturais/estranhos a nós seres humanos como características em comum entre as duas obras, mas não sabia explicar exatamente como isso funcionava nas histórias,

²⁸ Para Geraldi (2013[1991], p. 23), as atividades epilinguísticas são aquelas que resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos da língua em uso na interação. Para o autor, as atividades de prática de análise linguística estão relacionadas às atividades epilinguísticas, já que implicam a reflexão sobre a linguagem nos processos interativos.

relacionando-as. Vê-se que os alunos puderam reconhecer através de reflexões sobre a linguagem usada nos textos, elementos que autores como Held (1980[1977]), por exemplo, apontam como constituintes do fantástico na literatura.

Discutiu-se também sobre a reviravolta ou surpresa final nos dois contos. Muitos alunos admitiram não ter criado expectativa em relação ao final da leitura de *Korinn*, pois não consideraram o conto envolvente e não se interessaram de modo especial por ele. Já em relação ao conto *O Horla*, a maior parte da turma admitiu criar expectativas em relação a saber do que se tratavam os acontecimentos misteriosos com o personagem protagonista. Conforme Cortázar (1993), o conto fantástico precisa prender o leitor através de indícios que levarão ao mistério principal da trama. Essa reação-resposta do leitor pôde ser identificada durante a leitura desse conto. E também foi a essa reflexão epilinguística que os alunos chegaram com a releitura analítica do texto, pois, de acordo com os alunos, esse não esclarecimento do possível ser sobrenatural na história criou uma expectativa de suspense que gerou o desejo de descobrir de quem se tratava o ser misterioso.

Em seguida, foi pedido que eles identificassem e anotassem que elementos na linguagem do texto construíam o caráter de *ficção fantástica*. Por várias vezes, os alunos questionaram o que seriam exatamente esses elementos fantásticos. Na construção de tal resposta, primeiramente, foi perguntado a eles o significado da palavra fantástico, sendo que se obtiveram respostas como: “é algo sobrenatural”, “é uma coisa incrível”, “é algo que é muito inacreditável”, “é algo muito bom”. Em seguida, eles foram questionados a respeito de qual dessas definições poderia se encaixar de alguma forma com os contos lidos. Sem muita dúvida, eles concluíram que seria algo que se relacionasse à trama de forma sobrenatural ou inacreditável, nesse sentido. Assim, buscou-se construir a resposta não dando uma definição teórica do termo *fantástico*, mas de modo a construir uma noção com base nos conhecimentos dos alunos e no que havíamos lido e discutido durante as aulas. As repostas apontadas foram concernentes ao robô inteligente que viajava através do espaço sideral e da existência de alienígenas, no primeiro conto e sobre a existência de espíritos, ou entidades sobrenaturais, no segundo conto.

d) Plano de aula 4: encontro 6 (2 aulas)

I – Objetivos:

Ler o conto fantástico *Um som de trovão*; pensar acerca das temáticas: viagem no tempo, tecnologia futurística, evolução das espécies; refletir sobre o uso da linguagem no conto; investigar e questionar acerca da reviravolta final do conto; repensar fatos históricos se colocando em determinadas épocas no passado ou indagando sobre acontecimentos no futuro; pesquisar, conhecer e refletir sobre o *efeito borboleta*, mencionado no conto.

II – Desenvolvimento das atividades:

A elaboração didática para esse plano de aula foi construída em torno da leitura do conto *Um som de trovão*. De início, os alunos perguntaram, antes mesmo de a leitura começar, que conto leríamos naquela aula e sobre o quealaria a história. A questão problematizadora para criar um debate foi: *1. Você já sentiu vontade de viajar no tempo? Já teve vontade de voltar em algum momento específico do passado ou conhecer o futuro? Se sim, fale um pouco sobre isso.* Os alunos não puderam evitar de me fazer a pergunta também. Entendendo o meu lugar de não-álibi para responder à pergunta (BAKHTIN, 2014[1975]), tentei instigá-los através do meu discurso resposta antecipado. Disse que era curioso sobre vários momentos históricos do passado, como o século XIX, no qual viveram vários autores dos quais gostava, bem como tinha vontade de conhecer o futuro, a título de curiosidade sobre o desenlace da minha própria vida.

Ao responderem a pergunta, muitos deles se mostraram muito mais curiosos sobre o futuro do que sobre o passado, também pela possibilidade de conferir o destino de suas próprias vidas. Mas alguns citaram momentos históricos que gostariam de conhecer, como o Oeste dos Estados Unidos da América, na época dos *cowboys* no início do século XIX, ou mesmo dos Impérios do Egito antigo há cerca de dois milênios. Nessas respostas, percebemos a influência da cultura de massa dos Estados Unidos da América na formação do horizonte apreciativo (BAKHTIN, 2011[1979]) de muitos deles, já que as opiniões dadas foram fortemente marcadas e relacionadas, de acordo com os próprios alunos, a filmes e desenhos animados nos quais os personagens viviam aventuras nesses cenários de época. Após os comentários, foi entregue a cada um deles uma cópia do conto fantástico que seria lido. Antes que se iniciasse a leitura, foi dito a eles que o nome dessa obra era *Um som de trovão*, que havia sido escrita por um autor estadunidense chamado Ray Bradbury, no ano de 1952, publicada em 1953, em uma revista norte-americana chamada *Os frutos dourados do sol*.

Depois da leitura foi combinado com eles que descrevessem nos cadernos como imaginaram a máquina do tempo que aparece no conto. Em relação à forma que teria essa máquina do tempo, muitos a descreveram como uma grande esfera de metal, com um compartimento dentro, para viagem. Outros a descreveram como uma sala; outros, quase como uma nave de viagem, equipada com muitos apetrechos de comando. Por muitas vezes, foi percebido que os alunos que conseguiam organizar melhor as ideias, para se expressar de acordo com o modo que gostariam, eram os que mostravam mais afinidade com práticas de leitura diversas, bem como com acesso a bens culturais mais variados, que não apenas a programação de TV, por exemplo. Observamos que as práticas sociais de referência desses alunos (HALTÉ, 2008, p. 131), construídas em situações de interação mais plurais (contato com gêneros distintos/práticas sociais de leitura e escrita mais diversas) ajudavam a atingir finalidades diferentes através do uso e da reflexão sobre/na/para linguagem.

Com o objetivo de refletir a respeito de como a linguagem usada pelo autor no conto criou efeitos de sentido previamente pretendidos, foi conversado sobre a questão da mudança no tempo. Os alunos problematizaram a questão da alteração no curso natural das coisas que uma mudança no tempo poderia causar, bem como a sugestão de que isso acontece, de modo a criar uma expectativa no leitor, gradativamente, através da linguagem no conto, para que depois o autor afirme tal mudança. Muitos alunos se mostraram incrédulos a respeito do fato de que a morte de uma simples borboleta poderia causar mudanças drásticas na passagem do tempo. Ao final da discussão, foi explicado à turma o motivo da escolha da metáfora da morte da borboleta para que se mudasse o futuro na história e que essa teoria possuía o nome de *efeito borboleta*, portanto, havia no conto uma relação de diálogo com tal teoria. No entanto, ao invés de perguntar com detalhes do que se tratava, os alunos pediram para pesquisar o que significava essa teoria, na sala informatizada, pois alguns já haviam visto um filme com esse mesmo nome, que também se relacionava com a questão de viagens no tempo. A associação entre o conto e o filme foi também de natureza dialógica (BAKHTIN, 2014[1975]), pois os discursos já ditos do filme construíram em parte a avaliação dos alunos a respeito de nossa atividade. Assim, foi realizada a pesquisa. Um fato importante a relatar acerca dessa aula é que alguns deles, que não consideravam a morte de um ser aparentemente irrelevante como uma borboleta fato suficiente para transformar a história, mudaram de opinião após a pesquisa, ou seja, seus horizontes apreciativos se tornaram diferentes.

e) Plano de aula 5: encontros 7, 8 e 9 (6 aulas)

I – Objetivos:

Ler o conto fantástico *A feiticeira*; fomentar a prática de atividades de análise linguística em textos de autores diferentes, discutindo diferenças e semelhanças entre os discursos desses autores; refletir acerca das temáticas: loucura, lendas amazônicas, feitiçaria e mistério; relacionar fatos na narrativa; investigar e questionar acerca do desfecho do conto; ampliar o léxico em relação ao vocabulário com regionalismos amazônicos; refletir sobre culturas de regiões diferentes dentro do Brasil; produzir uma continuação da história do conto *A feiticeira*.

II – Desenvolvimento das atividades:

A aula, dessa vez, ao menos em seu momento inicial, contou com o uso do livro didático da coleção *Português: linguagens* (CEREJA, 2012) para a realização da leitura de um texto de apoio, que já havia sido previamente pensada no planejamento anual de ensino para a turma, o texto escolhido foi um conto chamado *A Doida*, de Carlos Drummond de Andrade. O texto traz a história de alguns garotos que brincavam ao redor da casa de uma senhora considerada louca e por conta de diversos rumores a respeito da história da mulher, um deles resolveu invadir a casa para desvendar tais mistérios. Ao vasculhar a casa da misteriosa mulher, ele a encontra, acamada e sem forças, aparentemente doente e à beira da morte.

Após a leitura do conto, discutiu-se sobre o julgamento das pessoas que não conheciam a senhora idosa, mas a consideravam louca. Foi explicado aos alunos que o tema em comum entre este conto e o *conto fantástico* a ser estudado em seguida era a presença da figura de uma mulher idosa, e que as demais características deveriam ser identificadas por eles depois da leitura. Foi dito também que o conto fantástico a ser lido se chamava *A Feiticeira* e havia sido escrito por um autor chamado Inglês de Sousa; que o conto fazia parte de um livro chamado *Contos Amazônicos*, publicado originalmente em 1893. Foi explicado também que o livro era uma coletânea de contos que reúne lendas do folclore da região amazônica. Durante a leitura, surgiram algumas dúvidas sobre o vocabulário do conto em termos de regionalismo e contexto histórico; para sanar tais dúvidas, foi realizada uma pesquisa na sala informatizada da escola.

Para suscitar uma leitura reflexiva da linguagem, foi proposto que os alunos voltassem aos textos e tomassem notas do que consideravam características em comum entre as duas mulheres dos contos lidos e de como o discurso do autor em cada conto construiu uma atmosfera de mistério em relação a elas. Conforme comentários dos alunos, a personagem do conto *A doida* era misteriosa por viver isolada e pelo fato de ninguém conhecer a sua história, já em relação ao conto *A feiticeira*, os alunos apontaram diversos elementos que construíram uma atmosfera de mistério, fantasia ou ficção fantástica no enredo, como o olhar sinistro da personagem título do conto; os boatos de que ela fazia feitiçaria; o fato do tempo ficar carregado e nublado no momento em que o protagonista resolvera visitar a *feiticeira*; o clima de suspense com que o narrador descreve a chegada, a permanência e a saída do tenente da casa de Maria Mucoim (a personagem do conto); a misteriosa enchente e o aparecimento surpreendente da mulher no final da história.

Foi pedido também que os alunos se posicionassem a respeito do fato da personagem do conto de Inglês de Sousa ser realmente uma feiticeira. As justificativas apontadas pelos alunos foram variadas, primeiramente ligadas ao título do texto; outras justificativas estavam ligadas às pistas que o próprio narrador soltava enquanto contava a história, intitulando-a como *serva do diabo*, ou mesmo *feiticeira de feitiços*, como na ordenação dos bichos no momento da trama que se passava em sua casa. Também foram apontados os objetos que foram descritos no interior da casa e a sua aversão à reza do tenente. A tempestade e a cheia que apareceram no final do conto também foram apontadas pelos alunos como provas da feitiçaria da mulher. Como atividade final do plano de aula 8, os alunos foram questionados a respeito da cena final do conto, na qual há um encontro misterioso entre a personagem Maria Mucoim e o tenente Antônio de Sousa, mas sem que saibamos o que acontece então. Assim, foi orientada uma atividade de produção textual, na qual eles deveriam elaborar um desfecho para esse mistério final do conto. Tal atividade se mostrou fecunda, pois a partir da reenunciação do discurso do autor original do conto fantástico, os alunos puderam enunciar o seu próprio discurso em diálogo direto com o conto fantástico lido, mas colocando seu projeto de discurso (BAKHTIN, 2011[1979]) no texto, de acordo com o seu próprio horizonte apreciativo do que julgavam interessante que acontecesse aos personagens tenente Antônio de Sousa e Maria Mucoim.

Sobre as produções textuais, verificamos que os alunos responderam, isto é, agiram responsivamente (BAKHTIN, 2011[1979]), de fato, ao discurso enunciado no conto fantástico de Inglês de Sousa,

propondo um desfecho a partir do momento no qual o enredo do conto se encerra. Além disso, os alunos penetraram o mundo de ficção fantástica criado no conto, como diz Freud (1976[1919]), aceitando suas regras sem submetê-las ao teste da realidade e interagindo com ele no momento de criação de seus próprios textos. Ao analisar os textos, notou-se também que a grande maioria da turma não contestou os fatos sugeridos de que a personagem Maria Mucoim pudesse ser realmente uma feiticeira. Entretanto, a aluna **HG** contestou tais pistas ao longo de seu texto e criou um final no qual a personagem não era uma bruxa. Em seus estudos sobre o discurso no fantástico, Todorov (1980) enfatiza o fato de que as palavras do narrador que é personagem podem ser objeto de dúvidas, pois como personagem da história, ele pode mentir. Provavelmente, a aluna **HG** questionou tanto os boatos sobre Maria Mucoim, quanto as palavras de Estêvão, que era o personagem que narrava a história no conto.

f) Plano de aula 6: encontros 10 e 11 (4 aulas)

I – Objetivos:

Ler o conto fantástico *O gato preto*; refletir acerca das temáticas: narrativa de mistério, loucura e morte; relacionar fatos na narrativa; investigar e questionar acerca dos elementos que constroem o sentido de mistério no conto; identificar e refletir sobre o uso e a funcionalidade dos adjetivos para a caracterização de elementos e construção de sentidos no conto; assistir ao curta-metragem de animação *Vincent*; questionar e refletir sobre os muitos modos de se fazer significar construídos na interação com um gênero multimidiático; relacionar o curta-metragem e o conto lido em termos de estilo e elementos temáticos; pensar a multimodalidade presente na composição do curta-metragem.

II – Desenvolvimento das atividades:

A aula iniciou-se com a exibição de um curta-metragem de animação chamado *Vincent*. No curta se passa a história de um garoto que lê obras do escritor Edgar Allan Poe e tem diversos devaneios a partir dessas histórias. O filme é em preto e branco e, apesar de ser uma animação, possui características de terror. Após a exibição do vídeo, abriu-se uma discussão mais geral, na qual cada um deles falou abertamente sobre a sua impressão do que havia visto. No geral, todos acharam o curta muito estranho, com imagens e personagens muito

obscuros e diferentes, mesmo que tivessem dificuldade em caracterizar essas diferenças.

A discussão desses elementos foi uma oportunidade interessante de entender a maneira como os alunos percebiam o discurso visual do curta em termos de apreciação estética. O curta tem atmosfera visual e trilha sonora sombrios, sendo que tais características provocaram uma reação resposta diferente em cada um dos espectadores naquele momento. Ressalta-se que para Bakhtin (2011[1979]), todo enunciado funciona como elo dentro de uma cadeia de enunciação discursiva, sendo assim, dialoga direta ou indiretamente com diversos outros enunciados já ditos anteriormente. Nesse caso, cada discurso enunciado-resposta dos alunos se construiu a partir dos seus discursos de referência, que são construídos socialmente, reforçando os significados acerca do que é terror, ou mesmo as emoções que se relacionam com as cores em preto e branco, como no curta, que foram associadas pelos alunos à morbidez e à melancolia.

Além do que já se havia discutido, foi enfatizada a presença de um animal de estimação que apareceu ao lado de Vincent, um gato preto. Foi esclarecido que a presença do animal era uma referência direta entre o autor lido por Vincent no curta-metragem e o autor cujo conto leríamos então, que era Edgar Allan Poe. Portanto, a relação dialógica (BAKHTIN, 2011[1979]) entre o curta-metragem e a obra do autor Edgar Allan Poe era clara. Foi explicado a eles que o conto fantástico se chamava *O gato preto*, que havia sido escrito por Edgar Allan Poe e publicado originalmente em uma edição do jornal *Saturday Evening Post*, nos Estados Unidos, em 1843. Em seguida, realizou-se a leitura do conto.

Após a leitura, foram tecidos comentários sobre o conto. Um deles a se ressaltar aqui, em especial, é que algumas alunas já conheciam o autor, sendo que uma delas, aluna **TE**, se declarava fã do trabalho do escritor norte americano. Em seguida, realizou-se uma reflexão sobre a criação e a caracterização dos personagens na obra. Discutiu-se sobre o fato de que, no curta, as características dos lugares ou mesmo dos personagens são construídas através das imagens, no caso de uma animação, como a que vimos, através dos traços do ilustrador. Já no texto verbal escrito, todos os elementos são criados através das palavras, o que gera leituras diferentes entre as duas linguagens, a que reúne imagens em movimento e sons e a da palavra escrita no papel. Foi perguntado a eles que palavras, expressões ou frases, no conto lido, foram usadas para descrever as características de personagens e cenários. Então, foram anotadas algumas das palavras apontadas pelos alunos no quadro e, em

seguida, destacado o fato de que grande parte delas eram *adjetivos*²⁹. Partindo dos exemplos mostrados pelos alunos, também foi comentado que a função dos *adjetivos* era atribuir características sobre as coisas, personagens, etc. O objetivo foi construir uma reflexão sobre o uso dos *adjetivos* no texto, pois conforme Geraldí (2004[1984]), a reflexão sobre o uso da linguagem deve prevalecer sobre sua descrição metalinguística. Assim, os alunos foram questionados a respeito de que efeito de sentido eles acreditavam que os *adjetivos* construíam no conto lido.

A partir do discurso dos alunos, construíram-se diversas respostas que revelavam, de algum modo, a função que o *adjetivo* desempenhava na narrativa, no sentido de conferir características, ilustrando cenários, descrevendo personagens em sua personalidade e fisicamente, bem como dando detalhamento às emoções vividas na história pelo narrador. Em seguida, também discutiu-se sobre a escolha desses adjetivos pelo autor e a respeito da construção de sentidos que cada um deles trazia para o texto lido, em especial, para o gênero *conto fantástico*, relacionados ao mistério e ao terror. Algumas das palavras que foram apontadas pelos alunos diziam respeito ao estado de sanidade mental do narrador, sugerido pela palavra *louco*, bem como outros aspectos de sua personalidade e suas emoções marcados pelas palavras *demoníaca* e *maléfico*.

g) Plano de aula 7: encontro 12 (2 aulas)

I – Objetivos:

Ler a *fanfiction A irmã de Harry Potter*; conhecer o gênero *fanfiction*; verificar as referências a outros mundos de ficção presentes na *fanfiction* lida; refletir acerca das temáticas: universo fantástico da obra Harry Potter e seus elementos sobrenaturais; pesquisar, conhecer e refletir sobre a leitura e a produção de hipertextos na internet; refletir sobre os elementos da multimodalidade *online*; investigar o papel desses elementos no ato da leitura e da produção textual.

II – Desenvolvimento das atividades:

²⁹ O estudo das funções e usos do adjetivo consta no planejamento anual da disciplina de Língua Portuguesa entregue à unidade escolar no início do ano letivo. O planejamento anual da disciplina pode ser encontrado no Apêndice E.

O encontro 12 foi iniciado na sala informatizada da escola, em que os alunos estiveram arranjados em duplas nos computadores³⁰, para que realizássemos uma pesquisa no site socialspirit.com.br, um site que abrigava a publicação de *fanfictions*. Em seguida, realizamos a leitura de alguns elementos que formavam a interface multissemiótica do site (XAVIER, 2010; ROJO, 2012) e suas seções ou menus, assim como o *layout* da página, cores, diagramação, etc. Além disso, os alunos foram orientados a explorar livremente as possibilidades de acesso aos conteúdos do site.

Em seguida, foi pedido que eles pesquisassem dentro da página a história *A irmã de Harry Potter*. Observamos que alguns alunos identificaram a ferramenta de busca muito facilmente, já outros mostraram dificuldade em perceber que o campo referente à pesquisa deveria ser preenchido com as palavras que se desejava buscar. Observou-se que mesmo que todos eles estivessem expostos a diversas práticas de letramento digital, a experiência com essa prática realizada nas aulas era diferente. Enquanto alguns reconheciam a funcionalidade dos recursos na página com maior habilidade, outros apresentaram certa dificuldade em reconhecer campos de entrada de texto e de menus interativos, por exemplo. Tal fato sugere que mesmo que muitos deles passassem horas jogando *online* ou navegando em redes sociais, o desempenho da leitura que faziam de plataformas diferentes das quais estavam habituados ainda era, na maior parte dos casos, baixo, já que tinham dificuldades durante a navegação. Sendo assim, verificamos que essa certa inabilidade sugere o questionamento de uma proposição que parte do senso comum em relação aos letramentos digitais da chamada *geração Y* ou de nativos digitais. Ou seja, a equivocada ideia de que tais jovens, por já nascerem em um contexto de alta conectividade e linguagens líquidas (SANTAELLA, 2007) seriam letrados e com altas habilidades em qualquer situação de interação em ambientes digitais.

Antes de realizar-se a leitura da história, os alunos foram orientados a se atentar para as informações relativas ao autor que estavam presentes na página logo acima do título da história. Os alunos puderam descobrir que autora se chamava ~LoveOfDraco – *nickname* da garota que se identificava pelo nome de Ingrid Santos Cle Chenrun. De acordo com sua biografia no site, ela tinha 13 anos de idade e morava em São Paulo – SP. O título da história provocou agitação, pois muitos deles eram

³⁰ Na unidade escolar em que desenvolvemos a pesquisa-ação havia um número reduzido de computadores, portanto orientamos os alunos a se organizarem sempre em duplas.

fãs do universo de Harry Potter (muitos já haviam portado os livros da série durante as aulas de Língua Portuguesa), o fato de descobrirem que autora tinha idade semelhante a deles também foi um fator que gerou comentários. Após os comentários, demos início à leitura dos capítulos I, II e III da *fanfiction*.

Ao término da leitura, os alunos foram questionados se já conheciam os personagens do universo Harry Potter. Observamos, a partir das respostas, que muitos leram os livros, outros apenas viram os filmes, mas todos assentiram que sim, mesmo que dois ou três nunca tivessem visto um filme por inteiro, sabiam do que se tratava o universo de histórias fantásticas e de magia do garoto bruxo. Ainda, muitos deles se declararam fãs das aventuras que se passavam na escola de magia *Hogwarts*, universo criado pela escritora J.K. Rowling. Por isso, quando indagados sobre a protagonista da história *Melissa Black* e sua relação com o protagonista de Rowling, foram pontuais ao afirmar que no contexto original das histórias sobre Harry Potter ele não tinha irmã alguma. E que, embora nos três primeiros capítulos da *fanfiction* essa relação não estivesse clara, o título da história apontava para o mistério sugerido no início da trama. Isto é, de que a garota Melissa Black seria uma irmã desaparecida de Harry Potter. Eles perceberam então que a história lida era uma ficção criada por uma fã da saga, assim como muitos deles também o eram, mas com vários toques pessoais da garota, que seguiam o percurso da narrativa criada por Rowling, mas se modificava em torno da personagem Melissa, inserida na história por Ingrid.

Algumas alunas da turma revelaram que já utilizavam *blogs* na internet, inclusive para postar textos ficcionais próprios. E duas delas, as alunas **TE** e **CQ**, disseram que já haviam escrito histórias em caráter semelhante àquela lida na aula daquele dia, e que sabiam que se chamavam *fanfics*. O discurso das alunas foi complementado com a explicação de que a garota que postou no *site* produziu uma *fanfiction* sobre Harry Potter e que aquele *site* hospedava *fanfictions* de diversos temas. Em seguida, realizou-se uma nova leitura da *fanfiction*, de modo a refletir a respeito das diferenças entre a leitura de uma história no papel impresso e outra hospedada em uma página *online*. Muitos dos alunos disseram que a leitura em uma página na *web* era mais interessante, pois abria a possibilidade de se clicar em vários *links* e abrir outros conteúdos, mais ou menos relacionados ao que se lia, bem como de pesquisar detalhes sobre coisas que se relacionassem com o texto lido. Vale lembrar que, ainda na fase inicial da elaboração da pesquisa-ação, foi feito um questionário com a turma a respeito das práticas de letramento digital a que eles tinham acesso e preferência, que mostra tal consciência de uma

diferença existente entre os dois tipos de leitura, bem como a predileção da maioria deles pela leitura em plataformas digitais *online*.

Ao navegar pelo site socialspirit.com.br, eles constataram que os textos hospedados lá são chamados de *fanfics* ou *fanfictions*. Foi orientada uma pesquisa a respeito do significado da palavra *fanfiction* em um buscador *online*, para que depois essa definição pudesse ser comparada com o texto lido de modo a responder se *A irmã de Harry Potter* poderia ser considerada uma *fanfiction*. A primeira resposta indicada por quase todos, que foi encontrada no site *Wikipédia*, foi a seguinte:

fanfiction, fanfic ou apenas fic é uma narrativa ficcional, escrita e divulgada por fãs em blogs, *sites* e em outras plataformas pertencentes ao ciberespaço, que parte da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, videogames, etc. (WIKIPÉDIA, 2014).

Baseado nessa resposta foi explicado que tal apropriação seria o uso dos personagens já conhecidos por eles, pertencentes a mangás, filmes, ou livros, por exemplo. Também foi esclarecido que o lugar de divulgação desses enunciados seria a internet em si, nos diversos *sites* que estariam disponíveis na rede. Dessa forma, os alunos puderam criar suas próprias respostas com base na leitura dos textos, na explicação do professor e na troca de ideias com os colegas. Assim, todos concordaram que *A irmã de Harry Potter* era mesmo uma *fanfiction*, construída no/a partir do universo do garoto bruxo e de seus amigos. E que, portanto, segundo os alunos, as *fanfictions* eram histórias criadas a partir de personagens ou cenários que já existiam na realidade ou na ficção. Durante essa aula, houveram pedidos para que a produção textual final a ser postada *online* pudesse ser também do gênero discursivo *fanfiction*.

h) Plano de aula 8: encontro 13 (2 aulas)

I – Objetivos:

Conhecer a plataforma de blog *Wordpress*; explorar os recursos multimodais e da hipermídia que a plataforma *Wordpress* oferece; criar perfis de usuários no blog; ler *contos fantásticos* e *fanfictions* em *blogs*; refletir sobre os elementos multimodais e hipertextuais que auxiliam na construção dos *contos fantásticos* e *fanfictions*; discutir a respeito do público leitor desses *sites*; criar uma primeira postagem nos *blogs*.

II – Desenvolvimento das atividades:

Nesse encontro, a aula foi iniciada com a retomada, em linhas gerais, dos *contos fantásticos* que já havíamos lido até aquela aula. Foi retomado também o tema da aula do último encontro, no qual foi lida uma *fanfiction*, em um site que funciona como uma rede social de fãs, abrigando diversos textos do gênero discursivo *fanfiction* na internet. No tocante à discussão, foi construída com os alunos uma relação entre o *conto fantástico* e a *fanfiction*, no que concerne às semelhanças entre os *contos* lidos em sala e a *fanfiction* lida no encontro anterior. Através das respostas enunciadas, foi percebido que os alunos relacionaram, mesmo que de formas diferentes, a leitura dos *contos fantásticos*, em diversos aspectos, com a leitura da *fanfiction*. Sobretudo no que diz respeito ao caráter de mistério que envolve o enredo dos contos, mas também acerca da presença de elementos fantásticos, sobrenaturais, ou que só existiam em mundos de ficção.

O prosseguimento da aula ocorreu na sala informatizada, uma vez que parte da aula daquele encontro havia sido destinada à criação de perfis para cada um deles em um provedor de blog chamado *Wordpress*. Foi feita a orientação de modo a sanar todas as dúvidas sobre aquele primeiro acesso ao provedor *Wordpress*. A cada tela, realizou-se a leitura com calma de todos os elementos que construíam cada parte do *site*, como colunas de perfil, informações para inserir dados biográficos, locais para inserir *links* ou títulos etc. No momento da criação dos perfis, os alunos foram orientados a não revelar seus nomes verdadeiros, mas sim, optarem pela criação de *nicknames* que servissem de nomes de usuários para os *blogs*. A maior parte deles adorou a ideia e usou a criatividade para inventar apelidos relacionados a coisas de que gostavam. Muitos usaram nomes em inglês, como *ajbarbie09*, *thevisionofthefantastic*, *anotherworldd*, ou mesmo *worldofdreams2*, por exemplo, tais escolhas nos revelam acerca do horizonte apreciativo de valor de cada um deles. (BAKHTIN, 2011[1979]). Criados os nomes de usuários, foi vez de escolher um *layout* dentre os modelos pré-definidos no site, para depois editá-los de acordo com as preferências de cada um, modificando cores, estilos de letra, colocando imagens, inserindo títulos ou mesmo seções dentro do *blog*. A fase exploratória das interfaces *Wordpress* foi curiosa para muitos deles que nunca tinham lidado com *blogs*, entretanto, alguns já haviam tido *blogs* e estavam mais familiarizados com os instrumentos de edição, ou mesmo de seleção de textos, ou com a área inicial de

trabalho de um blog. Após a criação de perfis feita pelos alunos, foi indicada a leitura dos seguintes *sites*:

<http://socialspirit.com.br/fanfics/>
<https://fanfiction.com.br/>
<http://lahfanfics.blogspot.com.br/>
<http://riesemberg.blogspot.com.br/>

O primeiro deles era um *link* que levava a um site já conhecido pela turma no encontro anterior, a rede social para fãs chamada *SocialSpirit* que hospedava *fanfictions*, como a que havíamos lido no encontro anterior. O segundo *link* levava para um site semelhante no sentido de que também abrigava *fanfictions* na rede, era chamado de Nyah! E funcionava, de modo geral, como o outro site. O terceiro *link* levava até o blog de uma usuária identificada como Lah, que é o *nickname* da blogueira Laiza Nunes Paz, que postava *fanfictions* em seu *blog* desde 2013. O quarto *link* era o endereço do blog literário do jornalista e professor formado em Letras, L. F. Riesemberg, que, além de postar a indicação de textos de famosos autores como Stephen King e Maupassant, por exemplo, publicava contos fantásticos autorais, ora em trechos, ora na íntegra. De modo geral, as quatro *webpages* reuniam diversos elementos multi e hipermodais com os quais os alunos poderiam interagir durante a leitura. Realizou-se a leitura de um *conto fantástico/fanfiction* em cada um dos *sites*, sendo que cada um dos alunos leu pelo menos um texto, a sua escolha, de cada um dos *sites* indicados.

Em seguida, com o intuito de que partíssemos para a prática da produção textual, foi indicado a eles que pesquisassem um texto curto, que poderia ser um poema, letra de canção, conto ou o que quer que fosse, e uma imagem que ilustrasse o texto escolhido. A combinação dos dois seria o primeiro *post* (publicação) dos *blogs*. Houve uma orientação no momento da escolha da imagem, de modo a enfatizar que a imagem escolhida deveria se combinar com o texto escrito, de forma a construir um sentido dialógico (BAKHTIN, 2011[1979]) com a palavra escrita. Foi enfatizado também que tal processo requereria análise e reflexão, para relacionar da melhor maneira os dois elementos de modo a criar publicações coerentes e, é claro, a partir de coisas com as quais eles se identificassem em termos de práticas de referência (HALTÉ, 2008), já que o tema da publicação era livre.

Os alunos perceberam que construir sentidos mais amplos para os *posts*, combinando texto verbal escrito e imagens, não era uma tarefa tão simples como parecia a início. Tal atividade requereu criatividade, análise

e reflexão sobre aquilo que se viria a enunciar em forma de discurso, pois o texto deveria ser constituído em mais de um modo semiótico de significar (ROJO, 2012). Na realidade, no todo do blog, a postagem adquiriria bem mais significado e tal significação seria constituída por muitos modos semióticos dentro da plataforma *Wordpress*. Além de provocar nos alunos a reflexão e análise sobre a linguagem (GERALDI, 2013) e o próprio ato de enunciação de um determinado discurso a ser postado no blog, a atividade objetivou familiarizar os alunos com as ferramentas de publicação, pois nos *blogs*, a produção textual se materializa por meio da publicação de textos verbais escritos, colagem de imagens, de *links* etc. No início do capítulo 4 desta dissertação, apresentamos dados a respeito da concepção dos sujeitos da pesquisa sobre suas ideias a respeito do ato da escrita como diferenciado no papel impresso e nas plataformas digitais. A maior parte da turma afirmou entender como mais interessante a escrita em ambientes digitais. Percebe-se que, mesmo com esse interesse aparente, muitos alunos apresentaram dificuldades no manuseio das ferramentas de edição de texto. Mesmo assim, na medida em que preparavam os *posts*, conseguiram se apropriar com agilidade da função de cada elemento no painel de edição de publicações.

Quando a primeira versão dos *posts* foi publicada, foi realizada a leitura com o aluno autor de cada post e buscamos, professor e cada um deles, indicar pontos para a reedição dos *posts*. Em se tratando de publicações em blog, o processo de reescrita é realizado através da tela do painel de edição, dentro do qual os alunos puderam realizar as modificações na publicação em tempo real, apenas atualizando o *post* já feito. Assim, o processo de reescrita do texto *online* se torna bem mais dinâmico em relação à reescrita e refacção do texto escrito no papel. Muitos deles tomaram nota dos *blogs* dos colegas para visualizar os *posts*, ou mesmo mencionaram a intenção de compartilhar seus *posts* em outras redes sociais.

i) Plano de aula 9: encontro 14 (2 aulas)

I – Objetivos:

Analisar os elementos que constroem os textos, em relação ao enredo e à composição do texto; refletir sobre elementos comuns aos contos fantásticos com que interagimos durante as aulas; pensar a escrita do gênero conto fantástico; discutir, pensar e analisar a respeito dos

elementos comuns entre o *conto fantástico* e a *fanfiction*; analisar como focos narrativos diferentes podem construir visões de mundo diferentes e interpretações possíveis diferentes nos textos lidos; refletir sobre questões concernentes às condições de produção de suas futuras postagens; pensar e planejar a produção textual final.

II – Desenvolvimento das atividades:

O objetivo desse encontro foi a reflexão e a prática de análise linguística dos *contos fantásticos* e da *fanfiction* lidos, de modo a auxiliar na produção textual final de nossas atividades. Para tanto, pediu-se que os alunos escolhessem dois textos para que fosse estabelecida uma relação entre eles. Tal atividade visava analisar os elementos que constroem os sentidos nos contos, em relação ao enredo e ao uso da linguagem para criar determinados sentidos pretendidos pelo autor na escrita, bem como a maior ou menor relevância de determinados aspectos para a construção da obra. Com base nos dois contos escolhidos por cada aluno, foi proposta uma reflexão em termos gerais dos aspectos estudados anteriormente em nossas atividades. Dessa forma, as reflexões e análises de cada um dos alunos teriam como foco os textos escolhidos para a discussão após as suas releituras.

Assim, foi feita uma nova discussão, dessa vez levando em consideração todos os contos lidos durante as aulas, relacionando-os. Ao tratar-se, por exemplo, do foco narrativo nas obras, foi comentado que o narrador, no conto *Korinn*, é observador e conta a história de fora da trama, além de não ser identificado como personagem algum. Em *O Horla*, o narrador é personagem, o paciente de 42 anos de idade, tido como louco, que conta sua história em primeira pessoa, narrando os fatos sobrenaturais pelos quais acredita ter passado. Ainda sobre o narrador que não participa da história e conhece todos os fatos narrados, os alunos apontaram a mesma estrutura de narração citada anteriormente para o conto *Um som de trovão*.

No caso do foco narrativo presente no conto *A feiticeira*, os alunos apontaram que o narrador é alguém que conta uma história a outras pessoas, identificado pelo nome de Estêvão, no entanto, como ele não faz parte da história, narra os fatos de forma onisciente. Os alunos também notaram que no conto fantástico *O gato preto*, o narrador também é personagem da história, entretanto, ao contrário do conto anterior, ele participa da história e conta em primeira pessoa os fatos que compõem o tenebroso enredo do conto, como também acontece em *O Horla*. Relembrou-se também que o foco narrativo na fanfiction *A irmã de Harry*

Potter era em primeira pessoa, na voz da protagonista Melissa Black. Foi comentado também que a questão do foco narrativo constrói diversas leituras possíveis no texto, pois o ponto de vista de quem conta a história (narrador onisciente, narrador personagem) é sempre carregado de uma série de representações a respeito da visão de mundo daquele personagem. Desse ponto de vista, foi explicado também que caso o foco narrativo fosse modificado, provavelmente as interpretações possíveis para o *conto/fanfiction* lidos poderiam também ser alteradas.

Ao discutirmos a listagem de elementos fantásticos evidentes nos contos lidos, conforme os alunos, foram apontados: alienígenas em *Korinn*; aparições sobrenaturais em *O Horla*; viagem no tempo em *Um som de trovão*; bruxaria em *A feiticeira* e terror sobrenatural em *O gato preto*. De modo geral, a turma foi consensual na sugestão de tais elementos, salvo a discordância entre um e outro aluno, em relação à personagem Maria Mucoim não ser uma bruxa e o mistério dos gatos pretos não ter relação com nenhum fenômeno sobrenatural.

Em relação ao caráter de mistério, surpresa e acontecimentos estranhos construídos através da linguagem nos contos fantásticos lidos, muitos alunos apontaram, além dos elementos já citados, a questão de que cada conto deixava um mistério ou uma pergunta que não fora respondida ao final da história. Em *Korinn*, não saberíamos se os alienígenas ressurgiriam, ou mesmo por que motivo o robô não executara a tarefa da missão. Em *O Horla*, não nos é respondido se as experiências vividas pelo narrador são realidade ou loucura; em *Um som de trovão*, não sabemos de fato se a morte da borboleta causou uma série de mudanças na história; em *A feiticeira* não se é dito de fato se a mulher é uma bruxa e em *O gato preto*, as coincidências e fatos estranhos que acontecem a partir da morte do primeiro gato também não são esclarecidos. A análise dos alunos também apontou que o *mistério* que gerava uma determinada surpresa na história era um elemento fantástico comum a todas as obras lidas, mas não só em relação aos contos, alguns alunos também chamaram a atenção para tais elementos na fanfiction *A irmã de Harry Potter*.

No final das atividades daquele encontro, foi proposta a produção dos textos de cada um deles para a postagem final nos *blogs*. Para tal, primeiro foi pedido que eles retomassem os elementos discutidos anteriormente para criarem suas próprias histórias, além disso, foi sugerido que tivessem em mente as seguintes questões, de dimensão verbal/semiótica e social de condições de produção dos textos, para que eles pudessem organizar a produção:

1. Qual o objetivo ao escrever o seu texto?

2. Quem você espera que leia o texto?
3. Quem você espera que comente?
4. Que história você quer criar para seu leitor?
5. Como você vai criá-la para que seu leitor se motive até o final?
6. Qual será o tema do fantástico (horror, mistério, fantasia, ficção científica)?
7. Os elementos serão originais ou criados a partir de mundos de ficção que já existem (como no caso da *fanfiction*)?
8. Como será a composição do texto (será uma história narrada por alguém de fora, haverá diálogos, será contada em forma de lenda urbana)?
9. Quanto ao foco narrativo (narrador observador, narrador personagem)?
10. Como os elementos próprios do blog poderão auxiliar na construção de sentidos na postagem (*layout*, cores, imagens, títulos, *links*)?
11. Você pretende divulgar o seu blog em outras redes sociais?

Em seguida, houve uma orientação para que naquele primeiro momento de produção eles já pensassem em como criariam as postagens nos *blogs*, de modo a articular os elementos verbais aos não verbais; pensassem o enredo; *layout* da página etc. Foi acordado que eles produziram um texto do gênero discursivo *conto fantástico* ou *fanfiction* que seria postado no blog, ou seja, seria um texto *online*. Também foi ressaltado que os textos se orientassem a partir dos conhecimentos que construímos durante as aulas: nas leituras e análises dos contos, na relação com vídeos e imagens aos temas das histórias, na construção dos *blogs*, sobre as diferenças entre o texto impresso e o texto midiático *online* etc.

O tempo restante daquele encontro foi destinado à reflexão sobre a produção dos enredos das histórias fantásticas. Muitos começaram o rascunho do enredo nos cadernos, pensaram nomes de personagens, cenários, ou mesmo trocaram ideias com os colegas a respeito do que escreveriam. Alguns alunos já haviam iniciado a produção nos cadernos, em forma de rascunho. Outros alunos admitiram que precisariam de mais tempo e em casa conseguiriam pensar e escrever com mais calma.

j) Plano de aula 10: encontros 15 e 16 (4 aulas)

I – Objetivos:

Produzir o texto final das atividades; refletir acerca da escolha de que elementos utilizar no momento da produção; reescrita dos textos; fomentar atividades de prática de análise linguística durante a escrita e a reescrever os textos; refletir sobre a construção dos textos finais em relação à sua composição por muitos modos semióticos; postar os textos nos *blogs*; editar as postagens.

II – Desenvolvimento das atividades:

Com base nos objetivos do plano de aula expostos acima, a sequência das aulas objetivou a produção textual final. O processo de produção aconteceu em dois contextos diferentes: a) alguns alunos escreveram uma primeira versão de seus textos em casa, no caderno ou diretamente nos *blogs*; b) outra parcela da turma realizou a produção da primeira versão de seus textos na escola, em rascunhos no caderno ou diretamente na plataforma do blog. Nos dois contextos, foi realizada uma releitura das produções acompanhada do professor de modo a discutir-se, no processo da produção, os conhecimentos a respeito das características relativamente estáveis dos gêneros discursivos *conto fantástico* e *fanfiction*, assim como os usos da linguagem para construir determinado efeito de sentido pretendido no enredo criado.

Durante o processo de desenvolvimento dos enredos, foram retomados novamente elementos que conferiam teor de mistério fantástico através da linguagem (HELD, 1980[1977]); TODOROV, 1980). Surgiram muitas dúvidas no momento do processo criativo, a respeito de que tema escolher, que personagens, cenários, seres fantásticos para construir os enunciados. A exemplo dos textos lidos, foi lembrado que a escolha dos elementos presentes no enredo é concernente à construção sócio-discursiva (BAKHTIN, 2011[1979]) que se faz em torno de estereótipos que causam assombro, como a figura de um gato preto, constantemente associado ao misticismo, ou mesmo de uma mulher misteriosa que vive sozinha na floresta e que, como no conto de Inglês de Sousa, foi associada a práticas de bruxaria.

Sobre o trabalho de produção textual na escola, Geraldí (2013[1991], p.162) indica, como prática possível para a realização de um projeto de produção de textos, “a destinação desses textos a interlocutores reais ou possíveis”. Como o interlocutor previsto para as produções dos alunos já havia sido decidido (público leitor dos *blogs*), os alunos foram orientados também a pensar em seus *contos fantásticos* e *fanfictions* antecipando esse público potencial de leitores de seus *blogs*. Ressalta-se que de acordo com Bakhtin (2014[1975], p.88), “o discurso nasce no

diálogo como sua réplica viva”, que pode estar no discurso já dito (precedente), ou mesmo no discurso resposta futuro (antecipado). Assim, a produção dos alunos também foi marcada pela antecipação de seu público leitor. Segundo o próprio discurso dos alunos em sala, tal público seria principalmente formado por adolescentes com idade aproximada a deles, pois os endereços de *blogs* seriam compartilhados, sobretudo, entre seus pares, isto é, colegas da mesma turma, de outras turmas da escola, das redes sociais etc.

A partir dessas orientações os alunos puderam prosseguir na construção de suas produções. Mais uma vez, parte dos alunos sentiu a necessidade de continuar a produção em casa, enquanto outros conseguiram desenvolver parte de seus *contos fantásticos* e *fanfictions* em sala, diretamente no computador ou mesmo intercalando a produção entre momentos de digitação na área de edição do blog e anotações no caderno. Os *posts* que ainda não haviam sido finalizados foram salvos nos *blogs* utilizando a ferramenta de edição *rascunho*. No último encontro planejado para nossa pesquisa-ação, todos apresentaram a primeira versão de seus textos, alguns alunos haviam postado os textos em casa, enquanto outros precisavam ainda digitar algo que haviam anotado como rascunho. A orientação inicial do encontro fora no sentido de analisar seus *contos fantásticos* e *fanfictions* em termos de reescrita.

Para auxiliá-los no processo de análise e reescrita dos *contos fantásticos* e *fanfictions* foi realizada a leitura de cada texto postado. Após a leitura realizada com o aluno autor de cada texto, conversamos individualmente (alunos autores e professor) a respeito de várias questões como: a grafia de palavras; a organização do texto; a presença dos elementos fantásticos nas produções; o uso da linguagem para gerar mistério ou terror no enredo; a articulação dos elementos multimodais e hipertextuais da interface do blog; a escolha de imagens que dialogassem com o texto verbal escrito; a formatação dos textos postados; e também sobre como cada produção textual dizia a respeito de suas visões de mundo, através daquilo que diziam/queriam dizer no momento da elaboração dos textos.

Destaca-se que nem todos os alunos consideraram a etapa da reescrita como uma etapa válida. Para alguns, as recomendações foram consideradas valiosas e motivo de reflexões, já para outra parte dos alunos, o processo de reescrita representava apenas um trabalho a mais a ser realizado. Portanto, a despeito das orientações feitas especificamente a respeito do texto de cada um, nem todos os textos foram reescritos. Ressalta-se também o empenho de alguns alunos em combinar os diversos elementos multimodais e da hipertextualidade de maneira dialógica

(BAKHTIN, 2011 [1979]), na dimensão mais ampla do blog, pensando no todo do enunciado em relação aos títulos, *layout*, mudando cores, fontes e selecionando imagens para a composição de seus enunciados. As produções que compõem os dados analisados no capítulo seguinte não foram todas finalizadas naquele encontro, alguns alunos finalizaram as produções posteriormente, editando os *posts* de seus *blogs* em casa.

5. A PRODUÇÃO TEXTUAL ARTICULADA À MULTIMODALIDADE E HIPERTEXTUALIDADE

Neste capítulo tecemos nossos apontamentos na forma de análise e avaliação da atividade de produção textual final das aulas da pesquisa, ou seja, a produção textual de *contos fantásticos* e *fanfictions*. Tais apontamentos foram feitos de modo a estabelecer uma relação entre as produções dos alunos, nosso referencial teórico de pesquisa, entre a questão de pesquisa e os objetivos de nosso trabalho. Como visto no capítulo anterior, além de relatar, também se percebeu a necessidade de que fossem feitos alguns comentários analíticos no decorrer do relato das aulas. Assim, este capítulo dá prosseguimento a esse olhar analítico sobre a situação de interação e os dados gerados durante a pesquisa-ação. Para isso, organizou-se o capítulo em duas seções, de maneira a comentar e analisar as produções textuais que responderam à proposta de atividade de produção textual final da pesquisa-ação e também de se discorrer sobre uma avaliação do ponto de vista dos alunos sobre as atividades de nossa proposta de elaboração didática.

A opção pela produção textual de textos de gêneros literários (*contos fantásticos* e *fanfictions*) ajudou a construir pontes entre as leituras que os alunos já traziam consigo e as leituras com as quais interagimos no desenvolvimento das atividades. Na interação com a obra literária os sujeitos puderam viver mundos de ficção diversos, enxergar a si mesmos e ao mundo com o olhar do outro na história, construir sentidos individualmente e entre seus pares e também vivenciar experiências catárticas não só com a leitura, mas também com a produção textual. Com isso, os alunos também puderam criar seus próprios mundos de ficção, mergulhando neles e na medida em que os publicaram na internet, admitindo sua autoria a respeito de tais mundos de ficção enquanto prática social de leitura/produção textual em rede.

Ao usar o *blog* como plataforma, conferimos aos textos dos alunos uma situação de produção que alcançou interlocutores reais. A maior parte deles revelou ter compartilhado o endereço dos *blogs* apenas com amigos da mesma faixa etária, por se sentirem mais à vontade em socializar as produções entre seus pares. A situação de interação com os *blogs* que serviram de plataforma virtual para a veiculação dos textos dos alunos aconteceu de maneira bastante plural, como acontecem, de fato, as relações de ensino e aprendizagem na esfera escolar.

A despeito dos instrumentos avaliativos que visam padronizar o ensino na escola regular, entende-se que o desenvolvimento de cada

sujeito é sempre ímpar e singular. Dessa forma, com nossas análises não pretendemos uniformizar a leitura analítica das produções dos alunos, nem mesmo comparar uma a outra no sentido de identificar a “melhor” ou a “pior”. Nossa intenção é apontar e analisar os diversos caminhos percorridos por cada um deles na construção de seus enunciados resposta à atividade proposta de produção textual final. Além disso, também investigar se a presença e a introdução dos elementos multi e hipermodais nas aulas ampliaram o desempenho dos alunos na produção textual, de um modo geral e, em particular, de *contos fantásticos* e *fanfictions*.

Para traçar nossos apontamentos, organizamos as análises neste capítulo de modo a refletir especificamente a respeito da adequação aos gêneros propostos, logo, aos elementos temáticos, estilístico-composicionais e da multi e hipermodalidade. Para isso, trouxemos excertos das produções dos alunos de modo a ilustrar as características com as quais tivemos contato na situação de interação com o gênero *conto fantástico* e também com as *fanfictions*. Vimos no capítulo anterior que em diversos momentos as características dos dois gêneros se encontram, enquanto gêneros literários de ficção e veremos neste capítulo que tais características comuns também se manifestaram nas produções dos textos dos sujeitos de nossa pesquisa-ação. Deixamos claro que, mesmo quando no destaque dos trechos transcritos aqui, os textos foram analisados no seu todo.

Os trechos transcritos³¹ em forma de texto escrito são alusivos às produções dos 9 alunos que participaram da pesquisa em todas as suas etapas e autorizaram a veiculação de seus dados nesta dissertação, como anteriormente explicamos. Como já comentamos, inicialmente o gênero discursivo proposto para o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem foi o *conto fantástico*, porém, a *fanfiction* foi sugerida como gênero segundo, pelos próprios alunos. Como nossa pesquisa se trata de uma pesquisa-ação, seria incoerente que não ouvíssemos a voz dos sujeitos, daí resultou que decidimos trabalhar com os dois gêneros. Dessa forma, temos dois gêneros para orientar a leitura nas análises, o gênero *conto fantástico* e o gênero *fanfiction*. As produções textuais dos alunos contemplaram os dois gêneros.

³¹ Optamos por utilizar trechos transcritos de textos dos alunos para facilitar a leitura do texto verbal escrito, já que nos *printscreens* a ampliação reduz a qualidade da imagem e as palavras se tornam pouco legíveis, o que dificulta a leitura. Também optamos por disponibilizar uma cópia transcrita dos textos de cada um dos alunos, na íntegra, no Apêndice C. As transcrições respeitam a autoria de formatação e diagramação do texto de cada um deles.

Dentre as produções elaboradas pelos 9 sujeitos da pesquisa-ação, identificamos que 5 são textos do gênero discursivo *conto fantástico* e 2 do gênero discursivo *fanfiction*. Os contos produzidos foram: *Noites escuras* (conto da aluna **AA**); *Meu sonho meu fim* (conto da aluna **HG**); *Game Over* (conto da aluna **CQ**); *Uma noite de terror* (conto do aluno **KP**); *Maldição da música* (conto da aluna **EO**); as alunas **LS** e **PM** optaram por não conferir título aos seus contos. Já as duas *fanfictions* produzidas foram: *A vingança de Lilith* (*fanfiction* da aluna **TE**) e *Madness of Aya* (*fanfiction* da aluna **DH**).

A reflexão a respeito da construção dos textos dos alunos tem continuidade na análise da produção textual através de *printscreens*. Em síntese, neste capítulo, investigamos e analisamos mais especificamente a relação de articulação dos elementos multimodais e da hipertextualidade na construção dos sentidos dos textos veiculados *online* nos *blogs*. Trouxemos também a avaliação na voz dos alunos acerca das atividades desenvolvidas em nossa pesquisa-ação. A ordem da divisão em seções neste capítulo foi feita em busca da organização dos nossos apontamentos em relação à escrita da dissertação. Contudo, ressaltamos que tanto os apontamentos feitos no capítulo 4 quanto os que se encontram neste capítulo necessitam de serem considerados em conjunto.

5.1. PONTO DE VISTA EM RELAÇÃO AOS GÊNEROS PROPOSTOS E À MULTI E HIPERMODALIDADE

O objetivo desta seção é analisar os textos dos alunos do âmbito de nosso referencial teórico de pesquisa, visando também analisar a questão da adequação aos gêneros propostos (*conto fantástico* e *fanfiction*), assim como a articulação dos elementos multi e hipermodais dentro dessas produções textuais. Com tal objetivo em vista, entendemos que para analisar os textos dos alunos do ponto de vista da *adequação* aos gêneros discursivos propostos, primeiramente, devemos retomamos alguns conceitos a respeito da teoria dialógica da linguagem de Bakhtin, em relação aos enunciados e aos gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2011[1979]), o enunciado possui três propriedades que o distinguem da frase e da oração e, além disso, que o tornam passível de ser compreendido e respondido: a exauribilidade do objeto e do sentido; o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento do discurso.

A exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado é relativa dependendo da esfera ou campo da atividade humana em que ocorre a produção do enunciado e diz respeito ao esgotamento das possibilidades de se responder a ele. Em relação ao projeto de dizer ou do discurso do falante, é nele que o falante determina o tema daquilo que deseja enunciar. O que também define o grau da sua exauribilidade, bem como o gênero pelo qual ele escolhe construir o enunciado. Bakhtin (2011[1979]) ressalta que os participantes imediatos da comunicação se orientam dentro da situação de interação discursiva através do projeto de discurso do falante que se dá no todo do desdobramento do enunciado.

O terceiro elemento do enunciado que o torna passível de resposta são *as formas relativamente estáveis de gêneros do discurso*. As discussões do Círculo de Bakhtin (2011[1979]) definem os gêneros do discurso como enunciados relativamente estáveis que surgem como resultado das interações entre sujeitos social e historicamente situados. Esses enunciados ganham características mais ou menos típicas para uma determinada situação de interação. Quando novas situações de interação surgem, elas são materializadas através de novos gêneros do discurso, ainda que esses novos gêneros possam ser reacentuações de gêneros já existentes, por exemplo.

O autor afirma ainda que os enunciados podem ser proferidos pelos integrantes de qualquer campo/esfera de interação da atividade humana. Dessa forma, eles refletirão as condições específicas e as finalidades de cada um desses campos através do seu conteúdo temático, do estilo da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos ou gramaticais da língua) e da sua construção composicional. Assim, os estudos do Círculo de Bakhtin apontam que os gêneros do discurso são compostos por tema, composição e estilo. Segundo Bakhtin (2011[1979], p, 262),

o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Dessa forma, o tema, o estilo e a composição de cada gênero, imprimem características mais ou menos estáveis do gênero que medeia uma determinada situação de interação. Durante nossas aulas (situação de interação em que se propôs a elaboração didática já apresentada), de modo a fazer com que os alunos se inteirassem das características relativamente estáveis do gênero discursivo *conto fantástico*, relacionando-as também

às características do gênero discursivo *fanfiction*, por meio da prática de análise linguística durante as aulas de leitura, defrontamos os alunos com textos dos gêneros citados. Assim, os textos estudados durante nossas aulas apresentavam riqueza e variedade de elementos estilísticos, temáticos e composicionais. Como trabalhamos com produção de textos em plataforma *online*, a análise dos textos que foram construídos levou em consideração os muitos modos semióticos dos textos, em uma relação dialógica, na materialização das características dos gêneros discursivos *conto fantástico* e *fanfiction*.

Com base no que foi retomado a respeito dos estudos de Bakhtin, sobre os enunciados e as características relativamente estáveis dos gêneros do discurso, a primeira característica que destacamos nas produções textuais dos alunos é a presença de *acontecimentos estranhos na obra*, tais acontecimentos são ora afirmados, ora apenas sugeridos. Assim como são de diversas ordens nos diferentes textos produzidos pelos alunos, vejamos alguns exemplos. Os acontecimentos estranhos presentes nos textos dos alunos aparecem destacados em negrito:

Numa noite de sexta-feira, estava frio, Karina parou na beira da escada, e gritou:

-Lucas, tem umas aranhas ...!

Lucas, seu único e mais velho irmão, estava na cozinha, Karina estava em estado de choque. **Havia mais de mil aranhas andando por seu corpo.** (Excerto do texto da aluna AA)

Ela se viu em algum lugar vazio, cheio de árvores e flores e quando ela observou bem uma flor vermelha **viu que ali havia uma fada – a fada era pequena e tinha asas brilhantes que batiam sem parar** – Isa se aproximou da fada para ver se aquilo era verdade e quando ela chegou mais perto a fada de assustou. (Excerto do texto da aluna LS)

– Que sensação terrível. Meu corpo está... mais pesado? – Aya falou tossindo, e olhando ao seu redor, estava cercada por bonecas.

Aya não conseguia controlar direito suas pernas. Seu corpo todo estava doendo muito. Ela caiu no chão e se arrastava até uma boneca que tinha um espelho na mão, pegou o espelho, e se olhou nele.

– ? – **Aya ficou completamente confusa, enquanto passava sua mão pelo rosto.**

– **Porcelana? O que Maria fez comigo?** (Excerto do texto da aluna **DH**)

tentaram ver a foto que deveria estar a sua tia e Clara mais só avia a Clara na fotografia. Clara perguntou a Tadeu porque só avia ela na fotografia Tadeu jurou que tinha tirado das duas a fotografia. (Excerto do texto da aluna **PM**)

Kellyn e Rodric correram para o quarto de sua filha começaram a se ouvir **barulhos de algo se quebrando** eles entram no quarto e se deparam com **sua filha sendo jogada de um lado para outro no quarto** quando ela cai na cama ela **estava toda mordida e com uma marca estranha nas costas.** (Excerto do texto do aluno **KP**)

Um dia eu estava bebado, andando pela rua sem destino e **me deparei com um cemitério e comecei a ver espíritos voando , desmaiei depois que vi isso, e comecei a sangrar pela boca.** (Excerto do texto da aluna **EO**)

Tais acontecimentos estranhos estão ligados à construção da atmosfera do fantástico no texto dos alunos. Esses acontecimentos estranhos podem ter relação com o maravilhoso, com o sobrenatural, com a loucura, com a magia, ou mesmo com a ficção científica, como afirmam os estudos de Todorov (1980, p. 44), no quais o autor escreve que o elemento fantástico nasce da linguagem, pois “não só o diabo e os vampiros não existem mais que nas palavras, mas sim também, só a linguagem permite conceber o que sempre está ausente: o sobrenatural”.

Esses acontecimentos estranhos, sugeridos ou afirmados, provocam uma quebra da harmonia no enredo, abrindo a possibilidade de começarem os conflitos que darão vez ao desenlace nas histórias. Uma vez que é preciso que o autor proponha um universo de ficção fantástica no enredo, o leitor iniciará a leitura do texto munido de suas convenções e concepções daquilo que conhece como realidade, para penetrar, através da linguagem, no mundo de ficção fantástica da história. Sobre isso, de acordo com Freud (1976[1919], p.158), em histórias e criações fictícias, mais especificamente na *literatura*, a construção do fenômeno reside no “fato de que o seu conteúdo não se submete ao teste de realidade”. Assim, no plano do ficcional tudo é permitido. Dessa forma, a introdução de um acontecimento estranho no início da obra, ou mesmo de uma sequência

de fatos narrativos que levem até esse momento na história, funcionam como um convite ao leitor para que ele seja transportado para a realidade do mundo de ficção que o autor constrói e o convida a entrar através da leitura.

Pode-se observar a introdução de tais elementos nos enunciados dos alunos de diversas formas, como por meio de um sonho, devaneio ou de questionamento da realidade, quando os elementos não são afirmados, mas apenas sugeridos nos textos. Ou ainda, na percepção de algum fato sobrenatural, de horror ou de fantasia que se dá através de um fato descrito pelo narrador. Ressaltamos que diversas vezes interagimos com esses elementos durante as atividades de leitura, produção textual e análise linguística em nossas aulas e que tais elementos foram tema de várias discussões durante as atividades em aula, tanto em relação aos *contos fantásticos*, quanto às *fanfictions*.

Na análise do conto *Uma noite de terror*, identificou-se como uma forte marca estilística presente no conto do aluno **KP** o fato de que o texto foi construído sem diálogos e, conseqüentemente, a voz do narrador se torna a fonte de verdade incontestável sobre a história a que o leitor tem acesso (TODOROV, 1980), pois não há a voz de qualquer personagem para contestá-la a respeito da sucessão dos fatos ocorridos no enredo. Verificou-se também a construção do discurso multimodal de terror na indicação da existência de seres monstruosos na imagem que abriga o título do *conto fantástico*, como pode ser visto na figura abaixo:

Figura 1 – Imagem com o título UMA NOITE DE TERROR.



Fonte: <https://kelvinsp.wordpress.com/>.

As letras em fonte na cor preta ajudam a sugerir o sentido de terror combinadas à imagem de um palhaço macabro que figura no título da produção textual. As cores fortes do palhaço causam contraste com o fundo negro da imagem e também com o plano de fundo branco no qual lemos a parte do texto verbal escrito. Conforme Santaella (2007, p.80), a interação com a linguagem multi e hipermodal no ciberespaço não seria possível sem uma “competência semiótica” do sujeito. Tal competência comunicativa é construída no seio da linguagem através das situações de interação com os enunciados compostos por muitos modos semióticos dentro e fora da rede virtual. Nesse sentido, a construção do discurso multimodal na produção do aluno **KP** continua a partir da combinação da parte verbal do texto com as imagens e as fontes, que ajudam a criar os sentidos de horror no texto, produzindo uma atmosfera de mistério e morbidez, que também se verificou na imagem seguinte:

Figura 2 – Figura feminina mórbida.



Meu site Leitor Seguir



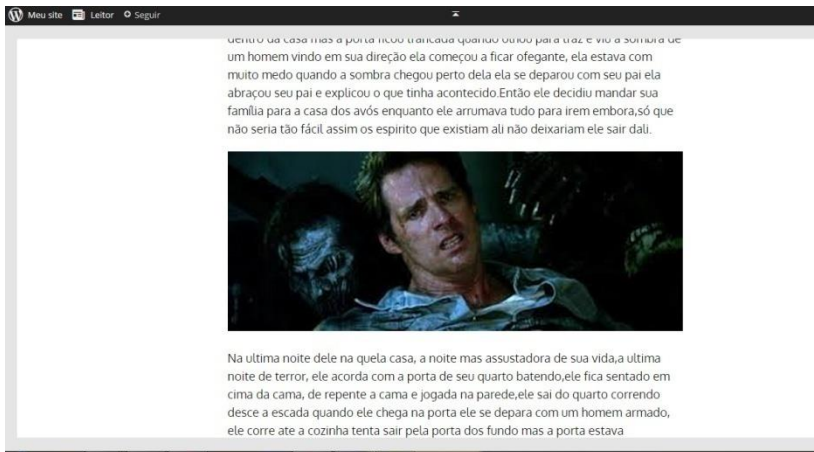
UMA NOITE DE TERROR

Em uma pequena cidade de Ohio avia acabado de chegar uma família nova, a casa onde essa família iria morar era diferente de todas naquela cidade, essa casa a alguns anos teria acontecido um homicídio seguido de suicídio, o pai alcoólatra teria chegado em casa e como toda noite bêbado Sua mulher vendo que ele estava diferente chega perto dele e pergunta se ele estava bem, ele olha para ela fixamente por alguns minutos, quando ele totalmente bêbado ataca sua mulher, ela

Fonte: <https://kelvinfsp.wordpress.com/>.

Um detalhe que chama a atenção do leitor é a face cadavérica que toma forma na parede ensanguentada. Perceber-se que o aluno **KP** buscou compor uma expectativa de horror no leitor de seu *conto fantástico* através das figuras de terror que utilizou para construir o seu discurso. Tal associação reforçou o tema de mistério sobrenatural que pode ser encontrado na obra, pois a família do personagem Rodric é assombrada por espíritos. A imagem a seguir reforça o entrave entre o personagem citado e os seres fantasmagóricos no enredo:

Figura 3 – Figura masculina sugerindo a presença de uma aparição.



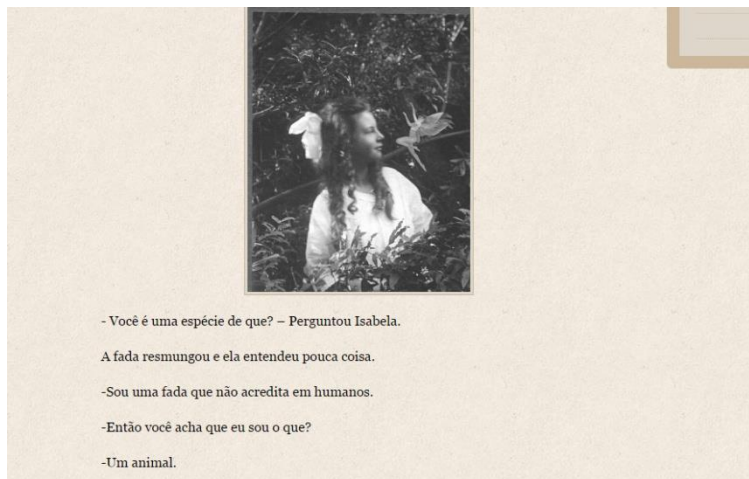
Entrou na casa mas a porta ficou trancada quando voltou para trás, e viu a sombra de um homem vindo em sua direção ela começou a ficar ofegante, ela estava com muito medo quando a sombra chegou perto dela ela se deparou com seu pai ela abraçou seu pai e explicou o que tinha acontecido Então ele decidiu mandar sua família para a casa dos avós enquanto ele arrumava tudo para ir embora, só que não seria tão fácil assim os espírito que existiam ali não deixariam ele sair dali.

Na ultima noite dele na quella casa, a noite mas assustadora de sua vida, a ultima noite de terror, ele acorda com a porta de seu quarto batendo, ele fica sentado em cima da cama, de repente a cama e jogada na parede, ele sai do quarto correndo desce a escada quando ele chega na porta ele se depara com um homem armado, ele corre ate a cozinha tenta sair pela porta dos fundo mas a porta estava

Fonte: <https://kelvinsp.wordpress.com/>.

Verifica-se na *Figura 3*, através da linguagem hipermediática (SANTAELLA, 2007), a ilustração de um homem sendo atacado por algo monstruoso e de aparência grotesca. É possível associar a figura com o momento em que o personagem Rodric é atacado no final do conto do aluno **KP**. Dessa forma, a ideia de que há o ataque de uma aparição fantasmagórica é reforçada na construção do discurso em que o texto imagético se combina com a parte verbal do texto escrito, de modo a criar um texto de linguagem híbrida para figurar o momento do confronto final entre o personagem Rodric e o espírito do assassino que assombrava a casa descrita no conto. Outro apontamento é de que todas as imagens possuem cores fortes, em contraste com o fundo branco, realçado por letras pretas. Assim, o arranjo do texto produzido pelo aluno **KP** é hipermodal e um traço forte desse arranjo feito pelo aluno autor é a construção da atmosfera de horror de seu *conto fantástico* através da multimodalidade. Semelhante recurso de construção multimodal também pode ser observado no conto da aluna **LS**:

Figura 4 – Encontro entre menina e fada.



Fonte: <https://worldofdreams2.wordpress.com/>.

A primeira sugestão da existência de elementos fantásticos na produção textual da aluna **LS** pode ser identificada no *link* acima, que mostra através do endereço eletrônico o título do perfil de blog no qual fora postado seu *conto fantástico*. A expressão *world of dreams 2* é a combinação entre a frase em inglês que quer dizer *mundo dos sonhos* e o número 2, que provavelmente entrou no título para diferenciá-lo de outro blog já existente na plataforma *Wordpress* com o mesmo nome. O título trouxe consigo uma referência ao plano onírico, ou seja, ao que acontece nos sonhos, onde todo tipo de fantasia é possível. Ao discutir psicanálise e estética, Freud (1976[1919], p.156) estudou a respeito da relação entre *o estranho* e *o sobrenatural*. Para ele, esses elementos podem ser “*o animismo, a magia e a bruxaria, a onipotência dos pensamentos ou mesmo a atitude do homem para com a morte, em relação ao sobrenatural.*” (grifos nossos). Assim, o enunciado “mundo dos sonhos” remete o leitor à magia e à fantasia, sugerindo que esses elementos existam no conto da aluna **LS**.

A existência desses *elementos fantásticos*, sugerida no título do blog, se confirma na leitura do conto fantástico de linguagem hipermidiática produzido pela aluna **LS**. A *Figura 4* mostra um *printscreen* em que se identifica na parte imagética do texto a presença

de uma garota e de uma fada. Ao contrário do texto *Uma noite de terror*, pode-se verificar na imagem que o encontro entre a protagonista da história e o ser sobrenatural não causa terror. Para Bakhtin (Volochínov) (1988[1929], p. 95), “todo enunciado está sempre carregado de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial”. Conforme o pensamento bakhtiniano, a ideologia não é algo exterior ao semiótico, pelo contrário, está com ele em uma relação na qual “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos” (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1988 [1929], p. 32) e esses domínios são mutuamente correspondentes. Com base na noção bakhtiniana de que todo signo possui um valor semiótico de significar e que tal significado é construído pelos sujeitos organizados social e historicamente na interação, nota-se que apesar da figura da fada representar a presença de um elemento fantástico no conto da aluna **LS**, a construção multimodal representada na *Figura 4* não sugere o sentido de terror (como no conto *Uma noite de terror*, escrito pelo aluno **KP**), pois o significado semiótico da figura do ser sobrenatural *fada* é socialmente atribuído à personagens de boa índole, que realizam boas ações em diversas histórias de fantasia e *contos de fadas*, como apontam os estudos de Bettelheim (2002).

A impressão inicial construída no texto da aluna **LS** é desfeita no desenlace do conto, através da sugestão de um feitiço da fada que traz uma reviravolta inesperada na trama.

Quando acordou, ela procurou por sua mãe, pois hoje ela não havia chamado a filha para tomar café.
-Mãe?

A mãe não respondeu nada, então, Isa resolveu entrar no quarto, lá estava sua mãe, porém, estava morta.

-Mãe fala comigo!!

E a mãe nem reagiu. (Excerto do texto da aluna **LS**)

A *quebra de acontecimentos* ou *reviravolta na trama* é outra característica relativamente estável do gênero *conto fantástico* presente nos textos dos alunos, por meio da qual se identifica a influência das atividades desenvolvidas em nossas aulas de leitura e prática de análise linguística. Tal característica consiste em uma quebra de expectativa no leitor, construindo um panorama de acontecimentos que possivelmente o leitor não esperaria, ou mesmo, que possam vir a gerar algum mistério durante a trama. Para Todorov (1980), a surpresa na trama gera dúvida ou ainda certa vacilação no leitor, que é levado a questionar se tal fato é ou

não é na história. Essa dúvida ou acontecimento imprevisto pode ou não estar diretamente ligado(a) com os elementos estranhos dos quais falamos anteriormente, mas ainda que não estejam, ajudam a compor a atmosfera de mistério fantástico na obra. Foram identificados esses elementos de dúvida, vacilação ou reviravolta em mais textos dos alunos, como podemos observar também no trecho a seguir:

Onigawara estava apoiado em uma árvore, fora da mansão, observava.

Aya acendeu o isqueiro e jogou ele dentro da mansão, e viu ela pegando fogo, abraçada com seu pai.

– A maldição acabou, pai. Eu te amo! Seremos felizes para sempre, agora! Garanto que você e a mamãe, no céu, estão se orgulhando de mim!

– A maldição acabou. E você também fazia parte daquela maldição. – Onigawara disse, ao lado de Aya. – Se esqueceu?

Aya morreu.

– Ai, ai... – Onigawara foi embora enquanto sorria.

(Excerto do texto da aluna **DH**)

A expectativa do leitor em relação ao final da personagem protagonista Aya é quebrada no momento em que ela é induzida por Onigawara a acabar com tudo que representava o sofrimento da garota, inclusive com sua própria vida. No desfecho da narrativa, a aluna autora encerra o enredo com a aparente satisfação do homem misterioso que não é explicada no final da história. Tal reviravolta na trama e surpresa em relação ao desfecho, bem como o mistério não explicado ao final da narrativa, foram características observadas no trabalho com os *contos fantásticos* e também com o gênero *fanfiction* durante as atividades de nossas aulas. Conforme já foi explicado, Bakhtin (2011[1979]) afirma que os gêneros do discurso são tipos históricos de enunciados que possuem características relativamente estáveis que surgem como resultado das interações entre sujeitos social e historicamente situados em determinadas esferas da atividade humana. Uma dessas características relativamente estáveis do gênero discursivo *conto fantástico* e, acrescentamos, também presente em muitas *fanfictions*, é a dúvida ou vacilação surgida em um determinado momento do enredo. Portanto, essa característica contribui para um dos aspectos decisivos na constituição do gênero, que é o desenlace do enredo através de um mistério não solucionado ou sugerido

ao final dos textos. No decorrer das aulas de nossa pesquisa-ação, foi visto que os contos, embora diferentes em diversos aspectos, possuíam essa característica em comum, pois o enredo era finalizado deixando mistérios não solucionados ou apenas sugerindo que eles existissem, de modo a fazer com que o leitor se questionasse a respeito, mesmo que aceitasse o mundo de ficção proposto pelo autor da obra. Passemos a observação da *Figura 5*:

Figura 5 – Título da *Fanfiction* e *logo* de capa.



Fonte: <https://anotherworld.wordpress.com/>.

Verifica-se na figura que a combinação de cores em tons suaves na composição da página, o fundo branco com moldura em azul celeste, com textura floral em contornos brancos, em conjunto com a *logo* no topo da página, acompanhada do desenho de um coração, constroem uma atmosfera que em nada se relaciona com a construção do sentido de terror, muito pelo contrário, transmitem um ar de delicadeza. O título *Another world*, que remete ao endereço do blog, sugere ao leitor que provavelmente a história criada pela autora o transportará para um “outro mundo”. Abaixo do título, lê-se a descrição de conteúdo *contos fantásticos* como uma clara referência aos já ditos (BAKHTIN, 2011[1979]) com que a aluna **DH** interagiu durante nossas aulas. Para entender melhor a construção do discurso multimodal da aluna **DH** em

relação à personalidade da protagonista de sua *fanfiction*, verifiquemos a seguir a *Figura 6*:

Figura 6 – Ilustração da garota Aya retirada do game *Mad Father*.



Fonte: <https://anotherworldd.wordpress.com/>.

Na figura 6, encontra-se a garota Aya sendo observada, em um dos momentos em que explora os corredores secretos da mansão onde morava com o pai. Sobre o arranjo dos elementos multimodais na composição da *fanfiction*, a imagem vem apresentar a protagonista em um momento de mistério na obra através do texto imagético. Ao analisar a construção do discurso da aluna **DH**, constatamos que, a despeito do enredo macabro da *fanfiction*, a construção dos elementos visuais, cores, fontes, *layout*, etc. possui uma coerência interna com a personalidade da protagonista Aya, que é doce e acredita na inocência do pai. Sendo assim, percebe-se que a associação desses elementos de natureza multimodal semântica “oposta” foi um recurso expressivo presente na construção do texto da aluna **DH**, que também gera surpresa e quebra de expectativas no leitor.

Outra característica que dialoga com os conhecimentos construídos durante nossas aulas e que foi identificada nos textos dos alunos é a *construção da dúvida* no desenlace dos enredos. Verifica-se o caráter de mistério fantástico não solucionado nos termos em negrito dos trechos abaixo:

- Ah bom não conseguimos descobrir o que aconteceu com sua irmã. Ela tinha alergia a aranhas ?
- Bom.. acho q sim.

- Se for só isso ela vai melhorar em alguns dias.
- Que maravilha.
- É bom...essas aranhas estão fazendo um mau pra cidade.**
- como assim?-perguntou Lucas preocupado.**
- Ninguém sabe.** (Excerto do texto da aluna AA)

No quinto dia é o dia da prova final, tenho que lutar com um dos meus colegas e depois tem uma prova escrita, pelo menos em uma parte eu me garanto.

– Boa sorte Lily, e só para você saber, eu sei do jogo que você falou para Carion, e não acho que isso seja um jogo, eu realmente vivo e você também esta aqui vivendo comigo e com a sua nova família. – **ELE SIMPLEMENTE VAI EMBORA DEPOIS DE DIZER ISSO, POR QUE ELE FEZ ISSO?**

Isso realmente é um sonho, e se é quando é que eu vou acordar, isso esta durando demais e eu não quero apanhar, então vou é fugir daqui correr, e correr até eu acordar... (Excerto do texto da aluna CQ)

quando de repente Rodric sai da casa, os policias vão pergunta a ele o que teria acontecido, ele explica o que aconteceu mas os policias não acreditam. Três meses depois Rodric e sua família acham uma nova casa para morar em Los Angeles, lá eles preparam para fazer uma vida nova **mas o que eles não sabiam que como eles destruirão a casa daquela família, onde eles fossem aquela família iria junto.** (Excerto do texto do aluno KP)

Quando fui tentar sair a porta se fechou , então pulei a janela que dava em outro quarto , apareceu uma mulher toda de branco com machucados e mto sangue por todo corpo e ela estava com uma pá na mão , certamente para me matar, **eu corri para o andar de baixo , finalmente saí da casa quando estava correndo lá tinha uma cratera no chão e eu cáí la e morri.** (Excerto do texto da aluna EO)

Diversos debates durante o desenvolvimento de nossas aulas aconteceram em torno dessas perguntas não respondidas ao final da

trama, que faziam com que os alunos especulassem, fizessem inferências e conjecturas possíveis repostas de acordo com as pistas deixadas pelo narrador através da linguagem ao longo dos textos lidos. Como pudemos observar, os alunos se apropriaram desses *já ditos* (BAKHTIN, 2011[1979]) a respeito da não resolução de um mistério final nos *contos fantásticos* e *fanfictions* estudados. Sobre essas pistas, Poe (2004[1842]) e Cortázar (1993) analisam em seus estudos que é fundamental que o autor não se desvie dessa questão do mistério fantástico que serve como ápice da história. O conto *Meu sonho meu fim* também pode ser usado como exemplo para análise:

Quando chegou perto de sua casa viu algo de errado, todos os vizinhos pediram para ele ir rápido pois sua casa estava pegando fogo e sua esposa e o menino estava lá dentro. Desesperado ele desceu do carro ele entrou chamando pela sua esposa, foi a última vez que seus vizinhos a viram vivos. Quando os bombeiros chegaram encontraram os corpos dos dois, ela sobre alguma coisa que parecia ser uma cama e ele no chão. **O corpo ou ossos de Isaque jamais foi encontrados.** (Excerto do texto da aluna HG)

Figura 7 – Imagem que representa a casa incendiada.

e contou-lhe a história do passarinho e o que sua mulher tinha visto o menino andando pela casa e jardim durante a noite.Finalmente o padre resolveu contar o que realmente tinha acontecido na festa do menino.

-Quando fui na festa de Isaque notei alguma coisa de errado com ele!

-O que o senhor notou seu padre?

-Bom!Ele tem um olhar cheio de maldade,parece até que ele não tem coração,quando sentei perto dele no sofá de sua casa eu senti que ele é um menino frio e sem dona,foi onde possui mal,ele penetrou em mim com aquele olhar que parecia que ele queria meu espirito,não consigo entender está muito difícil acreditar que isso ta acontecendo,pois ele é apenas um menininho.Fique de olho nele,e cuide-se e cuide bem de Sara,falando nisso como ela está?

-Ela está bem,bem mais calma,tranquila,mais está tomando remédios e por isso passa a maior parte do seu tempo dormindo.

-Você tem que tira-lo dela,mande sua mãe vim busca-la,ele vai acabar matando ela,vá para casa,corre,vai cuidar dela,disse o padre em tom mais alta.

Levi saiu correndo assustado,dentro de seu carro não conseguia pensar em nada,ela estava muito vulnerável,não tinha como se defender.

Quando chegou perto de sua casa viu algo de errado,todos os vizinhos pediram para ele ir rápido pois sua casa estava pegando fogo e sua esposa e o menino estava lá dentro.

Desesperado ele desceu do carro ele entrou chamando pela sua esposa,foi a última vez que seus vizinhos a viram vivos.Quando os bombeiros chegaram encontraram os corpos dos dois,ela sobre alguma coisa que parecia ser uma cama e ele no chão.O corpo ou ossos de Isaque jamais foi encontrados.

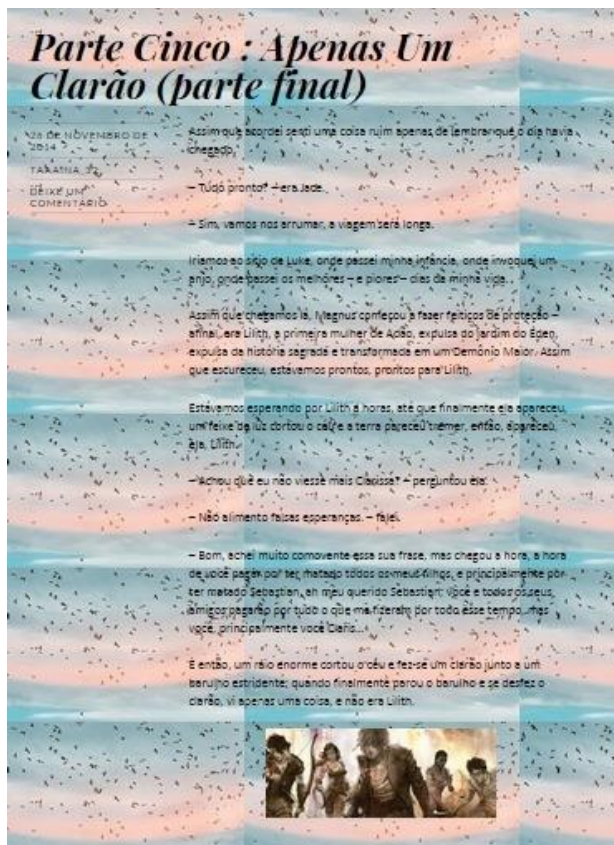


Fonte: <https://helenaf674.wordpress.com/>.

Na construção de seu discurso, a aluna **HG** enfatizou o momento do mistério final não solucionado na trama através da linguagem hipermediática. Na *Figura 7*, a fotografia está editada em tons de vermelho, construindo em conjunto com a parte verbal do texto a imagem da casa que é incendiada misteriosamente, como pode ser lido nas linhas finais do conto marcadas em negrito no excerto transcrito anteriormente.

O texto da aluna **TE** também exemplifica a construção multimodal do discurso que traz *um mistério são solucionado* no final do enredo. Verifiquemos a *Figura 8* seguida do excerto da transcrição do texto da aluna **TE**.

Figura 8 – A Vingança de Lilith Parte 5.



Fonte: <https://tainaschulenburgblog.wordpress.com/>.

Estávamos esperando por Lilith a horas, até que finalmente ela apareceu, um feixe de luz cortou o céu e a terra pareceu tremer, então, apareceu, ela, Lilith.

- Achou que eu não viesse mais Clarissa? – perguntou ela.

- Não alimento falsas esperanças. – falei.

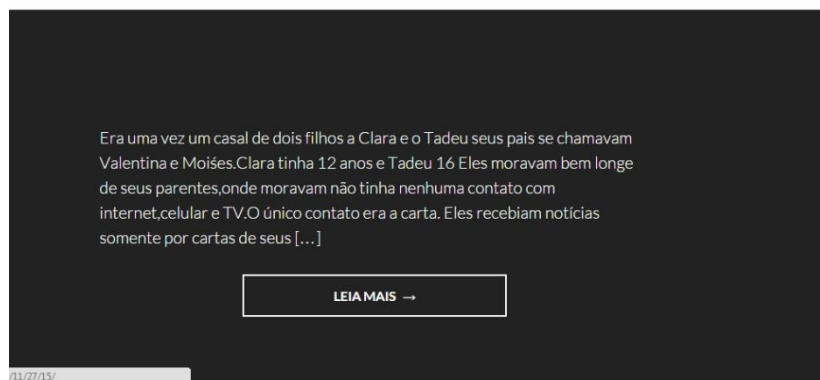
- Bom, achei muito comovente essa sua frase, mas chegou a hora, a hora de você pagar por ter matado todos os meus filhos, e principalmente por ter matado Sebastian, ah meu querido Sebastian; você e todos os seus amigos pagarão por tudo o que me fizeram por todo esse tempo, mas você, principalmente você Claris...

E então, um raio enorme cortou o céu e fez-se um clarão junto a um barulho estridente; quando finalmente parou o barulho e se desfez o clarão, vi apenas uma coisa, e não era Lilith.
(Excerto do texto da aluna **TE**).

No final da *fanfiction*, após reunir forças com seu grupo, Clary e seu namorado Jace buscam o local do conflito para enfrentarem as forças do mal representadas por um demônio maior chamado Lilith. Contudo, a aluna **TE** escolheu deixar um mistério no final do texto, não revelando se os heróis enfrentariam ou não a criatura Lilith. No momento final da narrativa, quando a expectativa de tal encontro final é gerada, Clary anuncia o momento da chegada Lilith, no entanto, algo se interpõe a esse embate. A aluna **TE** também não revelou do que se tratava, como sugerido no título “Apenas um clarão”, encerrando a *fanfiction* de modo a provocar a curiosidade do leitor em relação a quem os heróis teriam encontrado, ou mesmo se teriam enfrentado Lilith.

A *quebra de expectativa* e a *surpresa* gerada em decorrência dessa quebra foram características estudadas em sala durante a interação com os contos fantásticos, assim como na leitura da *fanfiction* sobre a irmã de Harry Potter. Entretanto, como a *fanfiction* se baseia em uma aventura de ficção fantástica em que tal encontro com Lilith já havia ocorrido (a série de livros *Os instrumentos mortais*), o leitor que também é fã da série e leu os livros pode inferir de maneira *dialógica* (BAKHTIN, 2011[1979]) o desfecho da história, admitindo o final feito pela autora de *Os instrumentos mortais* (saga na qual a *fanfiction* é baseada) ou não. Ainda com vistas a refletir sobre a questão da *dívida como elemento que instiga o leitor* e constrói o sentido de *mistério* no texto (TODOROV, 1980; HELD, 1980[1977]; CORTÁZAR, 1993; POE, 2004[1842]) passemos à observação da *Figura 9*.

Figura 9 – Imagem da tela interativa “Leia Mais”.



Fonte: <https://paolamoraes03.wordpress.com/>.

Na construção multimodal dos elementos de seu discurso, a aluna **PM** apresentou seu conto no blog através de uma tela em que pode ser lido apenas um parágrafo, com as letras em branco em um fundo de tom acinzentado escuro, que realça a fonte do texto escrito. Na tela, o parágrafo inicial do conto chama a atenção do leitor, que é convidado a interagir com a história através do menu *LEIA MAIS*, que indica ao leitor que continue a leitura avançando no texto de modo a ser encaminhado para a próxima tela, na qual o conto poderá ser conferido na íntegra. Tal estratégia composicional é muito utilizada em diversas *webpages* para despertar o interesse e curiosidade do internauta em relação ao conteúdo da página que não é revelado de início, mas apenas com a abertura do *hyperlink* (XAVIER, 2010).

Também é possível conferir no início do texto encontrado na figura anterior a expressão “era uma vez”, característica relativamente estável do *conto de fadas*, que nos chamou a atenção na leitura do texto da aluna **PM**. Em relação a isso, não tivemos contato com nenhum discurso que se fizesse a partir dessa expressão durante nossas atividades, o que nos indica que o uso desse recurso foi influência das práticas de leitura que a aluna já havia vivenciado anteriormente às nossas aulas. Nesse sentido, em termos de adequação ao gênero, a expressão pode orientar o leitor a esperar outros conflitos, em termos de enredo, mais próximos dos discursos de *fábulas* ou *contos de fadas* (inclusive mais infantis), do que

de horror, mistério ou ficção fantástica, por exemplo. Bakhtin (2011[1979]) explica que os enunciados não existem isoladamente, mas são parte de uma cadeia discursiva dentro de uma relação *dialógica*. O que explica a maneira como a expressão “era uma vez” penetrou no discurso da aluna **PM**.

Ressaltamos que ao tratar das *relações dialógicas* entre os enunciados, Bakhtin (2011[1979]) escreve que todo discurso está em constante diálogo com outros discursos. Nos estudos de Bakhtin, o sentido do termo *diálogo* é empregado justamente para mostrar a relação expressiva que um enunciado tem, enquanto elo de uma cadeia, com outros enunciados de um determinado campo da atividade humana, ou outro campo, reelaborando, reacentuando, negando ou citando-os, isto é, respondendo aos enunciados que o precedem, através de relações dialógicas com eles. Bakhtin (2011[1979], p. 323) define essas relações como

relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica.

Do ponto de vista das relações dialógicas que são tecidas na construção dos enunciados, destacamos alguns pontos que foram objeto de reflexão durante a análise da produção textual de nossos alunos. Assim, uma das marcas mais expressivas de relação dialógica na produção textual de nossos alunos foi identificada no conto fantástico *Meu sonho meu fim*. No conto da aluna **HG** as referências a nomes bíblicos podem ser um ponto expressivo a ser notado, em termos de discurso dialógico, como marca de seu estilo pessoal de autoria e em termos de prática social de referência. Ressaltamos que, para Bakhtin,

cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. Essas reações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 297).

Assim, além dos nomes dos personagens Sara e Isaque, que são conhecidos personagens bíblicos. Essa relação dialógica com o discurso bíblico se deu também na criação de um casal no enredo que é de idade avançada e não conseguia ter filhos. Na passagem bíblica, Isaque é filho do casal Sara e Abraão, que também é de idade avançada e não podia ter filhos. Com base nesses exemplos, percebemos claramente as ressonâncias dialógicas aos enunciados já ditos bíblicos no conto da aluna **HG**.

Com base na noção de dialogismo dos estudos do Círculo de Bakhtin, destacamos também em nossas análises as *fanfictions* produzidas pelas alunas **TE** e **DH**. Explicamos no capítulo anterior que a *fanfiction* se constitui enquanto um gênero discursivo marcadamente dialógico, pois é tecido a partir de elementos dos quais o autor se apropria a partir de referências como livros, artistas de TV ou mesmo *video games*. De acordo com os estudos de Jenkins (2009[2006]) e também de Black (2009), entende-se que os escritores podem redefinir esses elementos de cultura de referência de acordo com seu estilo pessoal. Comumente, o meio de circulação da *fanfiction* é a *web*, em páginas que hospedam textos de vários usuários, ou mesmo *blogs* pessoais de cada autor. No caso da *fanfiction* da aluna **DH**, o discurso de referência é o game *Mad Father*. Sendo assim, a *fanfiction Madness of Aya* é dialógica de uma maneira marcadamente explícita, pois referencia outro discurso (o jogo em si), de modo a se fazer significar seu texto a partir desse outro mundo de ficção já existente, ou seja, enquanto enunciado já dito (BAKHTIN, 2014[1975]).

Passemos agora a discussão sobre as relações dialógicas na *fanfiction A Vingança de Lilith*.

Figura 10 – Título da *Fanfiction* da aluna TE.

Fonte: <https://tainaschulenburgblog.wordpress.com/>.

Como vimos anteriormente, a aluna **TE** criou uma *fanfiction*. Sua produção textual norteia o olhar do leitor desde a leitura do título do texto, no qual a autora já admite ter escrito um texto do gênero discursivo *fanfiction*. Através da pista que o título nos oferece, percebemos que a história de ficção é composta por elementos (que podem ser cenários, personagens etc.) que foram apropriados de outro mundo de ficção, ou mesmo da realidade, e se integraram ao mundo de ficção proposto pelo autor da *fanfiction*. Tal pista é importantíssima para o leitor, pois segundo Bakhtin (2011[1979], p. 282), é através da escolha de um determinado gênero do discurso que se realiza a vontade discursiva do falante. O autor ainda destaca que os participantes imediatos da comunicação se orientam dentro da situação de interação discursiva através do projeto de discurso do falante que se dá no todo do desdobramento do enunciado. Assim, para o leitor, a informação de que o discurso enunciado pertence ao gênero *fanfiction* é de grande importância no momento da construção de sentidos no texto, pois o prepara para a interação com esses elementos e referências externas das quais o autor admite ser fã, no caso da produção textual da aluna **TE**, a série de fantasia *Os Instrumentos Mortais*.

Além disso, a *Figura 10* mostra também o dialogismo através da multimodalidade da imagem usada para construir a *fanfiction*. A imagem postada pode ser entendida como um discurso citado (BAKHTIN, 2014[1975], p.88), pois a fotografia ilustra a cena de um filme feito sobre os livros da série de fantasia *Os instrumentos mortais*. Com essa observação, identifica-se a força do dialogismo (BAKHTIN, 2011[1979]) na construção do discurso da aluna **TE**, que além de referenciar a série literária, também cita um objeto cinematográfico feito sobre a série na forma de imagem para construir os sentidos em seu texto.

Ao tratar dessa relação dialógica do falante com o objeto de seu discurso, Bakhtin (2014[1975], p. 86) escreve que todo enunciado encontra aquele objeto para o qual está voltado já questionado, avaliado, envolvido por uma série de discursos daqueles que já falaram sobre ele. Isto é, todo enunciado dito terá a influência de enunciados anteriores e/ou se projetará a partir dos valores expressivos que o sujeito que enuncia tem como expectativa de seu interlocutor. Nesse sentido, ressaltamos também que não só a imagem postada pela aluna **TE** pode ser entendida como um discurso citado, mas também todas as imagens postadas na composição de todos os *contos/fanfictions* produzidos durante nossa pesquisa, já que as imagens não foram produzidas pelos alunos, mas pesquisadas e copiadas a partir da pesquisa. Tais imagens ganharam um novo sentido expressivo a partir da reacentuação de valor (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1988[1929]) conferida a elas através da enunciação discursiva dos alunos.

Com vimos nos estudos de Bakhtin (2012[1920]), o ato da enunciação é de natureza ideológica, pois a escolha do que se diz e como se diz no ato da enunciação é o momento em que o sujeito confere determinado acento de valor àquilo que deseja dizer. Sendo assim, as escolhas dos alunos a respeito de como construir seus enunciados, dos já ditos a que se referem em seus textos, dos temas abordados em seus *contos fantásticos e fanfictions*, dos recursos multimodais utilizados, dizem respeito ao seu horizonte apreciativo em relação ao mundo, aos seus conhecimentos de referência e às suas práticas de letramento que os constituem enquanto sujeitos organizados social e historicamente.

Conforme Bakhtin (2012[1920]), o sujeito que enuncia coloca seus valores em determinado objeto, deixando claro o que é e o que não é desejável sobre ele através do *tom emotivo-volitivo*. Para Bakhtin, o tom emotivo-volitivo é um momento imprescindível do ato responsável do sujeito. Assim, para o autor, o ato responsável do sujeito participante de um dado evento no mundo possui um tom emotivo-volitivo, que entra em relação afetiva com o sujeito. Essa relação se dá no momento de conferir

a avaliação de determinados valores, no sentido axiológico, a essa postura de responsabilidade perante o outro, em um contexto determinado e único, enquanto organização social. De acordo com Bakhtin (2012[1920], p. 91), “com o tom emotivo-volitivo indicamos exatamente o momento do meu ser ativo na experiência vivida, o vivenciar da experiência como minha”.

Nesse sentido, retomamos também os estudos de Fairclough (2001[1992]), pois esse autor propõe estudos acerca dos discursos enquanto práticas sociais. Para o autor, as práticas sociais são formas de produção de atividades sociais, sendo que todas elas se articulam através de diversos elementos sociais que sempre incluem o discurso. Assim, cabe discutirmos ainda a respeito das práticas sociais discursivas de referência a respeito das quais os alunos optaram por materializar em seus textos. Para tanto, passemos primeiramente à produção textual da aluna CQ.

Figura 11 – Título do *conto fantástico* da aluna CQ.



Fonte: <https://thevisionofthefantastic.wordpress.com> .

Attravés da leitura da *Figura 11*, identifica-se o título do *conto fantástico* da aluna CQ, chamado *Game Over*, expressão que em inglês significa “fim de jogo”. O termo *game over* é, portanto, uma referência a

jogos de *vídeo game*, já que se refere à mensagem que aparece na tela final do jogo quando o jogador é derrotado e a possibilidade de continuar aquela sessão de jogo se esgota. A referência do título também sugere o enredo do conto, já que nele a personagem protagonista é transportada misteriosamente para o universo fantástico do *game* que jogava no computador. Ao optar pela criação de tal enredo, em que o *vídeo game* foi utilizado como metáfora do *fantástico*, a aluna **CQ** partiu de uma prática que faz parte de seus conhecimentos de referência: os *games*, prática social em que, inferimos, a aluna é *letrada*. Nesse sentido, Street (2007) também considera os letramentos como práticas sociais, entendendo que tais práticas trazem consigo diversas ideologias. De acordo com Street (2007, p. 466), tal concepção se deve ao fato de que o significado e “os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos”. No caso da aluna **CQ** e, como vimos anteriormente, também da aluna **DH**, os *games* fazem parte de seus contextos sociais e culturais.

Ainda nessa perspectiva de análise, sobre a *fanfiction* do *game Mad Father*, consideramos importante ressaltar que para a aluna **DH**, a escolha do tema do jogo no momento de sua enunciação revela o seu interesse por *games/cultura otaku*. Baseados nos estudos de autores como Rojo (2013) Moita Lopes (2009), Geraldi (2013 [1991]) e Street (2007), consideramos importante valorizar os letramentos vernaculares dos alunos, isto é, as práticas sociais em termos de leitura escrita das quais eles já se apropriaram, não as tratando como marginalizadas, como no caso do jogo eletrônico de *RPG* usado como discurso de referência pela aluna **DH**. De acordo com Rojo (2013), o trabalho com multiletramentos na esfera escolar só é possível quando se percebe cultura na escola não como erudição, mas como mesclas conflituosas resultantes de processos dialógicos entre diversos grupos sociais. Nesse sentido, ao criar uma situação de interação na qual os alunos, a exemplo as alunas **DH** e **CQ**, puderam trazer aquele objeto de cultura que constitui suas práticas sociais externas à escola para dentro da aula de Língua Portuguesa, acreditamos termos estabelecido uma ligação entre a sua realidade social e a esfera sócio-discursiva escolar.

Ainda nesse sentido, como vimos no capítulo 2 desta dissertação, existem diversos modos de letramento e eles são diferentes, como são as situações de interação nas diversas esferas da atividade humana das quais os sujeitos podem fazer parte. Para Oliveira (2010), os letramentos são fenômenos plurais, permeados por linguagens de diferentes formas destinadas a diferentes usos. Cada um desses usos pode ser visto como mais ou menos hegemônico, isto é, mais ou menos valorizado. Ao

escrever a *fanfiction* *A vingança de Lilith*, a aluna **TE** produziu um discurso resposta que normalmente não teria lugar nas aulas de Língua Portuguesa, seu discurso enunciado fez significar na escola uma prática de letramento que não é própria da esfera escolar, a partir do momento em que tais usos sociais da leitura e da escrita, como a leitura e a produção de *fanfictions online*, não comumente valorizados na esfera escolar, ganharam espaço dentro da sala de aula. Vejamos o *printscreen* a seguir:

Figura 12 – A Vingança de Lilith Parte 1.



Fonte: <https://tainaschulenburgblog.wordpress.com/>.

Outro ponto a se comentar em nossas análises é que a construção estilístico-composicional do discurso da aluna **TE** foi diferente das outras produções que comentamos anteriormente no sentido de que a aluna dividiu a postagem de sua *fanfiction* em cinco partes, como se fossem capítulos. Este arranjo estilístico-composicional pode ser comumente encontrado em sítios de hospedagem de *fanfictions* como o *Socialspirit* e o *Nyah*, que foram páginas com as quais interagimos durante as atividades

das aulas de nossa pesquisa-ação. Uma característica usual da leitura e da escrita a se ressaltar, nessas páginas, é a multimodalidade. Com base nos estudos de Rojo (2012), entende-se por multimodalidade a faculdade dos textos compostos por muitos modos semióticos, ou seja, de muitas linguagens “que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p. 19). Na análise do texto *A Vingança de Lilith*, verifica-se que a aluna **TE** construiu cada parte da produção textual com títulos diferentes, dividindo cada capítulo da *fanfiction* em postagens diferentes, com imagens diferentes de modo a ilustrar cada um de seus capítulos. Assim, os títulos e as imagens se combinaram de forma a construir uma marca de estilo pessoal da autora no momento da enunciação de maneira multimodal. O que mostra que nossa atividade de produção textual nas aulas da pesquisa se constituiu em uma prática de multiletramento.

Como vimos, os sujeitos da pesquisa construíram textos de dois gêneros discursivos: o *conto fantástico* e a *fanfiction*. Entendemos também que a ficção fantástica é um forte elemento comum entre os dois gêneros, como vimos na análise dos textos dos alunos que produziram *contos fantásticos* e *fanfictions* que dialogaram com as características que estudamos durante nossas aulas de leitura, produção textual e prática de análise linguística. Ao identificarmos a presença desses elementos com os quais interagimos durante as atividades da pesquisa-ação nos *contos fantásticos* e *fanfictions* dos alunos, notamos o quanto a situação de interação foi significativa para os sujeitos. Nesse sentido, foram identificadas várias marcas nas produções textuais dos alunos em relação dialógica com o que foi construído nas atividades realizadas durante nossas aulas.

Destaca-se também o fato de que, no processo da produção textual de seus *contos fantásticos* e *fanfictions*, cada aluno-autor trabalhou em cima de pistas dadas pelas formas relativamente estáveis fornecidas pelo gênero alvo do seu projeto de discurso, estudadas em nossas aulas, e que todos responderam, a seu modo, aos já ditos na atividade proposta. No entanto, como um texto novo, de autoria própria, cada texto é passível que adquira/traga características de outro gênero (literário ou não). A respeito disso, Bakhtin (2011[1979], p.268) afirma que “a passagem do estilo de um gênero por outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero”. A partir da escolha do gênero discursivo *conto fantástico* ou *fanfiction*, cada um deles teve autonomia para realizar essa renovação no momento da produção de seu texto. Tal fato foi observado nas análises anteriores, que

nos mostraram também a riqueza e a diversidade das produções de acordo com o estilo individual de cada aluno.

Como expusemos ao longo de toda esta seção, as produções dos alunos, de diversas formas, responderam ao enunciado proposto feito na orientação das produções textuais finais. Ressalta-se também que não foi intenção de nossos apontamentos buscar características dos gêneros do discurso enquanto “formas textuais”, mas sim verificar de que maneira os alunos interagiram com as características relativamente estáveis dos gêneros propostos observadas e discutidas ao longo de nossas aulas. Também se buscou verificar como os alunos interagiram em suas produções com os elementos da multi e hipermodalidade que discutimos em sala através das atividades com vídeos e *webpages* que hospedavam *contos fantásticos* e *fanfictions* em rede. Tecidos nossos comentários nesta seção de análise, apresentamos na seção seguinte a avaliação das atividades desenvolvidas na pesquisa-ação a partir da voz dos alunos.

5.2. PONTO DE VISTA A PARTIR DA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Nesta seção trouxemos as avaliações dos alunos a respeito das atividades desenvolvidas durante as aulas de nossa proposta de elaboração didática, com objetivo de tecer comentários analíticos, de modo a relacionar os enunciados-resposta dos alunos, à nossa questão de pesquisa e também aos nossos objetivos de pesquisa. Assim, para contextualizar a apresentação dos enunciados-resposta dos sujeitos da pesquisa, são expostas, primeiramente, as bases teórico-metodológicas que nos levaram ao planejamento das atividades desenvolvidas em nossas aulas, a respeito das quais elaboramos um questionário avaliativo respondido pelos alunos. Tudo isso, tendo em vista também a relação dessas atividades com os objetivos estabelecidos em nossa pesquisa-ação. Em seguida, são apresentadas e comentadas as transcrições das respostas dos alunos retiradas dos questionários e, com base em suas respostas, traçamos uma relação do que foi exposto por eles em suas avaliações com o alcance dos objetivos de nossa pesquisa-ação.

O campo teórico que nos deu embasamento durante a construção da pesquisa-ação foi o da Linguística Aplicada (LA). Ao longo de todo desenvolvimento da pesquisa-ação, nos preocupamos em garantir que a situação de interação com os sujeitos seria sempre um espaço democrático, de troca e construção de saberes, dentro do qual as vivências dos alunos pudessem se fazer ouvir e significar nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Moita Lopes (2009), a pesquisa com a LA

contempla o sujeito envolto por diversas relações sociais que, muitas vezes, são hegemônicas. O autor também destaca o caráter de fácil relação da LA com outras ciências para analisar a linguagem em diferentes contextos sociais ou mesmo identitários.

Como nosso trabalho se trata de uma pesquisa-ação, vemos a necessidade da autoavaliação dos sujeitos participantes, como processo integrante e significativo da construção de nossa análise. É importante retomar que a pesquisa-ação é uma opção de se fazer pesquisa que visa atitudes transformadoras em relação a uma determinada realidade, refletindo sobre ela e discutindo soluções com os atores envolvidos na situação, de modo a propor soluções. Assim, de acordo com Thiollent (2011[1985], p. 108), na pesquisa-ação, a observação social adquire um aspecto de questionamento que

não é monopolizado pelos pesquisadores, já que a função normal do pesquisador é fazer perguntas e recolher respostas “dos investigados”. [...] Os membros representativos da situação-problema sobre a investigação nunca são considerados como meros informantes. Também desempenham uma função interrogativa, fazendo perguntas e procurando elucidar os assuntos coletivamente investigados.

Com base nas palavras de Thilloent (2011[1985]), entendemos que os questionamentos e avaliações dos sujeitos da pesquisa-ação também são fundamentais para que ela se constitua enquanto uma solução proposta coletivamente na ação da pesquisa. Dessa maneira, tecemos esta seção com apontamentos dos alunos em relação às atividades desenvolvidas, nas quais foram sujeitos participantes ativos.

No sentido da discussão proposta nesta seção, reitera-se também que o objetivo geral de nossa pesquisa foi *desenvolver uma pesquisa de elaboração didática de leitura, produção textual escrita e análise linguística de contos fantásticos e fanfictions articulando ao texto elementos multi e hipermodais, de modo a investigar se a presença e a introdução desses elementos nas aulas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa ampliam o desempenho dos alunos na produção textual, de um modo geral e, em particular, de contos fantásticos e fanfictions.*

Como base no que foi exposto no objetivo geral da pesquisa, a base teórico-didática escolhida para nossa pesquisa-ação foi a noção de elaboração didática proposta por Halté (2008) em relação ao ensino de

línguas. Tal base didática nos auxiliou no sentido de planejar as atividades levando em consideração: a) o ensino de Língua Portuguesa de uma perspectiva que parte da noção da teoria bakhtiniana dialógica da linguagem; b) a construção de atividades epilinguísticas, ou seja, de reflexão sobre a linguagem através de seu uso no desenvolvimento das aulas de leitura, produção textual e análise linguística; c) a reconfiguração da pesquisa-ação de acordo com a voz e as demandas dos sujeitos. Desse modo, as atividades foram pensadas somente após meses de convivência com os sujeitos em sala, vivência essa, propiciada pelo fato de que, além de pesquisador, antes de tudo, também fui professor da turma durante todo o ano letivo.

Durante o desenvolvimento das aulas em nossa proposta de elaboração didática, partimos da concepção de linguagem enquanto interação. Essa concepção teve aporte teórico nas teorias do Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, procuramos construir com os alunos a percepção de que os usos da linguagem se constituem na interação entre os sujeitos e seus discursos. Dentro dessa perspectiva, elaboramos os planos de aulas tendo em vista o trabalho com a leitura, a produção textual e a prática de análise linguística.

Como afirma Geraldi (2013[1991], p. 166), a leitura é construção de sentidos e não o reconhecimento deles. Desse modo, entendemos que os sentidos se constroem na interação com os sujeitos e os textos, portanto não existem de forma pronta e acabada. Ainda segundo Geraldi (2013[1991, p.164), nas atividades de produção textual, quando o professor não é o destinatário final do texto dos alunos, ele pode assumir um lugar de interlocutor que, “testando o texto do aluno como ‘co-autor’” aponta “caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu”. Assim, objetivamos, através da realização de nossas aulas, fomentar um conjunto de práticas que visaram tanto a construção de sentidos durante a leitura, como a reflexão a respeito das estratégias de como se dizer o que se pretende dizer no uso da linguagem. Tais atividades constituem o que Geraldi (2013[1991, p.190) concebe como prática de análise linguística.

Como foi explicado anteriormente, já que nossa pesquisa se trata de uma pesquisa-ação, a avaliação dos alunos foi muito importante para realizarmos a nossa avaliação enquanto pesquisa acadêmica, pois os nossos apontamentos foram, em grande parte, enunciados-resposta aos discursos dos sujeitos em suas avaliações das atividades desenvolvidas. Sobre a avaliação do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, é preciso, de acordo com Moita Lopes (2006), que aqueles que vivem as práticas sociais – em nosso caso, os alunos – sejam chamados a opinar sobre os

resultados das pesquisas na área da LA, como também a identificar as questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista.

Como mencionado na segunda seção do capítulo anterior, propomos um questionário de avaliação a ser respondido pelos alunos, tal questionário pode ser encontrado com os enunciados-resposta dos alunos no Apêndice D. Como não pedimos identificação nas folhas de avaliação, de modo a assegurar a liberdade de avaliação de cada um deles sem que temessem uma reação do professor a algum enunciado-resposta negativo, a identificação dos alunos segue uma ordem crescente de números cardinais de 1 até 9. A seguir, apresentamos as perguntas do questionário de avaliação entregue aos alunos seguidas dos seus enunciados-resposta:

1. Como foi a experiência de ler contos/fanfictions durante as aulas de Língua Portuguesa? Você gostou? E sobre as Fanfictions? Comente.

ESTUDANTE 1: Eu adorei porque foi uma experiência, diferente sobre as aulas de português e eu queria que tivesse-mos mais aulas sobre isso.

ESTUDANTE 2: Foi uma experiência muito diferente, e nem um outro professor tinha feito isso, e eu gostei.

ESTUDANTE 3: Foi fantástico, nós lemos contos muito interessantes e que sempre como característica deixava um mistério ou uma coisa não resolvida. Gostei muito.

ESTUDANTE 4: Sim eu gostei foi bem legal nas histórias teve mistério e eu gosto de “que tenha”.

ESTUDANTE 5: Sim, eu adorei. Foi minha segunda experiência favorita, tirando a dos *blogs*, gostei bastante.

ESTUDANTE 6: Ler estes contos foi legal, mudando a rotina de somente mexer com o livro escolar, e sim eu gostei bastante.

ESTUDANTE 7: Foi bom pois os contos deixavam mistérios ou uma história sem fim. Gostei muito.

ESTUDANTE 8: Eu achei que foi uma coisa nova e diferente, todos os contos que eu li eu adorei.

ESTUDANTE 9: Foi muito legal e interessante gostei porque nenhum deles tem final feliz.

2. Fez diferença termos lido textos impressos e online, como em *blogs*, por exemplo? Se sim, por quê?

ESTUDANTE 1: Sim porque vai me ajudar muito no meu dia a dia.

ESTUDANTE 2: Sim porque senão eu não teria começado a ler mais.

ESTUDANTE 3: Sim, pois facilitou o entendimento da matéria.

ESTUDANTE 4: Sim por que e mais fácil de entender a aula.

ESTUDANTE 5: Sim, facilitou a entender por conta das imagens que tinham, e eu prefiro ler online, também comecei a escrever um livro com minhas amigas.

ESTUDANTE 6: Sim, isso realmente foi importante com isso eu até comecei a escrever meu proprio livro com minhas amigas.

ESTUDANTE 7: Sim. Porque é algo que tira da rotina, é diferente.

ESTUDANTE 8: Sim, porque foi uma coisa nova e legal e encinou como fazer um texto bom que deixe com suspense.

ESTUDANTE 9: Sim. Porque quando é online e tem imagem da para imaginar e quando é impressos as vezes não se imagina.

3. O trabalho com outros elementos além do texto escrito (como imagens, vídeos ou mesmo da aparência de alguns sites ou blogs) contribuiu para que você compreendesse melhor os textos lidos? Por quê?

ESTUDANTE1: Sim ajuda para compreendermos mais os *blogs* e entendermos mais sobre histórias.

ESTUDANTE 2: Por que quando tem imagens, vídeos contribuem para que ajude o leitor compreenda mais o texto.

ESTUDANTE 3: Sim, pois as imagens se relacionam ao conteúdo escrito.

ESTUDANTE 4: Sim posso entender melhor.

ESTUDANTE 5: Sim, foi muito melhor ter lido textos com imagens ou vídeos, facilitava á entender, ter idéia de como eram os personagens, etc.

ESTUDANTE 6: Sim, com esses itens mesmo antes de ler temos noção do que se trata e isso ajuda bastante.

ESTUDANTE 7: Sim. Porque ajuda a compreender o texto melhor e geralmente tem algo com sentido.

ESTUDANTE 8: Sim, porque a imagem já fala como o texto é mais ou menos.

ESTUDANTE 9: Sim. Porque a maioria fala sobre o terror.

4. Como foi a experiência de escrever um conto /fanfiction autoral e publicá-lo(a) em um blog criado por você? Foi interessante?

ESTUDANTE 1: Foi bastante porque compartilha minhas ideias com outras pessoas.

ESTUDANTE 2: Sim, é uma sensação que somos escritores.

ESTUDANTE 3: Foi muito legal, um pouco difícil de criar, mais foi muito bom, tive a experiência de ver meus limites para escrever.

ESTUDANTE 4: Mais ou menos por que não tive ideia no começo mas fui escrevendo e consegui ter uma imaginação

Só de pensar que pessoas que não conheço possa ler e gostar fico feliz.

ESTUDANTE 5: Sim, foi muito interessante e divertido, meio difícil criar, mas foi bem legal.

ESTUDANTE 6: Eu já escrevia, por conta do professor também; então a parte de escrever foi interessante por ser algo mais breve, mais curto, e a parte de posta foi bem legal.

ESTUDANTE 7: Foi incrível, pois vimos até onde conseguimos ter inspiração e escrever um texto interessante.

ESTUDANTE 8: A experiência foi incrível, pois eu nunca fiz uma história grande, eu adorei.

ESTUDANTE 9: Foi bem legal, pois as pessoas que lerem vai pensar: “Nossa que interessante ela inventou a história”. Então isso é interessante.

5. O blog é um recurso que permite que você adicione mais conteúdos além do texto escrito nas suas postagens. Você acredita que esses

recursos (imagens, cor do plano de fundo, fonte, links etc.) podem contribuir para uma melhor leitura e escrita de textos? O que você acha?

ESTUDANTE 1: Eu acho muito interessante porque traz uma imagem ou impressão melhor de um blog ou do que trata.

ESTUDANTE 2: Sim, ajuda a sabermos como é a aparência do lugar ou das pessoas.

ESTUDANTE 3: Sim, pois assim a pessoa pode ver a imagem e imaginar a cena, com os personagens, etc.

ESTUDANTE 4: Sim pode ajudar a pessoa que ira ler o conto pela a imagens a pessoa pode ter uma noção da história antes de ler.

ESTUDANTE 5: Sim, claro. Ajuda a pessoa a imaginar melhor como são as coisas, personagens, etc.

ESTUDANTE 6: Acho que sim pelo menos para mim, pois ajuda a imaginar com mais facilidade o que temos que fazer.

ESTUDANTE 7: Acho que ajuda a pessoa que está lendo imaginar a cena.

ESTUDANTE 8: Sim, porque imagens, cor, etc, contribuem para quem está no seu blog e entender do que ele se refere.

ESTUDANTE 9: Sim. Pois da mais detalhes e a cor define a história a imagem da para ler etc.

Como pode ser conferido nos enunciados-resposta (estudantes 1,2,3,4,5,6,7,8 e 9 em relação à questão 1; estudantes 1,2,3,4,5,6,7,8 e 9 em relação à questão 4) apresentados acima, a avaliação dos alunos sobre as experiências realizadas durante a pesquisa-ação foi extremamente positiva em relação a todas as questões propostas para suscitar a avaliação da pesquisa desenvolvida. Ao analisar tais comentários, vê-se que os sujeitos afirmaram se identificar muito com as atividades, que a experiência foi singular e que nada parecido fora antes vivenciado por eles na esfera escolar, em relação às aulas de ensino e aprendizagem de práticas de linguagem. Identificamos que a situação de interação como um todo trouxe a possibilidade de dar materialidade às práticas sociais de leitura e produção textual dos alunos e que mesclaram suas vivências através da reflexão no/e com o uso da linguagem através da produção textual, como muitos apontaram (estudantes 3 e 5 em relação à questão 1;

estudantes 2,5 e 6 em relação à questão 2; estudantes 3,4,5 e 6 em relação à questão 3; estudantes 1,2,3,6,8 e 9 em relação à questão 4; estudantes 1,3,4 e 8 em relação à questão 5), sobre a experiência durante o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Ressalta-se que tanto a escolha do gênero *conto fantástico* quanto a opção por relacionar as *fanfictions* ao trabalho com os contos, foram decisões tomadas juntamente com os alunos, no decorrer da arquitetura da pesquisa-ação. Assim, acreditamos que ao se perceber como sujeito protagonista na construção do conhecimento durante as aulas de Língua Portuguesa, cada um dos alunos pôde se identificar como sujeito ativo dentro de um processo de compreensão mútua e não somente aquele a quem o conteúdo da escola é direcionado e assimilado de forma passiva. Ou seja, os alunos puderam se perceber como sujeitos ativos em um processo de interação, de construção de conhecimentos que é, como toda relação entre os sujeitos constituídos social e historicamente, puramente dialógico, no sentido bakhtiniano do termo.

Além disso, identificamos também nos enunciados-resposta dos alunos (estudantes 5,6,8 e 9 em relação à questão 2; estudantes 2,5 e 6 em relação à questão 3; estudantes 1,3,6 e 8 em relação à questão 4; estudantes 1,3,6,8 e 9 em relação à questão 5) a percepção de que os elementos multi e hipermodais com que interagimos os auxiliou na construção dos sentidos nos textos, tanto na prática de leitura quanto na prática da produção textual. Sobre tais elementos, articulados especialmente à produção textual, os alunos descreveram a experiência como positiva, alguns ainda ressaltaram que o processo foi trabalhoso, mas, de modo geral, prazeroso e desafiador. Alguns comentários apontaram como excitante a possibilidade de se sentir autor ao pensar no público leitor em potencial, já que os textos foram publicados *online* e poderiam ser lidos por qualquer indivíduo com acesso à rede. Por fim, todos mostraram que os diversos recursos multi e hipermodais disponíveis na plataforma do blog ajudaram na leitura e escrita dos textos construindo sentidos de forma ampla ao serem articulados com a palavra escrita. Um fato a se ressaltar, nesse sentido, é que em duas repostas (estudantes 5 e 6 em relação à questão 2) podemos conferir que as estudantes afirmaram ter começado a escrever em grupo um livro próprio de sua autoria, postando capítulos em um blog criado por elas³², em

³² Nesse caso em específico nos referimos aos sujeitos no gênero feminino, pois identificamos a identidade de gênero dos sujeitos através de seus enunciados-resposta.

autoria colaborativa, devido ao incentivo à leitura/produção textual recebido durante as atividades desenvolvidas em nossas aulas.

Com base nos enunciados-resposta de nossos alunos (estudantes 6,8 e 9 em relação à questão 2; estudantes 5 e 6 em relação à questão 3; estudantes 1,3,6 e 8 em relação à questão 4; estudantes 1,3,6 e 8 em relação à questão 5), percebemos também o quanto a inserção e a articulação dos elementos multimodais representaram uma ressignificação das práticas de leitura, produção textual e análise linguística em nossas aulas. Nesse sentido, retomamos que foram objetivos específicos de nossa pesquisa-ação também *discutir a relevância da entrada de práticas de enunciação digital externas à escola nas aulas de Língua Portuguesa*, e, além disso, *propiciar aos alunos situações de uso no que se refere aos recursos multi e hipermodais nas aulas de Língua Portuguesa, nos processos de leitura, produção textual e análise linguística*, assim como *discutir modos, tempos e espaços dentro dos quais os alunos possam usar esses elementos*. Relacionar conteúdos como discurso publicitário multimídia, animações, hipertextos, curta-metragem, *fanfictions online* e postagens em *blogs* foi uma novidade muito bem recebida pelos alunos. Como vimos, muitos deles nunca haviam refletido sobre a composição dos textos em muitos modos semióticos, sobre seus usos sociais, nem em como a escolha desses elementos era intencional no alcance dos sentidos pretendidos na enunciação discursiva.

Nossas aulas também procuraram atender às orientações dadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, sobre o trabalho em sala de aula com os textos de gêneros literários (no caso de nossa pesquisa-ação, os *contos fantásticos* e as *fanfictions*). Segundo os PCN,

o tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27).

Dentre os objetivos específicos de nossa pesquisa-ação, foi buscado também *mediar experiências de emancipação estética com o texto literário*. Nesse âmbito, acreditamos ter construído tais experiências no fomento da interação dos alunos com os *contos fantásticos* e as *fanfictions* que foram lidos/produzidos em nossas aulas. Como afirma Cosson (2014, p.17), “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Tudo isso porque no exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como outros, como também podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. Esse exercício de alteridade foi criado no acontecimento das aulas, como vimos nas discussões da última seção do capítulo quarto e da seção anterior deste capítulo.

De acordo com os estudos de Bakhtin (2011[1979], p. 265), os gêneros da literatura de ficção propiciam “possibilidades para a expressão da individualidade” no momento da interação com as obras. Dessa forma, a interação com os textos da literatura pode gerar experiências catárticas em um movimento que expande as emoções e gera conhecimento, para dentro (autoconhecimento) e para fora do indivíduo (sobre as coisas do mundo). Isso só acontece, porque, de acordo com Candido (2006, p. 147), a obra literária é “pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma ‘expressão’”. Desse modo, a literatura representa a possibilidade de explorar aquilo que é inerente ao ser humano, através das palavras e outras modalidades semióticas, tal como exploramos nesta pesquisa, conseqüentemente, proporcionando também uma experiência de aprendizagem reflexiva e estilística que pode ser individual ou coletiva.

Nesse sentido, através dos enunciados-resposta (estudantes 2,3,5 e 9 em relação à questão 1; estudantes 2,3,4,6,7,8 e 9 em relação à questão 4) identificamos que tal caráter de expressão e ressignificação da individualidade do sujeito na interação com o texto literário foi significativo para os sujeitos de nossa pesquisa. Assim, entendemos também que as atividades de leitura, produção textual e prática de análise linguística com o *conto fantástico* e a *fanfiction* constituíram uma prática de letramento literário através da qual os alunos puderam repensar e reinventar a própria realidade através da literatura de ficção, retornando à sua realidade anterior com um novo horizonte de apreciação valorativa (BAKHTIN, 2012[1920]) modificado pela realidade ficcional na

interação com a obra literária na esfera da arte renunciada na esfera escolar.

Assim como a contribuição apontada pelos alunos em sua formação, tanto no sentido escolarizado da palavra quando no sentido identitário, reconhecemos também os desafios enfrentados na construção e desenvolvimento desta pesquisa-ação, como a desistência de alguns alunos no momento da proposta de produção textual final. No entanto, a avaliação e os comentários dos sujeitos que se dispuseram a fazer parte da pesquisa nos mostraram o quanto nosso trabalho foi positivo.

Na articulação desses diversos elementos multimodais e da hipertextualidade, nos gêneros em questão, não poderíamos deixar de fazer um apontamento final sobre as *fanfictions*. Assim, encaramos o trabalho com o gênero híbrido *fanfiction* como elemento próprio da hipermídia que foi incorporado às atividades a partir do desejo dos alunos. Sobre os valores que os sujeitos autores externalizaram durante sua participação nesta pesquisa-ação, concordamos com Jenkins (2009[2006], p. 284) quando o autor conclui que

ao tratarmos da pedagogia midiática, não podemos mais imaginá-la como um processo em que os adultos ensinam e as crianças aprendem. Devemos interpretá-la como um espaço cada vez mais amplo, onde as crianças ensinam umas às outras e onde, se abrissem os olhos, os adultos poderiam aprender muito.

Desse modo, a avaliação positiva dos alunos é, certamente, o maior indício de que os objetivos de nossa pesquisa-ação, enquanto enunciado-reposta acadêmico a essa dissertação de mestrado, foram alcançados.

Tal resposta positiva dos alunos também assinala a resposta para a questão de pesquisa de nossa pesquisa-ação, em relação à maneira como os alunos interagiram com os diversos elementos da multi e hipertextualidade nas aulas de Língua Portuguesa e, em especial, na produção de *contos fantásticos* e também de *fanfictions*. A resposta a que nos referimos nasce da percepção de que as aulas de práticas de linguagem com os gêneros propostos ampliaram o repertório de letramentos a respeito dos quais nossos alunos puderam fazer parte. Ao criarem suas postagens, lançaram mão de diversos recursos multimodais e hipermidiáticos, interagindo com menus interativos e articulando imagens ao texto verbal escrito.

Em nossas análises, vimos que o processo de criação desses textos nos *blogs* demandou esforço e reflexão no/com o uso da língua. Nesse processo de produção dos textos dos alunos, a escolha dos elementos não verbais articulados ao texto verbal escrito não foi uma atividade espontânea feita de modo intuitivo, mas sim uma atividade de reflexão e prática de análise linguística. Ressaltamos também que muito dos conhecimentos utilizados pelos alunos foram construídos durante nossas aulas - na interação - durante as atividades de nossa proposta de elaboração didática. Esses conhecimentos foram articulados aos conhecimentos prévios dos alunos de modo a ressignificar suas práticas sociais de leitura e escrita.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer nossas considerações finais a respeito deste trabalho de pesquisa, primeiramente retomamos o objetivo geral de nosso trabalho que consistia em *desenvolver uma proposta de elaboração didática de leitura, produção textual escrita e análise linguística de contos fantásticos e fanfictions articulando ao texto elementos multi e hipermodais, de modo a investigar se a presença e a introdução desses elementos nas aulas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa ampliam o desempenho dos alunos na produção textual, de um modo geral e, em particular, de contos fantásticos e fanfictions*. Em vista desse objetivo, organizamos as atividades desenvolvidas durante as aulas de nossa pesquisa-ação, com a realização da proposta de elaboração didática com *contos fantásticos e fanfictions* com a turma do 7º ano 2.

Nossa proposta de elaboração didática foi desenvolvida de maneira com que trabalhássemos durante nossas aulas com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Durante nossas aulas, como foi descrito no capítulo quarto, realizamos diversas atividades que envolvessem as práticas de linguagem com que nos propusemos a trabalhar de acordo com nossos objetivos de pesquisa. Além disso, na interação com os gêneros *conto fantástico* e *fanfiction*, desenvolvemos atividades relacionadas aos textos desses dois gêneros em que foram articulados elementos da multi e hipermodalidade, como na leitura reflexiva de *webpages*, ou na interação com vídeos.

Com o desenvolvimento de nossa proposta de elaboração didática, vimos que é possível que se realize um trabalho na escola que perceba os alunos como sujeitos ativos na construção de conhecimentos, sem que sejam descartados seus letramentos vernaculares, seus conhecimentos em termos de práticas sociais de referência e especialidades. Muito pelo contrário, vimos que com as atividades com *contos fantásticos e fanfictions*, os alunos puderam relacionar diversos conhecimentos relativos às suas práticas sociais de leitura e escrita que não são comumente valorizados na esfera escolar. Outro ponto positivo avaliado durante o desenvolvimento de nossa proposta de elaboração didática foi a aproximação das aulas de Língua Portuguesa com as práticas de letramento digital na hipermídia, já que as práticas de linguagem em ambientes *online* foram objetos de estudo em diversas de nossas aulas. A respeito dessas atividades com *contos fantásticos e fanfictions* e a interação com esses gêneros em plataformas multi e hipermidiáticas, como vimos na seção anterior, os enunciados-reposta dos alunos foram

muito positivos e sinalizaram o sucesso de nosso trabalho de pesquisa-ação.

Em nossas análises, como explicitado no capítulo anterior, entendemos também que o olhar dos alunos para a construção dos sentidos nos textos tenha mudado em alguns aspectos, seja em relação aos textos exclusivamente verbais ou aos multimodais. Nesse sentido, entendemos que através da realização de nossas atividades de leitura, produção textual e análise linguística, os sujeitos em sala tenham percebido, sobretudo no momento da construção das postagens dos textos nos *blogs*, que a produção de um determinado sentido a ser alcançado em um texto não se dá por acaso, mas sim através da reflexão, da leitura e da análise linguística de suas produções. Tais observações, juntamente aos comentários tecidos pelos alunos nos questionários analisados no capítulo anterior, nos levam a entender que houvera a ampliação do desempenho dos alunos em diversos aspectos, não somente no que se refere à produção textual.

Com base no que observamos até então, acrescentamos às nossas considerações finais que desenvolver projetos de pesquisa na escola pública é, sem dúvidas, um desafio. Nesse sentido, diversos enfrentamentos são necessários para que o professor consiga desenvolver mecanismos de ação para que tais projetos que concebem o aluno como sujeito ativo na construção de conhecimento possam ser desenvolvidos. No caso de nossa pesquisa, não poderia ter sido diferente. A cultura escolar do sistema de avaliação que padroniza e quantifica o desempenho dos alunos em números; a falta de infraestrutura física adequada (equipamentos, biblioteca, máquinas copiadoras etc.); ou mesmo o entendimento por parte de diretores, de orientadores ou ainda de pais dos alunos, de que os objetos de estudo da disciplina de Língua Portuguesa não se resumem ao conhecimento metalinguístico da língua, são exemplos de situações que o professor pesquisador (mas não somente ele) precisa contornar no estabelecimento de sua postura político-pedagógica.

Como dito anteriormente, este trabalho de pesquisa está vinculado ao programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), cuja meta em termos de políticas públicas é levar a pesquisa diretamente à esfera escolar, em nível de Ensino Fundamental, qualificando professores e estabelecendo pontes entre a realidade acadêmica e a da escola de educação básica. Assim, entendemos como responsabilidade desta pesquisa criar um trabalho que possa falar diretamente com o professor que está atuando em sala de aula e enfrenta diversos empecilhos como os citados no parágrafo anterior e ainda muitos outros, como o não (ou quase nenhum) oferecimento de programas de

formação continuada pelas esferas de poder público, estadual ou municipal, por exemplo. Dessa maneira, é a esse professor, sobretudo, que desejamos falar em nosso trabalho. Para que, de alguma forma, nosso trabalho possa servir de alternativa para aquele que deseja pesquisar e discutir maneiras possíveis de não sucumbir à inércia a que muitas vezes são delegados os sujeitos na escola pública.

Nesse sentido, o planejamento e a realização de atividades na interação com a *web* requereu trabalho, mas mostramos em nossa pesquisa-ação que tal trabalho foi possível e muito proveitoso. Claro que outros empecilhos foram encontrados durante o percurso da pesquisa-ação: a conexão da escola era de velocidade lenta; o número de computadores nos obrigava sempre a organizar os alunos em duplas ou trios; bem como muitas vezes os alunos esqueceram as senhas de acesso aos perfis de *blog*. Contudo, como a elaboração de soluções em grupo é caráter da pesquisa-ação, os desafios foram discutidos com os sujeitos da pesquisa-ação e contornados a cada aula.

Por fim, de uma perspectiva bakhtiniana, entendemos este trabalho de dissertação como um enunciado-resposta que, como tal, faz parte de uma cadeia de enunciados, aos quais responde – dialogicamente – tanto aos enunciados já ditos precedentes a ele, como aos enunciados futuros em termos de resposta antecipada. Sendo assim, compreendemos o nosso trabalho como uma possibilidade a mais de se problematizar, refletir e suscitar discussões acerca do trabalho do professor de Língua Portuguesa na esfera escolar. Como elo dentro de uma cadeia, esperamos que diversas posições responsivas-ativas sejam despertadas a partir de nosso trabalho, que se configura não como algum tipo de receita, mas enquanto uma alternativa possível no trabalho com práticas de linguagem na aula de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 36-46.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAITH, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014[2006]. p. 95-114.
- ANDRADE, C. A doida. In: CEREJA, W. **Português: linguagens**, 7º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012[1920].
- _____. **Questões de estilística no ensino da língua**. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 2013[1960].
- _____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014[1975].
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988[1929].
- BELLIN, G. Edgar Allan Poe e o surgimento do conto enquanto gênero de ficção. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 41-53, 2011. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2011v16n2p41>>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- BLACK, R. Online fan fiction and critical media literacy. **Journal of Computing in Teacher Education**, v. 26, n. 2, p. 75-80, 2009.

Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ907122.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRADBURY, R. **Um som de trovão**. Disponível em: <http://www.4shared.com/document/jIKKOUeK/ray_bradbury_-_um_som_de_trovo.html>. Acesso em: 01 ago. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do livro didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00091542&seq_ato=000&vlr_ano=1985&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional dos Livros Didáticos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article>. Acesso: 26 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **Revlet: Revista Virtual de Letras**, v. 5, n. 01, p. 99-114, jan./jul., 2013. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

BORTONI-RICARDO, S. **Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BUIN-BARBOSA, E. O texto literário e o ensino de língua portuguesa. **Revista I@ el em (dis)-curso**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 102-118, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/8194/9102>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARROLL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas & através do espelho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CECCANTINI, J. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J.; RÓISING, T. (Org.). **Mediação da leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

CEREJA, W. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

_____. **Português**: linguagens: 7º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHENRUN, I. **A irmã de Harry Potter**. Disponível em: <<https://socialspirit.com.br/fanfics/historia/fanfiction-harry-potter-a-irma-de-harry-potter-1376117>>. Acesso em: 10 set. 2014.

CLARE, C. **Os instrumentos mortais**: cidade dos anjos caídos. Rio de Janeiro: Record, 2012.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Editora Global, 2007.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. In: _____. **Valise de cronópio**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. p. 147-163.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (Instituto Pró-Livro), 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001[1992].

FREUD, S. O estranho. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976[1919]. p. 136-161. v. 17.

FRITZEN, C. Para que ler literatura?: formas e limites dos encaminhamentos pedagógicos à questão. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 47-66, 2013.

Disponível em:

<<http://www.abralic.org.br/revista/downloads/revistas/1450361142.pdf>>

. Acesso em: 10 jan. 2016.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004[1984].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**: Revista de linguística, Florianópolis, v. 5, n. 2, p.117-119, jul./dez.

2008. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117>>.

Acesso em: 10 dez. 2015.

HARDMAN, F. F. A Amazônia como viagem da história: impasses de uma representação literária. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 29, p. 141-152, jan./jun. 2007.

HELD, J. **O Imaginário no poder as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980[1977].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Anuário estatístico do Brasil**: educação: alfabetização e instrução. Disponível em:

<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&de=8&no=4

>. Acesso em: 20 jun. 2015.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **5º indicador nacional de alfabetismo funcional**: um diagnóstico para a inclusão social pela

educação: avaliação de leitura e escrita. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009[2006].

KLEIMAN, A. B. (Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

_____. **É preciso “ensinar” o letramento?: não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: UNICAMP, CEFEL, IEL, 2005.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção de sentidos. **Alfa**, São Paulo: v. 51, n. 1, p. 23-38, 2007. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1425/1126>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

KOMESU, F. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, J.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Blogs e práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L.; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999[1997].

_____. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993[1990].

MACHADO, D. **Poe diante do espelho: uma nova leitura da literatura fantástica**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2011.

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

_____.; XAVIER, A. **Hipertexto e gêneros digitais** (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAUPASSANT, H. **Contos fantásticos: o Horla & outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

MATENCIO, M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MELLO, C. Contribuições do comparativismo para a formação de professores mediadores e a promoção da leitura literária. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89 - 114, 2013.

MOITA LOPES, L. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES, L. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: MOITA LOPES, L. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

_____. Linguística aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, Niterói, RJ, v. 14, n. 27, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistagragoata/revistas/gragoata27web.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAITH, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, p.167-176, 2014[2005].

MORTARI, A. Korinn. In: **Os contos da FURB**. Blumenau: Acadêmica, 1979. p. 143-148.

NOVAES, C.; REIS, M. Pedagogia do olhar: a potência comparativa no diálogo cinema, literatura e cultura audiovisual. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 66-88, 2013.

OLIVEIRA, M. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-342, 2010.

PACHECO, P. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: MARTINS, A; PAIVA, A; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 207-218, 2004.

POE, E. O gato preto. In: LISPECTOR, C. **Histórias extraordinárias de Allan Poe**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, p. 9-17, 1996.

_____. Primeira resenha de Edgar Allan Poe sobre Twice-told tales, de Nathanael Hawthorne. **Revista Bestiário**, v. 1, n. 6, ago. 2004.

Disponível em:

<http://www.bestiario.com.br/6_arquivos/resenhas%20poe>. Acesso em: 16 ago. 2015.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, De. (Org.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 152-183, 2005.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA LOPES, L. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-274.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. (Org.) **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROWLING, J. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SEGABINAZI, D. Aula de literatura: costurando leituras com fiapos de memórias. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 115-142, 2013.

SILVA, M. Ensino de literatura em tempos de transformação: a literatura e seus diálogos. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 253-284, 2013.

SILVEIRA, A.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009[1998].

SOUSA, I. de. A feiticeira. In: **Contos amazônicos**. Apresentação de Sylvania P. Paixão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Disponível em:
<<http://www.machadodeassis.com.br/downloads/20150512114703.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução Marcos Bagno. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 465-488, jul./2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011[1985].

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. [S. l.]: Editora Perspectiva, 1980.

TOLKIEN, J. **O senhor dos anéis: a sociedade do anel**. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 2002.

VANDERNOTTE, C. Henri Desroche e a pesquisa-ação: o futuro de um legado In: THIOLLENT, M. (Org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCAR, 2006. p. 119-130.

XAVIER, A. **Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 2002. 220f. Tese (Doutorado em

Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

WEBER, I. G. A irrupção do insólito ficcional nos contos fantásticos de Guy de Maupassant. **Estudos**, [S. l.], v. 13, n. 18, p. 121-134, 2014.

Disponível em:

<<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num18/estudos/Palimpsesto18estudos02.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

APÊNDICE A – Questionário sobre letramento digital com respostas

QUESTIONÁRIO

Você é do gênero:

Masculino. Feminino.

Tem quantos anos de idade?

11. 12. 13. 14 15. 16. Acima de 16.

Você possui acesso à internet?

Sim. Não.

Com que frequência você acessa à internet?

Nunca. Raramente.
 Às vezes
Frequentemente. Sempre.

Você costuma passar quanto tempo por dia *online*?

Meia hora. Uma hora.
 Duas horas. Três ou acima de três horas.

Você costuma acessar à internet de que lugar?

Casa. Casa de amigos.
 Ambientes públicos.
Escola. Outros.

Você costuma acessar a partir de que dispositivo?

Computador. Celular.
Tablet. Outros.

Você costuma acessar que tipo de páginas?

Redes Sociais. Blogs.
Páginas de Humor. Páginas de Esporte.
 Portais de Notícias. Páginas com informações diversas (música, cinema, etc). Outros.

Você usa redes sociais?

Sim. Não.

Se sim, assinale as redes nas quais você já criou um perfil.

Orkut. Facebook.
Twitter. Blog. Tumblr.
 Instagram
Outros.

Você costuma usar a internet com que objetivo?

Entretenimento. Manter-se informado (a). Pesquisas escolares.
 Outros.

Você acredita que a leitura de textos na internet é diferente da leitura dos textos em papel impresso?

Sim. Não.

Qual dos tipos de leitura atrai mais a sua atenção?

Papel Impresso. Virtual.

Você acredita que escrever na internet é diferente de escrever no papel impresso?

Sim. Não.

Qual dos dois tipos de escrita você prefere?

No papel impresso. Virtual.

Você considera a internet uma coisa indispensável a sua vida?

Sim. Não.

QUESTIONÁRIO

Você é do gênero:

Masculino. () Feminino.

Tem quantos anos de idade?

() 11. () 12. () 13. () 14 15.
() 16. () Acima de 16.

Você possui acesso à internet?

Sim. () Não.

Com que frequência você acessa à internet?

() Nunca. () Raramente.
 Às vezes ()
Frequentemente. () Sempre.

Você costuma passar quanto tempo por dia *online*?

() Meia hora. Uma hora. ()
) Duas horas. () Três ou acima de três horas.

Você costuma acessar à internet de que lugar?

Casa. () Casa de amigos.
() Ambientes públicos. ()
Escola. () Outros.

Você costuma acessar a partir de que dispositivo?

() Computador. Celular. ()
Tablet. () Outros.

Você costuma acessar que tipo de páginas?

Redes Sociais. () Blogs. ()
Páginas de Humor. () Páginas de
Esporte. () Portais de
Notícias. () Páginas com
informações diversas (música,
cinema, etc). () Outros.

Você usa redes sociais?

Sim. () Não.

Se sim, assinale as redes nas quais você já criou um perfil.

Orkut. () Facebook.
Twitter. () Blog. () Tumblr.
 Instagram ()
Outros.

Você costuma usar a internet com que objetivo?

() Entretenimento. Manter-se
informado (a). () Pesquisas escolares.
() Outros.

Você acredita que a leitura de textos na internet é diferente da leitura dos textos em papel impresso?

Sim. () Não.

Qual dos tipos de leitura atrai mais a sua atenção?

Papel Impresso. () Virtual.

Você acredita que escrever na internet é diferente de escrever no papel impresso?

Sim. () Não.

Qual dos dois tipos de escrita você prefere?

No papel impresso. () Virtual.

Você considera a internet uma coisa indispensável a sua vida?

() Sim. Não.

QUESTIONÁRIO

Você é do gênero:

() Masculino. (X) Feminino.

Tem quantos anos de idade?

() 11. (X) 12. () 13. () 14 () 15. () 16. () Acima de 16.

Você possui acesso à internet?

(X) Sim. () Não.

Com que frequência você acessa à internet?

() Nunca. () Raramente.
() Às vezes () Frequentemente. (X) Sempre.

Você costuma passar quanto tempo por dia *online*?

() Meia hora. () Uma hora. () Duas horas. (X) Três ou acima de três horas.

Você costuma acessar à internet de que lugar?

(X) Casa. (X) Casa de amigos.
() Ambientes públicos. () Escola. () Outros.

Você costuma acessar a partir de que dispositivo?

(X) Computador. (X) Celular. () Tablet. () Outros.

Você costuma acessar que tipo de páginas?

(X) Redes Sociais. () Blogs. () Páginas de Humor. () Páginas de Esporte. () Portais de Notícias. () Páginas com informações diversas (música, cinema, etc). (X) Outros.

Você usa redes sociais?

(X) Sim. () Não.

Se sim, assinale as redes nas quais você já criou um perfil.

(X) Orkut. (X) Facebook. (X) Twitter. (X) Blog. () Tumblr. () Instagram (X) Outros.

Você costuma usar a internet com que objetivo?

(X) Entretenimento. () Manter-se informado (a). (X) Pesquisas escolares. () Outros.

Você acredita que a leitura de textos na internet é diferente da leitura dos textos em papel impresso?

(X) Sim. () Não.

Qual dos tipos de leitura atrai mais a sua atenção?

(X) Papel Impresso. () Virtual.

Você acredita que escrever na internet é diferente de escrever no papel impresso?

(X) Sim. () Não.

Qual dos dois tipos de escrita você prefere?

(+) No papel impresso. () Virtual.

Você considera a internet uma coisa indispensável a sua vida?

(X) Sim. () Não.

QUESTIONÁRIO

Você é do gênero:

() Masculino. (X) Feminino.

Tem quantos anos de idade?

() 11. (X) 12. () 13. () 14 ()
15. () 16. () Acima de 16.

Você possui acesso à internet?

(X) Sim. () Não.

Com que frequência você acessa à internet?

() Nunca. () Raramente.
(X) Às vezes ()
Frequentemente. () Sempre.

Você costuma passar quanto tempo por dia *online*?

() Meia hora. () Uma hora. ()
(X) Duas horas. () Três ou acima
de três horas.

Você costuma acessar à internet de que lugar?

(X) Casa. () Casa de amigos.
() Ambientes públicos. ()
Escola. () Outros.

Você costuma acessar a partir de que dispositivo?

() Computador. (X) Celular. (X)
Tablet. () Outros.

Você costuma acessar que tipo de páginas?

(X) Redes Sociais. () Blogs. ()
Páginas de Humor. () Páginas de
Esporte. () Portais de
Notícias. (X) Páginas com
informações diversas (música,
cinema, etc). () Outros.

Você usa redes sociais?

(X) Sim. () Não.

Se sim, assinale as redes nas quais você já criou um perfil.

() Orkut. (X) Facebook. (X)
Twitter. () Blog. () Tumblr.
(X) Instagram ()
Outros.

Você costuma usar a internet com que objetivo?

(X) Entretenimento. () Manter-se
informado (a). (X) Pesquisas escolares.
() Outros.

Você acredita que a leitura de textos na internet é diferente da leitura dos textos em papel impresso?

() Sim. (X) Não.

Qual dos tipos de leitura atrai mais a sua atenção?

() Papel Impresso. (X) Virtual.

Você acredita que escrever na internet é diferente de escrever no papel impresso?

(X) Sim. () Não.

Qual dos dois tipos de escrita você prefere?

() No papel impresso. (X) Virtual.

Você considera a internet uma coisa indispensável a sua vida?

() Sim. (X) Não.

QUESTIONÁRIO

Você é do gênero:

() Masculino. (X) Feminino.

Tem quantos anos de idade?

() 11. () 12. (X) 13. () 14 ()
15. () 16. () Acima de 16.

Você possui acesso à internet?

(X) Sim. () Não.

Com que frequência você acessa à internet?

() Nunca. () Raramente.
() Às vezes ()
Frequentemente. (X) Sempre.

Você costuma passar quanto tempo por dia *online*?

() Meia hora. () Uma hora. ()
) Duas horas. (X) Três ou acima de três horas.

Você costuma acessar à internet de que lugar?

(X) Casa. (X) Casa de amigos.
(X) Ambientes públicos. (X)
Escola. (X) Outros.

Você costuma acessar a partir de que dispositivo?

(X) Computador. (X) Celular. (X)
Tablet. () Outros.

Você costuma acessar que tipo de páginas?

(X) Redes Sociais. (X) Blogs. ()
Páginas de Humor. () Páginas de
Esporte. () Portais de
Notícias. (X) Páginas com
informações diversas (música,
cinema, etc). (X) Outros.

Você usa redes sociais?

(X) Sim. () Não.

Se sim, assinale as redes nas quais você já criou um perfil.

(X) Orkut. (X) Facebook. ()
Twitter. (X) Blog. () Tumblr.
(X) Instagram (X)
Outros.

Você costuma usar a internet com que objetivo?

(X) Entretenimento. () Manter-se
informado (a). (X) Pesquisas escolares.
() Outros.

Você acredita que a leitura de textos na internet é diferente da leitura dos textos em papel impresso?

(X) Sim. () Não.

Qual dos tipos de leitura atrai mais a sua atenção?

(X) Papel Impresso. () Virtual.

Você acredita que escrever na internet é diferente de escrever no papel impresso?

(X) Sim. () Não.

Qual dos dois tipos de escrita você prefere?

() No papel impresso. (X) Virtual.

Você considera a internet uma coisa indispensável a sua vida?

(X) Sim. () Não.

QUESTIONÁRIO

Você é do gênero:

() Masculino. (X) Feminino.

Tem quantos anos de idade?

() 11. (X) 12. () 13. () 14 ()
15. () 16. () Acima de 16.

Você possui acesso à internet?

(X) Sim. () Não.

Com que frequência você acessa à internet?

() Nunca. () Raramente.
() Às vezes (X)
Frequentemente. () Sempre.

Você costuma passar quanto tempo por dia *online*?

() Meia hora. () Uma hora. (X)
(X) Duas horas. () Três ou acima
de três horas.

Você costuma acessar à internet de que lugar?

(X) Casa. (X) Casa de amigos.
(X) Ambientes públicos. (X)
Escola. (X) Outros.

Você costuma acessar a partir de que dispositivo?

(X) Computador. (X) Celular. (X)
Tablet. () Outros.

Você costuma acessar que tipo de páginas?

(X) Redes Sociais. (X) Blogs. ()
Páginas de Humor. () Páginas de
Esporte. () Portais de
Notícias. (X) Páginas com
informações diversas (música,
cinema, etc). () Outros.

Você usa redes sociais?

(X) Sim. () Não.

Se sim, assinale as redes nas quais você já criou um perfil.

(X) Orkut. (X) Facebook. (X)
Twitter. (X) Blog. (X) Tumblr.
(X) Instagram ()
Outros.

Você costuma usar a internet com que objetivo?

(X) Entretenimento. (X) Manter-se
informado (a). (X) Pesquisas escolares.
() Outros.

Você acredita que a leitura de textos na internet é diferente da leitura dos textos em papel impresso?

(X) Sim. () Não.

Qual dos tipos de leitura atrai mais a sua atenção?

(X) Papel Impresso. () Virtual.

Você acredita que escrever na internet é diferente de escrever no papel impresso?

(X) Sim. () Não.

Qual dos dois tipos de escrita você prefere?

() No papel impresso. (X) Virtual.

Você considera a internet uma coisa indispensável a sua vida?

() Sim. (X) Não.

QUESTIONÁRIO

Você é do gênero:

Masculino. Feminino.

Tem quantos anos de idade?

11. 12. 13. 14 15. 16. Acima de 16.

Você possui acesso à internet?

Sim. Não.

Com que frequência você acessa à internet?

Nunca. Raramente.
 Às vezes Frequentemente. Sempre.

Você costuma passar quanto tempo por dia *online*?

Meia hora. Uma hora. Duas horas. Três ou acima de três horas.

Você costuma acessar à internet de que lugar?

Casa. Casa de amigos.
 Ambientes públicos. Escola. Outros.

Você costuma acessar a partir de que dispositivo?

Computador. Celular. Tablet. Outros.

Você costuma acessar que tipo de páginas?

Redes Sociais. Blogs. Páginas de Humor. Páginas de Esporte. Portais de Notícias. Páginas com informações diversas (música, cinema, etc). Outros.

Você usa redes sociais?

Sim. Não.

Se sim, assinale as redes nas quais você já criou um perfil.

Orkut. Facebook. Twitter. Blog. Tumblr. Instagram Outros.

Você costuma usar a internet com que objetivo?

Entretenimento. Manter-se informado (a). Pesquisas escolares. Outros.

Você acredita que a leitura de textos na internet é diferente da leitura dos textos em papel impresso?

Sim. Não.

Qual dos tipos de leitura atrai mais a sua atenção?

Papel Impresso. Virtual.

Você acredita que escrever na internet é diferente de escrever no papel impresso?

Sim. Não.

Qual dos dois tipos de escrita você prefere?

No papel impresso. Virtual.

Você considera a internet uma coisa indispensável a sua vida?

Sim. Não.

QUESTIONÁRIO

Você é do gênero:

Masculino. Feminino.

Tem quantos anos de idade?

11. 12. 13. 14 15. 16. Acima de 16.

Você possui acesso à internet?

Sim. Não.

Com que frequência você acessa à internet?

Nunca. Raramente.
 Às vezes Frequentemente. Sempre.

Você costuma passar quanto tempo por dia *online*?

Meia hora. Uma hora. Duas horas. Três ou acima de três horas.

Você costuma acessar à internet de que lugar?

Casa. Casa de amigos.
 Ambientes públicos. Escola. Outros.

Você costuma acessar a partir de que dispositivo?

Computador. Celular. Tablet. Outros.

Você costuma acessar que tipo de páginas?

Redes Sociais. Blogs. Páginas de Humor. Páginas de Esporte. Portais de Notícias. Páginas com informações diversas (música, cinema, etc). Outros.

Você usa redes sociais?

Sim. Não.

Se sim, assinale as redes nas quais você já criou um perfil.

Orkut. Facebook. Twitter. Blog. Tumblr.
 Instagram Outros.

Você costuma usar a internet com que objetivo?

Entretenimento. Manter-se informado (a). Pesquisas escolares. Outros.

Você acredita que a leitura de textos na internet é diferente da leitura dos textos em papel impresso?

Sim. Não.

Qual dos tipos de leitura atrai mais a sua atenção?

Papel Impresso. Virtual.

Você acredita que escrever na internet é diferente de escrever no papel impresso?

Sim. Não.

Qual dos dois tipos de escrita você prefere?

No papel impresso. Virtual.

Você considera a internet uma coisa indispensável a sua vida?

Sim. Não.

QUESTIONÁRIO

Você é do gênero:

Masculino. Feminino.

Tem quantos anos de idade?

11. 12. 13. 14 15. 16. Acima de 16.

Você possui acesso à internet?

Sim. Não.

Com que frequência você acessa à internet?

Nunca. Raramente.
 Às vezes Frequentemente. Sempre.

Você costuma passar quanto tempo por dia *online*?

Meia hora. Uma hora. Duas horas. Três ou acima de três horas.

Você costuma acessar à internet de que lugar?

Casa. Casa de amigos.
 Ambientes públicos. Escola. Outros.

Você costuma acessar a partir de que dispositivo?

Computador. Celular. Tablet. Outros.

Você costuma acessar que tipo de páginas?

Redes Sociais. Blogs. Páginas de Humor. Páginas de Esporte. Portais de Notícias. Páginas com informações diversas (música, cinema, etc). Outros.

Você usa redes sociais?

Sim. Não.

Se sim, assinale as redes nas quais você já criou um perfil.

Orkut. Facebook. Twitter. Blog. Tumblr. Instagram Outros.

Você costuma usar a internet com que objetivo?

Entretenimento. Manter-se informado (a). Pesquisas escolares. Outros.

Você acredita que a leitura de textos na internet é diferente da leitura dos textos em papel impresso?

Sim. Não.

Qual dos tipos de leitura atrai mais a sua atenção?

Papel Impresso. Virtual.

Você acredita que escrever na internet é diferente de escrever no papel impresso?

Sim. Não.

Qual dos dois tipos de escrita você prefere?

No papel impresso. Virtual.

Você considera a internet uma coisa indispensável a sua vida?

Sim. Não.

APÊNDICE B – Planos de aula

Plano de aula 1

Conto: Korinn

Autor: César Augusto Mortari.

Contexto: Conto vencedor de um concurso na FURB, em Blumenau, escrito na década de 70.

Tema: Ficção científica

Elementos fantásticos na história:

Robôs;

Viagens espaciais;

Seres extraterrestres;

Guerra interplanetária.

Duração: de quatro até seis horas aula.

Objetivos de aprendizagem: Ler o conto fantástico *Korinn*; verificar que elementos constroem os sentidos no conto; refletir acerca das temáticas: expedições espaciais, robótica e vida extraterrestre, de maneira ampla de acordo com seus conhecimentos de referência e de maneira específica nos conteúdos estudados em aula; suscitar a prática de análise linguística com enunciados multimodais (texto imagético, vídeos etc); relacionar fatos na narrativa; criar uma possível continuação para a história; investigar e questionar acerca da reviravolta final do conto; ampliar o léxico em relação ao vocabulário com termos da robótica; redigir uma produção textual em grupo; apontar e questionar funcionalidades para a invenção de robôs.

Plano de aula:

A aula se inicia com uma apresentação em ppt com a imagem de um robô em forma de canguru. Na apresentação há uma reportagem com o seguinte título: **“Laboratório cria robô-canguru que salta como o marsupial”**. Em seguida, é lida a reportagem, depois, toda a turma é convidada a discutir a notícia. Depois de alguns minutos de discussão é apresentado um vídeo que promove o produto. O vídeo é assistido com a turma e, em seguida, abre-se mais uma vez a aula para discussão. Dessa vez, após a discussão sobre o vídeo é sugerida uma pergunta:

- Se você pudesse inventar um robô, o que ele seria capaz de fazer?

Após todos responderem a pergunta, há o espaço para todos, voluntariamente, socializarem o que responderam. Após os comentários sobre as respostas é explicado aos alunos que o conto lido terá como personagem um robô. Serão entregues os contos a cada um e então todos farão a leitura silenciosa da história. A leitura deve levar em média de 10 a 15 minutos, pois o texto possui apenas 4 folhas (tamanho A4). Depois da leitura, indagarei os alunos a respeito de palavras que eles talvez não conheçam para voltar ao conto e ajudar na compreensão da leitura (caso esse momento não tenha acontecido durante a leitura silenciosa). Em seguida, conversamos, alunos e eu, de modo geral sobre a história. Por fim, são encaminhadas as seguintes atividades:

- Como você imaginou os extraterrestres? Faça um desenho (no caderno de LP);
- Por quê você acredita que o robô não destruiu o lugar de onde renasceriam os Korinianos?
- Em grupos de até 6 alunos: Elaborar um texto, que será lido para a turma, em forma de anúncio de um capitão de missão espacial, detectando o “erro” do robô e recrutando outros “viajantes espaciais” a voltar ao planeta Chios III e destruir o módulo.

Após a elaboração das atividades, a turma terá a oportunidade de socializar o que foi construído. A produção textual poderá ser dirigida no sentido de reescrita na medida em que os alunos pedirem orientações ou entregarem o texto em sua primeira versão.

Plano de aula 2

Conto: O Horla.

Autor: Guy de Maupassant.

Contexto: É um pequeno conto de terror de 1887 escrito publicado em forma de jornal, na França.

Tema: Aparição Fantasmagórica.

Elementos fantásticos na história:

Mistério;

Loucura;

Aparições fantasmagóricas;

Seres sobrenaturais.

Duração: de quatro até seis horas aula.

Objetivos de aprendizagem: Ler o conto fantástico *O Horla*; pensar sobre os elementos que constroem sentidos no texto; assistir ao curta-metragem de terror *Lights Out*; analisar como diversos elementos se combinam para construir sentidos em um curta-metragem de terror; construir sentidos relacionando o vídeo ao conto lido; refletir acerca das temáticas: narrativa de mistério, loucura e aparição de elementos

sobrenaturais; relacionar fatos na narrativa; investigar e questionar acerca dos elementos que constroem o sentido de mistério no conto; relembrar ou pesquisar histórias de fantasmas, aparições ou lendas urbanas/familiares e socializar tais histórias.

Plano de aula:

A aula começa com uma discussão em torno da seguinte pergunta problematizadora:

- Você acredita em fantasmas?

Após todos responderem a pergunta, haverá o espaço para todos, voluntariamente, socializarem o que responderam. Após os comentários sobre as respostas é explicado aos alunos que o conto lido terá como tema a presença de algo sobrenatural como uma aparição fantasmagórica. Antes da leitura do conto, assistimos um curta-metragem chamado *Lights Out*, de aproximadamente cinco minutos com um vídeo relacionado ao tema. No vídeo, uma garota tem a impressão de estar sendo observada durante à noite. Após a apreciação do vídeo, que foi feito para produzir um efeito de susto, será feita uma conversa no sentido do fato de o vídeo despertar susto ou não. Em seguida, de que elementos no vídeo despertariam esse susto. Em seguida, será feita a atividade:

- Cada um deve pesquisar ou escrever a respeito de uma história que já saiba, ou tenha ouvido falar, sobre fantasmas.

Supõe-se que pelo teor fantasioso do texto, os alunos queiram socializar suas histórias. Depois, serão entregues os contos a cada um e então todos farão a leitura silenciosa da história. A leitura deve levar em média de 10 a 20 minutos, pois o texto possui 6 laudas (tamanho A4). Depois da leitura, indagarei os alunos a respeito de palavras que eles talvez não conheçam para voltar ao conto e ajudar na compreensão da leitura (caso esse momento não tenha acontecido durante a leitura silenciosa). Em seguida, conversaremos, alunos e eu, de modo

geral sobre a história. Por fim, serão encaminhadas as seguintes atividades:

- Você sentiria medo se estivesse no lugar do protagonista da história? Por quê?
- Na sua opinião, havia mesmo um elemento sobrenatural na história, ou o personagem narrador poderia estar louco? Defenda seu ponto de vista.

O aluno deverá ter um tempo em até 10 minutos para desenvolver sua resposta escrita no caderno. Depois, aqueles que quiserem poderão socializar as respostas para criarmos uma discussão sobre o mistério da obra: *havia ou não um ser sobrenatural no conto?* Após esse momento de debate, novas questões serão introduzidas à aula:

- Voltem ao texto e procurem pelas palavras: “de, da, do, para, no, na, em e com”, anote uma frase que contenha cada uma delas no caderno.
- Ao anotar, releia as frases e tente perceber qual a função que cada uma delas desempenha dentro das frases que você anotou.

Em seguida, os alunos lerão as frases que anotaram e dirão o que pensaram sobre o lugar das palavras indicadas. Com os exemplos lidos pelos alunos, bem como a partir do que eles disserem, explorarei o papel de elemento conectivo sintática e semanticamente das palavras no texto, de modo que eles percebam a importância desses elementos na construção de sentidos dentro das orações. Ao final da aula, colocarei que todas essas palavras são chamadas de **Preposições**.

Plano de aula 3

Contos: Korinn e O Horla

Autores: César Augusto Mortari e Guy de Maupassant.

Contexto: Lidos anteriormente em sala de aula.

Tema: Ficção científica/ Aparição Fantasmagórica/Loucura.

Elementos fantásticos na história:

Robôs;

Viagens espaciais;

Seres extraterrestres;

Guerra interplanetária;

Mistério;

Loucura;

Aparições fantasmagóricas;

Seres sobrenaturais.

Duração: duas a quatro aulas.

Objetivos de aprendizagem: Verificar que elementos constroem o sentido no texto; refletir acerca das temáticas dos *contos fantásticos* lidos: expedições espaciais, robótica e vida extraterrestre, narrativa de mistério, loucura e aparição de elementos sobrenaturais; relacionar investigar e questionar acerca da reviravolta final e dos elementos que constroem o sentido de mistério/ficção nos contos estudados; refletir sobre a escolha das palavras na linguagem dos contos para produzir determinados sentidos pretendidos.

Plano de aula:

A aula deve começar com a retomada dos textos lidos anteriormente em forma de uma conversa. Os alunos que se sentirem à vontade, poderão contar resumidamente as histórias de modo a todos lembrarem os contos lidos. Pedirei aos alunos que tenham em mãos os textos novamente. Direi que podem se sentar em duplas caso queiram, de modo a estabelecer um diálogo com o colega do lado sobre as atividades que se seguirão. Assim, serão colocadas as seguintes questões:

- Leia e discuta com um colega a respeito das semelhanças e diferenças entre os dois contos lidos.
- Em Korinn, há uma expectativa em relação ao final da história? E quanto ao O Horla?
- O final das duas histórias pode ser esperado de acordo com o desenvolvimento da trama?
- Que elementos nos textos constroem o caráter de ficção/fantástico?
- De qual dos dois contos você gostou mais? Por quê?

Posteriormente, os alunos poderão socializar suas respostas de modo a discutirmos cada uma das questões postas em grupo. Assim, cada item será discutido de modo a fazer com ele o aluno volte várias vezes ao texto para repensar e refletir sobre os diversos mecanismos de construção de sentidos que os autores usaram nas obras lidas.

Plano de aula 4

Conto: Um som de Trovão.

Autor: Ray Bradbury.

Contexto: Foi escrito em 1952, publicado em uma revista americana chamada “As Maçãs Douradas do Sol” (1953).

Tema: Ficção científica

Elementos fantásticos na história:

Viagem no tempo;

Dinossauros;

Cadeia ecológica e evolução das espécies;

Efeito borboleta.

Duração: de duas até quatro horas aula.

Objetivos de aprendizagem: Ler o conto fantástico *Um som de trovão*; pensar acerca das temáticas: viagem no tempo, tecnologia futurística, evolução das espécies; refletir sobre o uso da linguagem no conto; investigar e questionar acerca da reviravolta final do conto; repensar fatos históricos se colocando em determinadas épocas no passado ou indagando sobre acontecimentos no futuro; pesquisar, conhecer e refletir sobre o *efeito borboleta*, mencionado no conto.

Plano de aula:

A aula começará com a seguinte questão problematizadora:

- Você já sentiu vontade de viajar no tempo? Já teve vontade de voltar em algum momento específico do passado ou conhecer o futuro? Se sim, comente fale um pouco sobre isso.

Espera-se que em dez minutos os alunos possam ter desenvolvido suas respostas. A seguir, convidarei alguns deles para que comentem aquilo que escreveram, dando espaço para que eles expliquem também o motivo pelo qual gostaria de fazer a viagem no tempo. Após a discussão, será dito que o tema “viagem no tempo”, estará presente no conto que será lido, então, os textos serão entregues aos alunos para que seja feita a leitura, dessa vez, a leitura será feita em voz forte, com intercalação entre a voz do professor, do aluno e depois novamente do professor, de modo que todos os alunos possam ler, nenhum deles será obrigado a ler, no momento em que um aluno se recusar a ler, o professor deverá assumir a leitura. Ao término da leitura, todos poderão comentar, de modo geral, aspectos da história lida. Em seguida, serão postas as seguintes questões para uma reflexão mais específica sobre o texto:

- Como você imaginou a máquina do tempo? Descreva-a com detalhes.

- Você acha que no futuro, uma viagem no tempo como a que acontece no conto será possível?
- O que você achou do desfecho da história?
- Você acredita que a morte de uma simples borboleta no passado poderia alterar toda a história ao longo do tempo?

Após um tempo considerável para que os alunos pensem acerca das questões e elaborem suas respostas, toda a turma será convidada a comentar sobre suas opiniões. Ao final da discussão, será explicado à turma, o motivo da escolha da metáfora da morte da borboleta para que se mudasse o futuro na história. De que, essa teoria possui o nome de *efeito borboleta*. No entanto, ao invés de explicar com detalhes do que se trata, os alunos deverão dirigir-se até a sala informatizada para pesquisarem, eles mesmos, do que se trata essa teoria. Após a pesquisa, as respostas dos alunos serão usadas para situar a teoria no conto. Após essa reflexão, voltaremos à última questão proposta anteriormente e, aqueles alunos que houverem mudado de opinião, poderão reescrever as respostas, levando em consideração agora, as informações obtidas através da pesquisa em rede e as discussões feitas com o professor e os colegas.

Plano de aula 5

Conto: A Feiticeira.

Autor: Inglês de Sousa.

Contexto: Conto que faz parte de um livro chamado *Contos Amazônicos*, livro publicado originalmente em 1893. A coletânea de contos reúne lendas do folclore da região amazônica.

Tema: Lendas Amazônicas.

Elementos fantásticos na história:

Lendas;

Feitiçaria;

Mistério;

Fatos sobrenaturais.

Duração: de quatro até seis horas aula.

Objetivos de aprendizagem: Ler o conto fantástico *A feiticeira*; fomentar a prática de atividades de análise linguística em textos de autores diferentes, discutindo diferenças e semelhanças entre os discursos desses autores; refletir acerca das temáticas: loucura, lendas amazônicas, feitiçaria e mistério; relacionar fatos na narrativa; investigar e questionar acerca do desfecho do conto; ampliar o léxico em relação ao vocabulário com regionalismos amazônicos; refletir sobre culturas de regiões diferentes dentro do Brasil; produzir uma continuação da história do conto *A feiticeira*.

Plano de aula:

A aula, dessa vez, ao menos em seu momento inicial, contará com o uso do livro didático, para a realização da leitura de um texto que já havia sido previamente planejada no momento do planejamento anual de ensino para a turma, o texto é um conto chamado “A Doida”, de Carlos Drummond de Andrade, o texto é curto, possui apenas quatro páginas. Após a leitura do texto, serão colocadas as seguintes perguntas para discussão:

- As pessoas conheciam a história daquela mulher idosa que morava sozinha?
- O que criava a atmosfera de mistério em torno da mulher no texto?
- Você já conheceu alguém com uma história parecida?

Após a discussão desses pontos de maneira apenas oral, direi aos alunos que o tema em comum entre este conto e o conto de caráter fantástico a ser estudado em seguida, é a presença da figura de uma mulher idosa, e que as demais características deverão ser identificadas por eles depois da leitura. Serão entregues aos alunos os textos, então será realizada uma leitura silenciosa do conto. Ao final da leitura, espera-se

que tenha havido um estranhamento em relação à linguagem do texto, que é carregada de regionalismos amazônicos. Sobre isso, os alunos serão consultados e daí partirá a primeira atividade com o texto:

- Assinale no texto, as palavras que você não conhece, em seguida, transcreva-as para o caderno e, na sala de informática, pesquisa na rede seus significados.

Depois que todos houverem feito as pesquisas, nós voltaremos ao texto lido, de modo a comentar, de modo geral, a história do conto. Nesse momento eu irei apontar, algumas palavras e expressões que talvez possam ter gerado dúvidas e os alunos deverão apontar os sentidos descobertos através da pesquisa. Sanadas as dúvidas em relação ao vocabulário e expressões amazônicas, serão encaminhadas as seguintes questões:

- Quais as semelhanças entre a mulher descrita no conto “A Doida” e no conto “A Feiticeira”?
- Quais elementos no conto são responsáveis por construir os sentidos de mistério/fantasia?
- Você acredita que a personagem era realmente, como sugere o nome do conto, “uma feiticeira”? Além do título, o que pode fazer você pensar que sim?
- O que você acha que aconteceu com o personagem protagonista da história no final do conto? Elabore um “desfecho” que dê continuidade ao encontro do Tenente Antônio de Sousa e da velha Maria Mucoim. Solte a imaginação e escreva em até 30 linhas (no mínimo 10).

Após o término das questões, haverá discussão e socialização das respostas dadas de modo que toda a turma participe.

Plano de aula 6

Conto: O Gato Preto.

Autor: Edgar Allan Poe.

Contexto: Foi publicado em uma edição do jornal Saturday Evening Post, nos Estados Unidos, em de 19 de agosto de 1843.

Tema: Mistério e Morte.

Elementos fantásticos na história:

Mistério;

Loucura;

Fantasia;

Morte.

Duração: de quatro até seis horas aula.

Objetivos de aprendizagem: Ler o conto fantástico *O gato preto*; refletir acerca das temáticas: narrativa de mistério, loucura e morte; relacionar fatos na narrativa; investigar e questionar acerca dos elementos que constroem o sentido de mistério no conto; identificar e refletir sobre o uso e a funcionalidade dos adjetivos para a caracterização de elementos e construção de sentidos no conto; assistir ao curta-metragem de animação *Vincent*; questionar e refletir sobre os muitos modos de se fazer significar construídos na interação com um gênero multimidiático; relacionar o curta-metragem e o conto lido em termos de estilo e elementos temáticos; pensar a multimodalidade presente na composição do curta-metragem.

Plano de aula:

Para criar uma atmosfera de mistério logo no início da aula, será exibido um curta-metragem chamado *Vincent*, dirigido por Tim Burton, no qual se passa a história de um garoto que lê Edgar Allan Poe e tem

diversos devaneios. O filme é em preto e branco e possui características de terror. Após a exibição do vídeo, a turma será questionada:

- Que elementos próprios do filme (como visuais ou sonoros) contribuem para a construção de mistério/terror no filme?
- Por que você acha que a imagem é feita em preto e branco?
- O Curta é uma animação, o estilo dos traços usados para desenhar Vincent são traços usados comumente em personagens de desenhos animados? Mais ainda, sugerem algo a respeito da personalidade do garoto? Se sim, O que?
- Vincent possui um animal de estimação que aparece no início do filme, qual é?

Após a resolução e a socialização das respostas, eu direi a eles para ficarem atentos, também, aos elementos comuns no curta e no conto. Os contos serão entregues aos alunos que realizarão a leitura silenciosamente. Após a leitura, poderão ser feitos comentários sobre a obra de modo geral. Em seguida, colocarei as seguintes questões problematizadoras para a refletirmos:

- No filme, as características dos lugares ou mesmo dos personagens são construídas através das imagens, no caso de uma animação, como a que vimos, através dos traços do ilustrador. No conto lido, que palavras são usadas para descrever as características:
 - do narrador;
 - de sua esposa;
 - do primeiro gato;
 - do segundo gato;
 - do lugar no qual o segundo gato foi encontrado;
 - do lugar no qual moravam e o crime foi cometido.
- Agora tente escrever você, com suas próprias palavras, características, de modo geral, que podem ser atribuídas ao personagem narrador.
- Você acha que existe alguma coisa em comum com o tipo de palavras que você usou identificar essas características? Se sim, o que?

Após a feitura das atividades e verificação das respostas dos alunos. Anotarei algumas das palavras apontadas por eles no quadro e apontarei para o fato de que todas elas são **adjetivos** e, partindo dos exemplos mostrados por eles, que sua função é atribuir características sobre as coisas, personagens, etc. Após essa fala, encaminharei outra pergunta:

- Volte aos adjetivos que você apontou no texto para responder às questões anteriores, que efeito de sentido você acha que eles trazem para o conto lido?

Em seguida, discutiremos sobre a escolha desses adjetivos pelo autor e a respeito da construção de sentidos que cada um deles traz para a obra.

Plano de aula 7

Fanfiction: A irmã de Harry Potter.

Autora: ~LoveOfDraco – Nickname da garota que se identifica pelo nome de Ingrid Santos Cle Chenrun, de acordo com sua biografia no site tem 13 anos de idade e mora em São Paulo- SP. Iniciou a postagem da fanfiction em 05/12/2013.

Contexto: Postado no armazenador de *blogs*: Socialspirit.com.br

Tema: Fan-fiction baseada na série Harry Potter.

Elementos fantásticos na história:

Escola de magia;

Mundo dos bruxos;

Feitiços;

Seres sobrenaturais;

Mistério.

Duração: duas a quatro aulas.

Objetivos de aprendizagem: Ler a *fanfiction* *A irmã de Harry Potter*; conhecer o gênero *fanfiction*; verificar as referências a outros mundos de ficção presentes na *fanfiction* lida; refletir acerca das temáticas: universo fantástico da obra *Harry Potter* e seus elementos sobrenaturais; pesquisar, conhecer e refletir sobre a leitura e a produção de hipertextos na internet; refletir sobre os elementos da multimodalidade *online*; investigar o papel desses elementos no ato da leitura e da produção textual.

Plano de aula: Esta aula terá início na sala informatizada da escola, de modo que os alunos estarão arranjados em duplas nos computadores, eu anotarei no quadro para que eles pesquisem na rede o site socialspirit.com.br. Em seguida, realizaremos a leitura de alguns elementos que compõem o site (seções ou menus) assim como o *layout* da página (cores, diagramação, etc). Além disso, deixarei que eles explorem as possibilidades de acesso aos conteúdos do site livremente por alguns minutos. Depois, pedirei que eles pesquisem dentro da página a história: “A irmã de Harry Potter”, ao encontrarem, faremos a leitura. Ao final da leitura, discutiremos os seguintes pontos:

- Vocês conhecem os personagens do universo de Harry Potter?
- Vocês já tinham ouvido falar nessa irmã do jovem bruxo?
- A história lida é uma ficção criada por uma fã da saga, você já imaginou aventuras diferentes para personagens de histórias famosas que você conhece? Se sim, quais?
- Há diferenças entre ler uma história no papel impresso e outra hospedada *online*?
- A webpage contém diversos elementos interativos que são próprios das plataformas *online*, aponte alguns desses elementos no site *Socialspirit*.
- Com base na sua leitura, esses elementos apontados na questão anterior desempenham que função na construção de sentidos do texto?

- Você percebeu que há um espaço para o leitor se comunicar com o autor *online* ao final da página? Você acha essa ferramenta algo interessante? Comente.
- Ao final das questões você pode tentar encontrar outra história a respeito da qual você tenha interesse em ler. É só procurar por temas ou por *hashtags*.
- Ao navegar pelo site, você pode perceber que os textos hospedados lá são chamados de Fanfics. Pesquise uma definição em algum buscador online e depois compare essa definição com o texto lido e responda: A irmã de Harry Potter pode ser considerada uma *fanfiction*? O que você acha?

Plano de aula 8

Tema da aula: Leitura em blogs *online*.

Objetivos de aprendizagem: Conhecer a plataforma de blog *Wordpress*; explorar os recursos multimodais e da hipermídia que a plataforma *Wordpress* oferece; criar perfis de usuários no blog; ler *contos fantásticos* e *fanfictions* em *blogs*; refletir sobre os elementos multimodais e hipertextuais que auxiliam na construção dos *contos fantásticos* e *fanfictions*; discutir a respeito do público leitor desses *sites*; criar uma primeira postagem nos *blogs*.

Plano de aula: Na sala informatizada, indicarei as seguintes páginas:

<http://socialspirit.com.br/fanfics/>

<https://fanfiction.com.br/>

<http://lahfanfics.blogspot.com.br/>

<http://riesenberg.blogspot.com.br/>

Realizaremos a leitura e discutiremos sobre os elementos da multimodalidade e hipermídia, a respeito de como acontece a produção e a leitura desses textos com muitas semioses nas plataformas *online*. Haverá a criação de perfis no blog Wordpress, bem como a exploração dos recursos da plataforma. Também criaremos as primeiras postagens, combinando texto verbal escrito e outros elementos de outras semioses.

- Pesquisar um conto, poesia, *fanfiction* etc.

- Postar no blog;
- Carregar o post de elementos que auxiliem no momento da leitura;
- Aprender a utilizar as ferramentas *Wordpress*.

Plano de aula 9

Tema: Estudo de produção textual escrita.

Duração: duas a quatro aulas.

Objetivos de aprendizagem: Analisar os elementos que constroem os textos, em relação ao enredo e à composição do texto; refletir sobre elementos comuns aos contos fantásticos com que interagimos durante as aulas; pensar a escrita do gênero conto fantástico; discutir, pensar e analisar a respeito dos elementos comuns entre o *conto fantástico* e a *fanfiction*; analisar como focos narrativos diferentes podem construir visões de mundo diferentes e interpretações possíveis diferentes nos textos lidos; refletir sobre questões concernentes às condições de produção de suas futuras postagens; pensar e planejar a produção textual final.

Plano de aula: Começaremos a aula com a retomada dos contos estudados, terei pedido previamente que os alunos tragam todos os contos que distribuí a eles durante as aulas do semestre. Em seguida, iremos aos textos, recapitulando, de modo geral, as histórias lidas. A partir daí,

pedirei que os alunos escolham ao menos dois textos para que estabeleçamos uma relação entre eles. Depois de escolhidos, pedirei a eles que atendem para os seguintes elementos:

- Narrador;
- Elementos fantásticos;
- Mistério;
- Surpresa;
- Acontecimentos estranhos;
- Ordem dos acontecimentos na história.

Em seguida, será encaminhada a atividade:

Sobre os dois contos que você escolheu, tente responder às perguntas:

Quem? Onde? Por que? Quando? Como?

Com base nas respostas, discutiremos os seguintes elementos próprios dos Contos Fantásticos:

- Sugerir o sobrenatural ao invés de afirmá-lo;
- Elementos constitutivos da narrativa;
- Pensar a gradação- fatos que levam ao momento culminante da história;
- Levar ao leitor: Medo, horror ou curiosidade;
- Narrador Onisciente x Narrador Personagem (credibilidade-x contestabilidade);
- Discurso figurado.

Após a discussão desses pontos, pedirei aos alunos que voltem aos contos e procurem por esses elementos para que possamos refletir sobre que sentidos eles constroem nos textos. Após essa atividade, será direcionada, finalmente, a produção dos contos fantásticos de cada um deles para a postagem final nos blogs. Para tal, primeiro pedirei que eles retomem os elementos discutidos anteriormente para criarem suas próprias histórias, por exemplo:

- Para quem dizer;
- Quem você espera que leia o texto?;
- Situação de interação;

- Quem você espera que comente?
- Que história você quer criar pra ele?
- Como você vai criá-la para que ele se motive até o final?

Pensar para sua narrativa as questões:

Quem? Onde? Por que? Quando? Como?

Plano de aula 10

Conteúdo/atividade: Escrita nos blogs.

Objetivos de Aprendizagem: Produzir o texto final das atividades; refletir acerca da escolha de que elementos utilizar no momento da produção; reescrita dos textos; fomentar atividades de prática de análise linguística durante a escrita e a reescrever os textos; refletir sobre a construção dos textos finais em relação à sua composição por muitos modos semióticos; postar os textos nos *blogs*; editar as postagens.

Plano de aula: tentarei acompanhar o processo de criação de cada um dos alunos, as ideias deverão ser desenvolvidas na sala de informática, diretamente na área de postagem dos blogs, no entanto, poderão ser salvas como rascunhos antes de serem postados. A etapa da escrita, assim como da reescrita, deve acontecer diretamente no *blog*, para que os elementos disponíveis na hipermídia possam ser articulados juntamente a criação do texto verbal escrito.

APÊNDICE C – Transcrição do texto dos alunos

Autor: Estudante AA

Noites escuras

Numa noite de sexta-feira, estava frio, Karina parou na beira da escada, e gritou:

-Lucas, tem umas aranhas ...!

Lucas, seu único e mais velho irmão, estava na cozinha, Karina estava em estado de choque. Havia mais de mil aranhas andando por seu corpo.

Lucas começou a achar tudo muito quieto.

-Karina!-berrou, estava preocupado com sua irmã.

Mas ela não respondeu.

Lucas então andou pela casa á procura dela. E a encontrou parada na beira da escada.

- Ah!-assustou-se.Ela estava com uma coloração estranha, cor de pedra. Parecia petrificada.

Lucas ficou parado não conseguia se mover. Estava tão preocupado. Alguns minutos depois correu até o telefone.

-Alô.

-Oi, minha...minha irmã...está...paralisada...como se fosse petrificada...eu acho!-gaguejou Lucas.

-A onde você está?-perguntou o policial.

-Rua Antônio Padrão,Bairro Carla Dutra, número 1.347.-informou-lhe.

-Tudo bem. Já estamos chegando.-garantiu-lhe o policial.

Durante 23 minutos Lucas ficou se imaginando sem sua única irmã. Ela era sua única família, exceto sua prima, Annabella.Minutos depois os policiais chegaram.

-Oi seu guarda.

-Olá, então pelo o que me disse, sua irmã está desacordada.-respondeu o policial.

-Não, ela está meio que em estado de choque.

-Olha garoto – Vociferou.- cadê sua irmã.

Lucas os levou até ela. Todos se espantaram.O policial estava espantado, nunca vira isso, e era mesmo de espantar qualquer um.

- Então seu guarda acha que ela vai melhorar?-Lucas já tremia de curiosidade.

-Não sei vou precisar leva lá para o laboratório da policia.-respondeu o policial examinando Karina.-Qual seu nome garoto?

-Lucas Albuquerque, minha irmã é Karina Albuquerque.

– Ok.

Depois das policiares terem ido Lucas ligou para sua prima, Annabella, e lhe contou tudo que acontecera.

Algumas semanas depois o telefone começou a tocar.

-Alô -disse.

-Alô. É o seu Thomas, o policial.

-Ah, oi então...

- Ah bom não conseguimos descobrir o que aconteceu com sua irmã. Ela tinha alergia a aranhas ?

- Bom.. acho q sim.

-Se for só isso ela vai melhorar em alguns dias.

- Que maravilha.

-É bom...essas aranhas estão fazendo um mau pra cidade.

-como assim?-perguntou Lucas preocupado.

-Ninguém sabe.

Autor: Estudante CQ

GAME OVER

Já eram 3 horas da manhã e eu ainda estava no computador, e a inconfundível banda do meu irmão ainda tocava na garagem; e mais uma vez o maldito GAME OVER aparecia na tela do meu computador, eu estava ali sentada a mais de 7 horas, mas também como eu conseguiria me concentrar com tamanha barulheira, já enfurecida me levantei e me dirigi a garagem ...

– Mas que merda Éden, para com essa barulheira, daqui a pouco a polícia bate aqui.

– Ai sai daqui idiota, não digo nada de você fica na frente do computador, vai lá sua nerd e me deixa em paz. – É meu irmão é realmente um doce.

– Éden não seja tão idiota com ela, a gente podia mesmo parar um pouco – diz Cameron, não tenho certeza mas acho que ele é homossexual, não teria outra explicação a não ser isso porque todos da banda, até mesmo meu irmão aquele lindo rapaz tinha uma namorada, e ele não. – depois continuamos...

– Isso por favor – digo já virando as costas, e me lembro – Aah Dén só para você saber sua extremamente melosa namorada ti ligo – olho no relógio – a exatamente uma hora, cinco minutos e quinze segundos.

– A sua praga não podia ter me avisado antes- diz ele soltando a guitarra e passando por mim.

– Não dava estava ocupada, na frente do computador te deixando em paz – digo sussurrando.

Depois de fazer minha linda performance volto a me sentar no computador e ficar ali olhando novamente nas instruções para saber o que estava fazendo errado. **“Esse jogo acontece em uma dimensão aleatória, onde a vida é passeada na convivência em bandos que se enfrentam de tempos em tempos como se estivessem em uma guerra a alguns anos no futuro, com armas avançadas e robôs assassinos ; sua missão é entrar em um bando e aprender a lutar como tal, e após um tempo enfrentar tais robôs ou outros bandos junto a seus novos familiares”** – dizia a coisa que deveria me ajudar a ganhar o tal jogo.- Bom na verdade eu não sou ruim nesses jogos, mas nada estava me ajudando, minha fiel companheira, como todo mundo ao meu redor, estava namorando assim me deixando solitária em minha luta contra os robôs, mas como eu era realmente não desisto de nada, fiquei ali, sentada

até pegar no sono. Acordei no dia seguinte toda dolorida, e eu havia dormido de mais já era quase meia hora da tarde, estranho foi minha mãe não me acorda... Quando olho em volta vejo que tem algo de estranho, me levanto e me dirijo ao que devia ser a porta do meu quarto mais na verdade é só, pelo menos é o que eu acho que isso é, um pano.

Tudo em volta indica que eu estava em uma barraca muito, mais muito grande daquelas que aparecem nos filmes do Harry Potter, pois é, eu só posso esta sonhando com isso; mas é diferente do filme porque aqui as pessoas não tem barracas divididas em famílias isso parece um hospital os algo assim, isso na verdade esta parecendo aquele jogo de ontem, mas que merda de sonho é esse!!

– Posso ajudar a senhorita em algo ? – Meu Deus esse homem é igual ao Carion do jogo, isso esta acontecendo igualzinho ao jogo.

– Bom acho que sim, onde estou? – acho que estou gaguejando um pouco mas ele não fala nada – Quer dizer isso aqui parece com um jogo de computador.

– Lamento, mas não faço a mínima ideia do que seja esse jogo de computador, na verdade computadores não existem mais desde 2150, ou seja isso faz uns 150 anos. – como assim ontem era 2014, eu estou a 286 anos no futuro, é isso mesmo?

– Ok posso falar com o general – vou falar como se estivesse naquele jogo – creio que ainda seja o general Uhian , certo ?

– Sim ainda é ele mas antes de eu a acompanhar queremos saber de que bando você pertence. – Bom eu não faço a mínima ideia serve?

– Isso não poderei responder não, me juntei a nenhum bando até agora, na verdade não sei da história de nenhum bando, acho que perdi a memória.

-Bom isso é comum por aqui, te levarei ao nosso mais brilhante guerreiro. Venha ele esta na biblioteca. – ele começa a anda e meio que percebo que devo ir atrás dele – bom continuando de onde parei, ele é um guerreiro, e ainda sabe se infiltrar para conseguir informações, sem dizer que ele é o mais sábio jovem que já conheci. – ele para em frente a uma daquelas aberturas de pano, á puxa e entra. – Este é Alec. –á somente um jovem nesta sala, e o mais lindo jovem que eu vi, mas o que eu estou pensando ele é só um personagem de jogo.

– Mais um sem memoria? – pergunta o tal de Alec com tom de graça.

– Sim e isso esta ficando cada vez mais normal de acontecer, estou começando a me preocupar. – ok parece que eu não estava ali.

– Tudo bem, mas digo que ela será a última a quem eu vou ajudar, certo?

– Ok – diz Carion se retirando do ressoito.

Agora que ele se foi eu presto mais atenção no que á ao meu redor, estantes estão espalhadas organizadamente por todos os lados, vejo que a minha direita os livros são mais grossos, e a frente mais finos, e a esquerda a longas mesas onde deveriam haver pessoas estudando. Então percebo que o garoto esta me olhando, como se quisesse sacar qual é a minha mas não consegue.

– Então vamos começar logo – diz ele – começaremos pelo bando do sul eles são conhecidos por... – acho que ele ficou falando por mais de 3 horas sem parar, e acabou dando um caderno cheio de anotações para mim estudar. Ele me conduziu para fora da barraca e vou me explicando como tudo funcionava aqui.

– As barracas não tem separação certa você se encaixa em qualquer uma que quiser, então como estou como seu auxiliar na adaptação, pelo menos por agora você irá ficar na minha barraca, os banheiros são separados...

– depois disso eu não escutei nada. Só sei que terei que memorizar todas essas estradas, as barracas, percebi eu, são padrões, pelo menos todas as que eu vi.

No dia seguinte comecei o treinamento e eu sou horrível em luta, mas nas perguntas relacionadas a outros bandos acertei tudo, então acho que serei um dos jovens inteligentes daqui. Os 4 próximos dias foram somente de treinamento e dormir, sem tempo para nada, mas acho que de vez em quando o meu auxiliar me da umas encaradas – parece que esse sonho não acaba nunca!

No quinto dia é o dia da prova final, tenho que lutar com um dos meus colegas e depois tem uma prova escrita, pelo menos em uma parte eu me garanto.

– Boa sorte Lily, e só para você saber, eu sei do jogo que você falou para Carion, e não acho que isso seja um jogo, eu realmente vivo e você também esta aqui vivendo comigo e com a sua nova família. – **ELE SIMPLEMENTE VAI EMBORA DEPOIS DE DIZER ISSO, POR QUE ELE FEZ ISSO?**

Isso realmente é um sonho, e se é quando é que eu vou acordar, isso esta durando demais e eu não quero apanhar, então vou é fugir daqui correr, e correr até eu acordar...

Autor: Estudante DH

Fanfic sobre Mad father – Madness of Aya

- Snowball? Você parece diferente de novo... – Aya falou isso, sentada no chão, acariciando seu coelho. Ela se lembrou de todos aqueles coelhos morto que viu no porão, sente vontade de vomitar.

Aya saiu de seu quarto e o levou junto, ela se sente mais segura perto de seu coelho.

– Moro aqui há 11 anos, mas ainda acho esse lugar desconfortável, há um quarto apenas para bonecas... Meu pai, é digamos, um cientista... Um cientista mal, sabe, Snowball? De vez em quando passo perto do porão e ouço gritos vindo de lá. Não apenas de humanos, como de animais. Ele gosta de fazer bonecas, e elas tem uma aparência realística, o que me causa arrepios. Mas, ainda assim, eu amo meu pai. Todos tem defeitos, não é, Snowball? Minha mãe morreu há algum tempo. Moro nessa mansão com meu pai e com Maria, sua ajudante, e, provavelmente amante.

Aya estava caminhando pelo corredor, falando com Snowball, e algo pegou sua perna, uma boneca, Aya caiu no chão. Logo atrás, vinha seu pai, com um grande jaleco branco, cabelos castanhos curtos, uma blusa branca, uma calça preta e de óculos.

– VENHA FICAR COM A GENTE!!! – A boneca murmurava.

– Oque é isso? Pai, por favor, tira isso daqui! – Aya gritava.

– Aya... Eu tenho certeza que você não iria querer se eu perguntasse normalmente, então... – Diz Alfred, o pai de Aya, calmamente, com um olhar louco.

– O que isso significa, pai?! Apenas tira essa coisa da minha perna, rápido!!! – Aya gritava, se debatia, estava tentando tirar a boneca de sua perna.

– Maria, eu vou na frente preparar a sala. – Dizia Alfred, enquanto ia em direção ao porão. – Faça o resto.

– Eu farei tudo por você, doutor. – Disse Maria.

Maria pegou Aya e a levou para o porão.

Maria tampou os olhos de Aya, e a colocou em uma grande mesa de metal, que estava coberta por sangue.

– Pai? – Aya sussurrou, enquanto ouvia o som de uma serra elétrica, tudo ficou escuro.

Aya acorda.

– Que sensação terrível. Meu corpo está... mais pesado? – Aya falou tossindo, e olhando ao seu redor, estava cercada por bonecas.

Aya não conseguia controlar direito suas pernas. Seu corpo todo estava doendo muito. Ela caiu no chão e se arrastava até uma boneca que tinha um espelho na mão, pegou o espelho, e se olhou nele.

– ? – Aya ficou completamente confusa, enquanto passava sua mão pelo rosto.

– Porcelana? O que Maria fez comigo? Meu pai não pode ter feito isso! COM CERTEZA FOI ELA! – Aya disse para si mesma, enquanto jogava o espelho no chão e o quebrava.

Aya estava furiosa, saiu do quarto das bonecas, se arrastava, tentava ficar de pé, e passou pelo longo corredor, que tem um tapete vermelho e paredes luxuosas. Aya chega ao seu quarto, e pega sua serra elétrica. Vai em direção ao porão.

– Aya? Ah, está diferente. Seu pai está dormindo, ainda são 5 horas da manhã... O que houve? – Falou Maria, com um cabelo castanho escuro trançado até os ombros, olhos verdes e um enorme vestido branco.

– O que houve? O QUE HOUBE?! Ainda se faz de sonsa... – Aya ligou sua serra elétrica. Algo havia ecoado em sua cabeça, muito forte.

Eu não posso ter o mesmo destino de meu pai.

– Aya! – Gritou Maria, enquanto Aya desabava no chão.

– Eu quero ver o meu pai... – Aya falava enquanto chorava.

– Eu irei chamá-lo, não se preocupe. – Ela estava preocupada. Maria saiu correndo por uma porta nos fundos do porão, onde Aya não tinha coragem de ir.

Aya descansa. Se senta no chão, pois não aguenta mais ficar em cima dessas pernas de porcelana. Aya ouve barulhos de passos vindo da porta da frente. Não tem ninguém ali, Maria e seu pai estão na porta dos fundos...

– Quem é? – Aya perguntou, enquanto ligava sua serra elétrica.

– Você mudou, garota. – Disse um homem muito branco, olhos vermelhos, um terno preto e com uma cartola, ele estava se apoiando numa porta na entrada do porão.

– Você é... Sr. Onigawara? – Aya estava confusa.

– Sim, exatamente. – Onigawara disse com um tom sarcástico. – Enfim, parece que a maldição também lhe atingiu, Aya?

– Maldição? – Aya disse, mais confusa ainda.

– Aham. Seu pai causou ela, por acaso, você deve imaginar como. Bom, mesmo assim, nunca imaginei que você iria fazer parte dela, seu pai é terrível. – Onigawara estava sorrindo.

– Como assim? Ei! Me explica direito isso, por favor! – Aya tentava caminhar até ele.

– Não posso, sou apenas um vendedor. – Onigawara falou enquanto foi embora.

Aya sentou no chão de novo, atrás de uma mesa, durante alguns minutos, ela estava esperando seu pai e Maria.

– Eu já disse que ela está morta! – O pai de Aya entrou pela porta dos fundos, enquanto discutia com Maria.

– Aya, você ainda está aqui? – Maria perguntou.

Aya se levantou e saiu de trás da mesa, e deixou sua serra elétrica cair.

– Pai! Que saudades! Ei, vamos fugir daqui, pai! Maria é louca! Olha o que ela fez com minha pele! – Aya abraçava seu pai.

O pai de Aya fez uma cara de espanto misturada com nojo.

– Aberração! – Gritou o pai de Aya, enquanto jogava ela no chão.

– Pai? – Aya caiu no chão.

– ABERRAÇÃOOOOOOOO! – O pai de Aya gritou, assustado, chutando ela.

– Pai, eu te amo, por favor, para... – Aya gritava enquanto chorava e implorava, até que desmaiou.

Aya acordou em um tipo de “prisão”, haviam várias outras pessoas aqui, cada uma em uma cela separada, eu poderia dizer mesmo que são pessoas? Pessoas com partes de animais costuradas em si, alguns estão mortos, outras pessoas são muito bonitas, idênticas á bonecas, com a pele toda polida e com enormes vestidos luxuosos. Por mais que as roupas que as bonecas bonitas usam pareçam ser estupidamente caras, essa “prisão” é um lugar totalmente sujo, tem feno no chão, as paredes são de madeira quase se decompondo, o metal das grades estava todo enferrujado.

– O que é isso? – Aya tentava falar, se engasgava, parecia ter feno em sua garganta.

– Ah, tem uma garota aqui na cela ao lado! Ei? Está acordada? – Aya estava animada pois havia encontrado alguém para conversar.

– MEEEEEEUUUUS OOLHOOOOOOS!!! AQUELE HOMEM ARRANCOU MEUS OLHOS!!! – Gritou uma garota com longas tranças loiras e um vestido cinza, enquanto saía sangue da parte de onde deveriam ficar seus olhos, sem nada ali. Ela passava a mão no chão, desesperadamente, procurava por seus olhos.

– Argh! – Aya caiu pra trás. – É melhor não falar com ninguém. – Aya estava assustada, no canto da cela.

– Foi Maria que me colocou aqui, eu tenho certeza. Ela achava que eu queria separar ela do papai, bom, mas eu queria mesmo, meu pai só pode ficar com minha mãe, mesmo que minha mãe esteja morta, Maria não

pode ficar com meu pai. EU ODEIO ELA! ODEIO! ODEIOOOOOOOOOOO! – Aya batia suas pernas na grade, ligava sua serra elétrica e batia ela na grade.

Aya se encolheu no canto da sua cela, com medo das criaturas nas outras. Ela ficou durante mais ou menos 5 horas dentro daquela cela, esperando alguém.

– Eu estou com fome! Não vou comer feno, igual esses loucos!

Aya vê Maria passando no corredor no meio das celas.

– Foi você que me colocou aqui, não foi? – Aya ligava sua serra elétrica e batia ela na grade da cela. – HEY! RRRREESSSSSPPOONNNDDAAAAAAA!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

MARIAAAAAAAAAAAAA!!!!!! EU VOU TE MATARRRRRR!

– Coitada. – Maria passava a mão pelo rosto de Aya. – Uma vez afetada pela maldição, parece que mudam totalmente mesmo... Isso é triste, ver um por um ficando louco... – Maria disse, enquanto sentia pena.

– COM QUAL AUTORIDADE VOCÊ FALA ASSIM COMIGO?! –

Aya começava a bater a serra elétrica na grade, tentando acertar Maria.

– Bom, não vou desperdiçar meu tempo aqui, tenho que ver se não tem mais nenhum corpo morto em nenhuma cela. – Maria continua andando pelo corredor entre as celas.

Aya desliga sua serra elétrica. – Não suporto essa mulher. Estou cansada.

– Aya sentou no canto da sua cela, e adormeceu abraçada com sua serra elétrica, sem perceber.

– Ora, ora. Como veio parar aqui? – Onigawara estava dentro da cela de Aya, enquanto acordava ela.

– Como você veio parar aqui? – Aya murmurou, estava sonolenta.

– Isso não importa. O que importa é que sei como você pode acabar com a maldição.– Onigawara disse enquanto sorria e ajeitava sua cartola.

– Como?

– Coloque fogo na mansão.

– Hã?

– Isso que você ouviu. Agora volte á dormir. – Onigawara sorriu e fechou os olhos de Aya.

Aya acordou, todos das celas ao lado ainda estavam dormindo.

– Certo, eu colocarei fogo na mansão, eu posso tirar meu pai de dentro da mansão quando eu for fazer isso.

– Hã? Onigawara deixou a porta da minha cela ao abrir? Se foi de propósito, obrigada. – Aya pegou sua serra elétrica e saiu correndo daquela prisão.

– Tenho que achar meu pai! Vou tirar ele daqui, explicar tudo e por fogo na mansão! É o melhor jeito de acabar com tudo. – Aya falou pra si mesma, estava ofegante.

– Ele deve estar no porão. – Aya corria em direção ao porão, atravessava vários corredores, chegou lá e forçou a porta do porão. – EI, PAI! ABRE AQUI, POR FAVOR!

– O que foi? – Maria abriu a porta, estava irritada, com o olho roxo.

– Ei! Quero falar com meu pai, licença! – Aya falou, enquanto tentava passar por baixo dos braços de Maria, que impediam a passagem de Aya.

– Maria, você não disse que tinha matado essa aberração? Hey, livre-se dela! – Alfred parecia bravo.

– Pai! Ei, vem aqui. Vamos fugir juntos! – Aya estava animada com seu plano de fuga.

– Licença, Maria. Odeio ter que destruir minhas próprias bonecas. – Alfred disse, com um sorriso no rosto, enquanto pegava sua serra elétrica e ia à direção de Aya.

Maria colocou seu braço na frente dele, impedindo-o de passar.

– Desculpa, doutor... Mas você está tão diferente de quando eu te conheci... – Maria disse triste, cortando a garganta de Alfred com uma faca.

– O QUE VOCÊ FEEEEEEEEEEEEZ???????????????? – Aya gritou, desesperadamente, olhando o corpo de seu pai cair no chão.

– Ele com certeza ia te matar, Aya. Eu apenas te protegi. – Maria disse calmamente, enquanto tentava limpar as manchas de sangue de seu enorme vestido branco.

– DÚVIDO QUE ELE TERIA CORAGEM DE FAZER ISSO! ELE É MEU PAI! ELEE JJAAMMMAAAAAAAAAAIISS FFAARIIAAAAAA IISSSOOOOOOOO!! – Aya gritou e ligou sua serra elétrica.

– Por favor, Aya, se acalme. Se você me matar, vai viver sozinha? Como vai se sustentar?

– Melhor viver sozinha do que com você. VÁ PARA O INFERNO!! – Aya cortou a cabeça de Maria.

Onigawara estava observando no fim do corredor.

Aya caiu no chão enquanto chorava, tremia e abraçou seu pai.

– Papai, eu vou por fogo na mansão, me perdoe. Mas seu corpo não vai queimar aqui, fique calmo! Eu te amo, pai! Você vai se orgulhar de mim!

– Aya disse, chorando, enquanto arrastava o corpo de seu pai até o jardim da mansão.

– Eu já joguei gasolina na mansão toda, então, não falta muita coisa. – Aya tirou um isqueiro do bolso de seu enorme vestido luxuoso cheio de sangue.

Onigawara estava apoiado em uma árvore, fora da mansão, observava. Aya acendeu o isqueiro e jogou ele dentro da mansão, e viu ela pegando fogo, abraçada com seu pai.

– A maldição acabou, pai. Eu te amo! Seremos felizes para sempre, agora! Garanto que você e a mamãe, no céu, estão se orgulhando de mim!

– A maldição acabou. E você também fazia parte daquela maldição. – Onigawara disse, ao lado de Aya. – Se esqueceu?

Aya morreu.

– Ai, ai... – Onigawara foi embora enquanto sorria.

Autor: Estudante EO

Maldição da Música

Na cidade de Washington formou – se a uma banda com 3 integrantes eu , Bil e Lion, nossa banda não faz sucesso a anos por que ninguem tem boas idéias para uma boa música. Eu , Jack sou o mais vida louca e não ligo para a vida e faria de tudo para a banda fazer sucesso.

Um dia eu estava bebado , andando pela rua sem destino e me deparei com um cemitério e comecei a ver espíritos voando , desmaiei depois que vi isso , e comecei a sangrar pela boca. Quando acordei tinha um bilhete jogado no chão escrito:

Tu fostes possuido por mim e eu vou fazer de sua vida um inferno , mantando todos os seus amigos. Fiquei assustado , mas não acreditei que aquilo fosse verdade. Fui pra casa e me veio várias idéias de letras de músicas , liguei para Bil e Lion para vir na minha casa. a campainha tocou

– ae cara!

– De boa

– Sim , estou com várias idéias boas para músicas , até ja escrevi uma .
– vamos ensaiar então?

Quando começamos a tocar , tudo que aconteceu comigo na quela noite aconteceu com meus amigos tambem , todos foram possuidos. ouvi uma voz alta dizendo:

Todos que ouvirem essa música tambem será possuido.

No começo nenhum de nós acreditamos nisso mas continuamos a ensaiar a música.

Quem realmente se preocupou com essa história foi Lion , que pesquisou em livros de maldições . Era uma maldição que caiu em Jack e que se não fosse parada aconteceria um apocalipse , todos que foram possuidos iam ser controlados por forças do mal

No dia seguinte acordei e me olhei no espelho e meus olhos estavam pretos , quando fui para a escola os olhos de Bil e Lion tambem estavam assim .

– Jack ! gritou Lion

– Que foi Lion . respondi

– Pesquisei sobre essa tal de maldição e é real o único jeito de tirar ela do corpo é indo até o cemitério e encarar os nossos medos

– Cara eu não acredito que isso possa ser verdade , acho que é só uma brincadeira que fizeram com agente .

-Mas ontem tu me disse que quando voce desmaiou saiu sangue da sua boca . Disse Lion assustado.

-Deve ter sido por causa das bebidas que tomei ontem !.

Quando cheguei em casa começaram a acontecer coisas sobrenaturais , primeiro gotas de sangue pelo meu quarto e marcas de garras no meu armário , então foi aí que comecei a me preocupar com isso. Liguei para Lion.

- Lion , ta acontecendo coisas muito estranhas !!

- com voce tambem??

- Sim , oque aconteceu com voce?

- Gotas de sangue e marcas de garras na madeira.

- Comigo o mesmo , e com o Bil tambem

Chamei Lion e Bil pra virem na minha casa . Assim que chegaram Lion disse:

-Temos que resolver isso , meus pais estão achando que eu sou um drogado.

-É , temos que fazer algo a respeito. Diz Bil

-Assim que anoitecer vamos . Diz Lion

Assim que anoiteceu fomos até lá, cada um com uma garrada de Jack Daniel's na mão para atrair o demonio. Chegando lá vemos uma casa com vários quartos.

Bil entra em um quarto escuro cheio de sangue na parede e machados jogados pelo chão.

Lion sobe as escadas e tem vários quartos , no banheiro cabelo e sangue para todo lado e tem uma banheira cheia de órgãos e agua vermelha . no silencio Lion acaba sendo empurrado por um vento para dentro dessa banheira , e derrepente aparece uma mulher com um machado. Eu e Bil escutamos os gritos de Lion e subimos as escadas rápido e vemos o corpo de Lion esquartejado

- Oque vamos fazer ?diz Bil.

- Vamos nos esconder na quele buraco ali no chão.

Abri a porta do chão e nos jogamos la dentro , mas não tinha fim eu achei que iriamos morrer aquela hora mas não , caímos numa água, e do nada uma força maior puxou Bil para o nada .

- A culpa foi toda minha , foi em que mostrei essa música para meus amigos . Vou tentar sobreviver de um jeito ou de outro.

Quando fui tentar sair a porta se fechou , então pulei a janela que dava em outro quarto , apareceu uma mulher toda de branco com machucados e mto sangue por todo corpo e ela estava com uma pá na mão , certamente para me matar , eu corri para o andar de baixo , finalmente

saí da casa quando estava correndo lá tinha uma cratera no chão e eu caí
lá e morri.

Autor: Estudante HG

Meu Sonho Meu Fim

Levi e Sara, um casal de meia idade e não conseguiam ter filhos, fizeram várias tentativas e nada! Resolveram adotar uma criança, foram em vários orfanatos e abrigos e não conseguiram se identificar com nenhuma criança.

Passaram vários dias após o término da busca da criança perfeita, até que uma governanta ligou de um orfanato de outra cidade dizendo que havia entrado um menino para a adoção com as características desejadas por eles, felizes da vida o casal não evitaram tanta felicidade e ansiedade para conhecer o menino.

-Isaque esses são seus novos pais! Disse a governanta. E a adoção foi feita.

Alguns meses depois do menino fazer cinco anos, ele começou a ficar estranho, seu olhar tinha mudado, não era mais o mesmo. Ele era uma criança de poucas palavras e gestos, as professoras da creche onde ele frequentava havia dito que ele não se enturmava e que as outras crianças tinham medo dele. Sara tentou falar com Levi, mais ele disse que isso era normal, pois Isaque se sentia rejeitado, por se adotado. Sara sozinha foi atrás de ajuda. Foi até o orfanato e conversou com a governanta, mais ela pouco podia falar. A governanta disse que ele chegou sozinho com o conselho tutelar e sem irmãos. Sua família tinha morrido em um incêndio em quanto todos dormiam e ele se escapou, pois ele ficou no banheiro. Sara achou estranho e pediu o antigo endereço do menino. Foi até lá e conversou com os antigos vizinhos. Eles disseram para ter cuidado, pois se tratava de uma criança endemoniada. Depois que ele nasceu a vida de seus pais tinha mudado e seus irmãos mudou, começou as brigas e confusões, até o incêndio ter matado todos e só ele ter sobrevivido. Sara voltou para casa muito confusa com tanta história e começou a observar melhor o menino.

Dias se passaram e as coisas começaram a piorar. Ela encontrou o menino andando pela casa e pelo jardim sozinho durante a noite, ela o pegou e levou ele para o quarto, até que uma noite Sara acordou e lá estava Isaque de pé do lado de sua cama olhando para ela, com um olhar fixo nela, Sara disse:

-Tudo bem meu amor?
Ele não respondeu e saiu.
Quando amanheceu ela tentou falar com seu marido, mais ele disse que

era normal,pois estava tentando chamar sua atenção.Ela tinha uma amizade muito forte com um padre da comunidade e resolveu ir falar com ele,só para saber sua opinião.Ela contou o que estava acontecendo e o padre disse que precisava ver o menino.Ela tentou levar o menino até a igreja mais ele se recusou de entrar na igreja.No dia de seu aniversário o padre foi visita-lo.Sara havia feito uma festa muito bonita para o menino.O padre chegou e deu seu presente e logo sentou no sofá perto do menino,o padre começou a falar com Isaque.Quando Sara chegou perto do sofá viu o padre caído no chão e o menino olhando fixo para o padre,ela chamou o padre e pediu ajuda para os convidados,seu marido logo apareceu e o menino dando risadas,todos ali acharam estranho,pois ele nunca havia sorrido antes.Os bombeiros logo chegaram e levaram o padre para o hospital,seu estado era muito grave.Sara foi visita-lo e o padre disse para ela se livrar do menino,pois se tratava do filho do mal,que ele iria destruir e matar sua família.Mais como ela iria fazer isso? -Deus desejei tanto esse filho!Por que ta acontecendo isso comigo? Sara não se conformou e contou para Levi,ele outra vez não acreditou em sua esposa.Começou as brigas,guerras,confusões entre eles,tudo estava como o menino queria,ele até pensou que ela estivesse louca,pois era apenas um menino. Passou duas semanas do aniversário de Isaque,Levi estava observando que as mãos do menino estava cheias de sangue.Levi se apavorou-se e perguntou o que tinha acontecido,o menino olhou para ele e disse: -Sem querer matei meu amiguinho,apontando para o passarinho morto no chão!

Foi onde Levi começou a ver que sua esposa estava certa mais já era tarde,pois ela passa a maior parte de seu tempo dopada ou dormindo.Levi procurou o mesmo padre para conversar e contou-lhe a história do passarinho e o que sua mulher tinha visto o menino andando pela casa e jardim durante a noite.Finalmente o padre resolveu contar o que realmente tinha acontecido na festa do menino. -Quando fui na festa de Isaque notei alguma coisa de errado com ele! -O que o senhor notou seu padre? -Bom!Ele tem um olhar cheio de maldade,parece até que ele não tem coração,quando sentei perto dele no sofá de sua casa eu senti que ele é um menino frio e sem dona,foi onde possui mal,ele penetrou em mim com aquele olhar que parecia que ele queria meu espírito,não consigo entender está muito difícil acreditar que isso ta acontecendo,pois ele é apenas um menininho.Fique de olho nele,e cuide-se e cuide bem de Sara,falando nisso como ela está? -Ela está bem,bem mais calma,tranquila,mais está tomando remédios e

por isso passa a maior parte do seu tempo dormindo. -Você tem que tira-lo dela,mande sua mãe vim busca-la,ele vai acabar matando ela,vá para casa,corre,vai cuidar dela,disse o padre em tom mais alta.

Levi saiu correndo assustado,dentro de seu carro não conseguia pensar em nada,ela estava muito vulnerável,não tinha como se defender. Quando chegou perto de sua casa viu algo de errado,todos os vizinhos pediram para ele ir rápido pois sua casa estava pegando fogo e sua esposa e o menino estava lá dentro. Desesperado ele desceu do carro ele entrou chamando pela sua esposa,foi a ultima vez que seus vizinhos a viram vivos.Quando os bombeiros chegaram encontraram os corpos dos dois,ela sobre alguma coisa que parecia ser uma cama e ele no chão.O corpo ou ossos de Isaque jamais foi encontrados.

Autor: Estudante KP

UMA NOITE DE TERROR

Em uma pequena cidade de Ohio avia acabado de chegar uma família nova, a casa onde essa família iria morar era diferente de todas naquela cidade, essa casa a alguns anos teria acontecido um homicídio seguido de suicídio, o pai alcoólatra teria chegado em casa e como toda noite bêbado. Sua mulher vendo que ele estava diferente chega perto dele e pergunta se ele estava bem, ele olha para ela fixamente por alguns minutos, quando ele totalmente bêbado ataca sua mulher, ela corre até a cozinha abre o armário e pega uma faca, um silêncio atinge aquela casa, ela olha para ver se ele não vem, quando começa a se ouvir o barulho de suas pegadas que se aproxima da cozinha, o barulho começa a ficar alto e quando ele aparece com uma arma em suas mãos ela tenta correr para a sala soque ele atira nela antes dela conseguir chegar lá, suas filhas acordam com o barulho e vão até a porta do seu quarto para ver o que teria acontecido, e vem sua mãe morta e seu pai em pé do lado dela, ele olha para as duas e vai em direção a escada para ir até o quarto de suas filhas.

As duas correm para dentro do quarto e trancam a porta, se escondem de baixo da cama, um barulho se ouve as pegadas do pai das garotas, ele chega até a porta vê que ela estava, ele consegue arrombar quando ele entra vê que não tem ninguém, mas a cama está desarrumada a janela trancada, elas estavam nesse quarto ele sabia, então ele chega perto da cama senta nela fica sentada nela por alguns minutos se levanta e vai ate a porta e sai, as duas ouve as pegadas do pai descendo a escada e resolvem sair de debaixo da cama quando elas saíam se depararam com seu pai na porta ele nem deixou elas falar algo, mas algo de estranho aconteceu foram ouvidos três tiros, quando a polícia chega na casa eles encontram a mãe morta na porta da cozinha as filhas morta no quarto e junto com as duas o pai. *TEMPO PASSADO

Mas essa família, não sabia que naquela casa eles passariam por dias de terror e de medo, a família era feliz, o pai Rodric acabara de arrumar um emprego em uma imobiliária, a mãe Kellyn acabara de ter seu filho Natan e sua filha Hellen que acabara de conhecer novos amigos. Na primeira noite parecia tudo normal quando as 02H00 AM, começou algumas coisas estranhas, primeiro foi Natan que acordou Kellyn com seus choros, quando Kellyn fez o Natan dormir Hellen começou a gritar do seu quarto, Kellyn e Rodric correram para o quarto de sua filha começaram a se ouvir barulhos de algo se quebrando eles entram no quarto e se deparam

com sua filha sendo jogada de um lado para outro no quarto quando ela cai na cama ela estava toda mordida e com uma marca estranha nas costas.No outro dia a família chama o padre Richard,ele benze a casa, algumas semanas depois não tinha acontecido mais nada de estranho naquela casa, mas eles estavam errados,aquilo mal tinha começado.

Depois de varias semanas tranquilas naquela casa começaram a acontecer algumas estranhas aparições primeiro foi Hellen que quando estava em seu quarto pela janela se deparou com duas meninas meninas de pijamas na varanda quando ela desceu para ver quem eram essas meninas, ela viu elas indo embora e começou a chamar as duas, as meninas pararam e quando viraram para atrás estavam sangrando e com uma cara fantasmagórica, horripilante, a garota tentou correr para dentro da casa mas a porta ficou trancada quando olhou para trás e viu a sombra de um homem vindo em sua direção ela começou a ficar ofegante, ela estava com muito medo quando a sombra chegou perto dela ela se deparou com seu pai ela abraçou seu pai e explicou o que tinha acontecido.Então ele decidiu mandar sua família para a casa dos avós enquanto ele arrumava tudo para ir embora,só que não seria tão fácil assim os espiritos que existiam ali não deixariam ele sair dali.

Na ultima noite dele na quela casa, a noite mas assustadora de sua vida,a ultima noite de terror, ele acorda com a porta de seu quarto batendo,ele fica sentado em cima da cama, de repente a cama e jogada na parede,ele sai do quarto correndo desce a escada quando ele chega na porta ele se depara com um homem armado, ele corre ate a cozinha tenta sair pela porta dos fundos mas a porta estava trancada,quando ele olha para trás ele vê o homem parado na entrada da cozinha ele tenta correr para a sala soque leva um tiro na perna ele cai na frente da escada quando ele olha no primeiro degrau tinha uma mulher e duas meninas do lado dela, ele desmaia, de um modo estranho a casa começa a pegar fogo, depois de alguns minutos os bombeiros chegam e também Kellyn,Hellen e seus avós eles desesperado esperando que junto aos bombeiros sai-se Rodric, todos naquela ofegância quando de repente Rodric sai da casa, os policiaes vão pergunta a ele o que teria acontecido, ele explica o que aconteceu mas os policiaes não acreditam. Três meses depois Rodric e sua família acham uma nova casa para morar em Los Angeles, lá eles preparam para fazer uma vida nova mas o que eles não sabiam que como eles destruirão a casa daquela família, onde eles fossem aquela família iria junto.

Autor: Estudante LS

Isabela acordou durante a noite e procurou por seu celular, precisava ligar para Giovanna para marcar o tal encontro entre ela e outra garota – a garota era uma amiga virtual dela – Ela não encontrava o celular no bidê, então, decidiu acender a luz e procurar o celular pela casa.

A garota levantou da cama e andou igual uma barata tonta e quase bateu na parede. Ela saiu do seu quarto e andou pelo corredor se agarrando nas paredes – o corredor era pequeno e tinha vários quadros que ela mesma fez, as paredes eram lisas e frias – ela foi até a cozinha e procurou o celular por lá, não encontrou nada, porém, aproveitou e comeu alguns cookies que estavam em cima da mesa. Como não achou nada ali, decidiu ir até o quarto de sua mãe. Ela passou novamente pelo corredor e entrou devagar no quarto de sua mãe – o quarto tinha um tapete macio que ajudou a entrar no quarto sem fazer algum barulho – a mãe dela estava dormindo e nem percebeu a presença da filha ali. Isa avistou o celular na penteadeira da mãe então foi até lá e quando esticou sua mão teve uma sensação de estar indo embora dali, porém, seu corpo ficasse no mesmo lugar que antes, era como se o espírito tivesse saído do corpo.

Ela se viu em algum lugar vazio, cheio de árvores e flores e quando ela observou bem uma flor vermelha viu que ali havia uma fada – a fada era pequena e tinha asas brilhantes que batiam sem parar – Isa se aproximou da fada para ver se aquilo era verdade e quando ela chegou mais perto a fada de assustou.

- Você é uma espécie de que? – Perguntou Isabela.

A fada resmungou e ela entendeu pouca coisa.

-Sou uma fada que não acredita em humanos.

-Então você acha que eu sou o que?

-Um animal.

-Sempre achei que humanos não deveriam acreditar em fadas e elas morreriam.

-Isto é apenas uma história, na vida real isso acontece vice-versa.

-Então vai me dizer que existe bruxa boazinha?

-Sim, qual o problema?

Isa quase não acreditou, mas quando a fada contou a verdadeira história ela se surpreendeu.

-Quando um humano diz ‘eu não acredito em fadas’ ele esta apenas criando um feitiço contra ele mesmo, pois as fadas acreditam em si e dão um castigo para aquelas pessoas que ousaram fazer isto .

Após isso a fada desapareceu e o ambiente em que Isa estava havia mudado, agora ela estava em casa novamente, no mesmo lugar onde havia desaparecido, pareceu que ali era como um tele transportador para outro mundo.

A garota pegou o celular e foi até o quarto, já havia amanhecido, então não existia motivo para ligar para Giovanna.

Ela dormiu um pouco e depois acordou com o chamado de sua mãe, ela havia chamado para tomar café, pois já estava quase na hora de Isabela ir para a escola.

Ela foi até o banheiro e lavou o rosto, foi até a cozinha e cumprimentou a mãe.

-Bom dia!

-Bom dia filha! Como foi a noite?

-Complicada. Mãe foi você que pegou meu celular?

-Sim, o meu estava sem bateria e eu estava esperando uma ligação do seu pai.

A garota se arrumou e esperou o ônibus em frente de casa. Quando entrou no ônibus, sentou com Giovanna que estava toda descabelada.

-Ei, porque não me ligou? A tal garota madrugou esperando a minha resposta por causa de você.

-Bom dia pra você também Giovanna Freire! Eu estava no mundo das fadas, algum problema?

-Você acredita em fadas? – Giovanna riu – Isso é coisa de criança.

-Eu não acredito – disse estressada – não sei se foi um sonho ou se foi verdade, mas de qualquer maneira, eu não acredito em fadas, ouviu?

-Ok, não está aqui quem falou! Mas se você quer saber da sua tal amiga virtual, ela vai estar na escola hoje.

Isa ficou surpresa, pois não esperou isto, ela não estava preparada para falar com uma pessoa que ela não conhece de verdade.

Quando chegaram na escola foram direto para a sala, já que estavam atrasadas .

-Bom dia senhoritas! – falou a professora de matemática – A atividade já está no quadro e eu quero isso pronto daqui trinta minutos.

As amigas nem deram bom dia para a professora e foram logo fazer as atividades. A aula se passou e no recreio elas se encontraram com a amiga virtual.

-Oi você que é a Jessica? – falou Giovanna .

-Oi, sou sim. Você deve ser Giovanna e você Isabela, prazer em conhecê-las!

Giovanna saiu dali e buscou a comida que a escola serviu, então, deixou Isa e Jessica sozinhas.

A garota percebeu que saíram algumas faíscas de brilho de dentro da blusa da amiga virtual.

-Você é uma fada?

-COMO VOCÊ SABE? Opa, acho que falei alto demais.

-Essas faíscas de brilho saindo da sua blusa.

-Nossa! Que erro meu! Mas sim, sou uma fada, aliás sou aquela mesma em que você falou hoje durante a sua viagem para o mundo das fadas.

-Eu só queria saber o que você é, eu não acredito em fadas e eu acredito que aquilo foi apenas um sonho!

-Olha aqui garota se você continuar com esse papinho de não acreditar em fadas...Eu vou-vo-u colocar um feitiço em você!

-Pode colocar, não acredito mesmo.

-Você que está pedindo.

A fada Jessica pegou uma espécie de varinha e encostou na testa de Isa, ela falou umas coisa estranhas e depois foi embora.

A garota foi até Giovanna e não comentou nada com ela sobre a conversa com Jessica. A aula acabou e quando elas saíram do ônibus Isa se sentiu indisposta e quase caiu das escadas do ônibus.

-Isa você está bem?

-Estou sim, só fiquei um pouco tonta agora.

Elas vão para casa e a mãe de Isa apareceu em frente ao jardim da casa.

-Oque aconteceu com você filha?

-Nada de mais mãe, vou dormir, estou morrendo de sono.

-Tudo bem então.

Ela foi dormir e pensou se aquele feitiço seria real, se ela ficaria doente ou algo ruim acontecesse.

Quando acordou, ela procurou por sua mãe, pois hoje ela não havia chamado a filha para tomar café.

-Mãe?

A mãe não respondeu nada, então, Isa resolveu entrar no quarto, lá estava sua mãe, porém, estava morta.

-Mãe fala comigo!!

E a mãe nem reagiu.

Autor: Estudante PM

Era uma vez um casal de dois filhos a Clara e o Tadeu seus pais se chamavam Valentina e Moisés. Clara tinha 12 anos e Tadeu 16. Eles moravam bem longe de seus parentes, onde moravam não tinha nenhuma contato com internet, celular e TV. O único contato era a carta. Eles recebiam notícias somente por cartas de seus parentes. Num dia bem chuvoso com raios e muitos ventos Valentina pressentiu algo muito ruim nesse dia, no dia seguinte, eles receberam uma carta de sua irmã que dizia que seu pai havia falecido. Ele tinha sofrido um ataque cardíaco e morreu. Então, Valentina e sua família no dia em que receberam a carta, foram para a cidade em que sua irmã morava com sua mãe e seu pai que havia falecido.

Chegando lá, foram direto ao velório, Valentina vendo sua mãe e sua irmã chorando muito ao lado do caixão do seu pai. Então passou um tempo sua mãe sentindo muita falta do seu pai adoeceu, ela era uma pessoa com idade mais avançada e acabou morrendo. Então Valentina decidiu morar com sua irmã mais ela não sabia que sua irmã não gostava de seus filhos e de Moisés, sua irmã tinha um problema mental, ela de uma hora pra outra ela fica fora de si, Clara e Tadeu já sabiam que ela não era bem certa da cabeça e não gostavam muito deles. Clara e Tadeu foram conversar com Moisés sobre sua tia, ele falou criança o que devem fazer é ficar longe e não ligar no que ela faz, e nem o que ela fala para vocês meus filhos. Clara e Tadeu com o tempo ficaram com muito medo dela. Quando Valentina e Moisés iam trabalhar, ela ficava com Clara e Tadeu ela como não gostava deles ela os maltratava, Tadeu como era mais velho do que Clara ele enfrentava sua tia defendendo Clara não deixava sua tia maltratar quando seus pais chegavam do trabalho Clara e Tadeu iam correndo falar que a tia deles queriam maltratar eles Moisés e Valentina não acreditavam neles por que sabiam que era implicância deles com a tia Tadeu e Clara conversaram e pensaram o que eles podiam fazer para seus pais acreditarem neles. A tia deles escultou a conversa no quarto e então invadiu o quarto e falou a eles que nada ia adiantar eles ficaram falando dela para Moisés e Valentina porque ela já tinha conversado com eles sobre a relação entre ela e eles. Ela mentiu falando que entre ela e eles a relação era normal. Acreditou nas conversas delas

Clara e Tadeu tiveram uma ideia para mostrar a seus pais o lado ruim de sua tia

Eles tiveram a ideia de gravar sua tia gritando com eles mas para isso precisavam de uma gravador eles sabiam que tinha um porão na casa então resolveram procurar algo que pudesse gravar ou fotografar então num dia em que seus pais foram trabalhar e sua tia resolveu sair para fazer compras

Clara e Tadeu desceram ao porão para procurar algo que pudesse desmascarar sua tia chegando la encontraram varias coisas antigas de seus avós eles encontraram um caxão bem assustador eles estavam com muito medo dela ma continuaram procurando emfim encontraram câmera muito antiga que talvez não ia funcionar .

mas pegaram e foram correndo para cima Clara e Tadeu tentaram tirar uma foto dela pra vê se prestava então seu irmão se escondeu num lugar onde sua tia não o vise para ele tirar uma foto quando Tadeu tirou seu pai ovil ele fotografando ela então lhe chamou e perguntou por ele estava tirando foto de sua tia e sua irmã ele não saia responder.

Clara fio seu pai e Tadeu conversando e foi corrento ajudar seu irmão a dar uma desculpa.

Tadeu falou a seu pai que não era nada e corre-o com sua irmã para o quarto, chegando la tentaram ver a foto que deveria estar a sua tia e Clara mais só avia a Clara na fotografia. Clara perguntou a Tadeu porque só avia ela na fotografia Tadeu jurou que tinha tirado das duas a fotografia. Sua tia foi ao o quarto de Clara e Tadeu indo para la eles escutou sua tia subindo as escadas, na parede em frente o quarto tem um espelho Tadeu e Clara olhando para o espelho e sua tia a o mesmo tempo não conseguiram ver o refresco dela, sua tia chegou la e perguntou porque eles subiram corrento pra o quarto!

Eles responderam por nada titia e sua tia se retirou do quarto, Clara e Tadeu se perguntaram porque sua tia não apareceu no espelho ficaram muito confusos Tadeu pensou naquele caxão no porão e imaginou que sua tia pude-se ser um vampira e Clara falou mais como é possível Tadeu falou Clara pense um pouco titia não aparece no espelho ela não gosta de alho e no porão tem um caixão na casa só tem dois quartos papai e mamãe dormem em um e no outro nos dormimos, titia só pode dormir no caixão. Então Clara e Tadeu foram falar com sua mãe porque sabiam que se falazem com seu pai não ia adiantar então foram conversar com Valentina ela tinha saído só sua tia estava em casa. Mias por asar ela tinha escutado toda a conversa então ela os trancou no quarto e começou a falar se vocês falarem um pio pro seus pais irei matar

eles e logo depois vocês bem de devagarinho para sofrerem mais pegou e destrancou o quarto, e saio e falou quem avisa amigo é então eles não sabiam oque fazer.

Autor: Estudante TE

A Vingança de Lilith Parte 1: O Pesadelo

Acordei no meio da noite com mais um pesadelo, quero dizer, o mesmo pesadelo; acordei soando frio, olhei para o lado e vi Jace que ao me sentir mexer tão rapidamente acordou alarado – O que aconteceu? Você está bem? – perguntou ele. – Sim, desculpe ter te acordado, tive só um pesadelo terrível – digo – nada de mais. – Nada de mais? Clary, você tem acordado toda noite com esse mesmo pesadelo não tem? Por favor, me conte. – ele suplicou. – Tá bom, eu conto – e assim falei para ele: – Eu vejo dois lobos degladiando-se entre si, um com os olhos verdes como Sebastian, meu Sebastian, meu irmão que nunca tive; e o segundo com aqueles olhos negros do monstro que se apoderou de meu irmão, que tinha o sangue de Lilith. Eles sempre fazem a mesma coisa, lutam até eu me acordar, porém dessa vez foi diferente, o lobo de olhos negros ganhou e veio caminhando até mim. Ele chegou perto e disse: – Lilith vai voltar. Vai voltar e vingar a morte de seus filhos. – Então me acordei assustada, não sei o que fazer, Jace, me ajude! – e ele apenas olhava assustado, o que passou a ser um olhar vazio.

Parte Dois: Irmão Enoch

- Vamos à cidade do silêncio – disse Jace – agora.
 – Está bem, mais vamos avisar alguém primeiro.
 – Não Clary, não avisaremos ninguém, só trará preocupação.
 Concordei e fomos até lá, no meio da noite, novamente falar com os irmãos. Chegamos lá e Irmão Enoch nos recebeu:
 “O que houve?” disse ele.
 – Clary anda tendo um pesadelo, como aconteceu comigo – disse Jace.
 “Acha que pode ser a mesma situação?”
 – Não sei, Clary não perdeu suas marcas de proteção, ela também recebeu o ritual assim que nasceu.
 “Conte-me o pesadelo Clary”
 E assim contei tudo a Irmão Enoch, lembrando-me dos mínimos detalhes desse horrível pesadelo.
 “Se tratando de Lilith, já houve tempo o suficiente para ela se recuperar, Sebastian Morgenstern a ajudou, conversarei com Irmão Noah, mas você terá que passar a noite aqui”.

– Está bem, eu passo a noite aqui, mas Jace pode ficar também? – falei.
 “Sim, certamente”.

Parte Três: Cidade Do Silêncio

“Vocês ficarão em uma cela juntos estou certo?” Disse Irmão Enoch.

- Sim, se você permitir – disse Jace.

“Sim, então os deixarei e logo pela manhã voltarei para examinar você Clarissa Morgenstern”.

E então ele nos deixou na cela.

- Então, o que faremos? – falou Jace.

- Hmm, não sei, o que tem para fazer? – falei esperançosa.

- Dormir, e dormir, ah também tem dormir, já citei dormir? – disse ele zombando de mim.

- Você é muito engraçadinho não é? – falei um pouco irritada – está bem, vamos dormir então.

Assim que deitei a cabeça no travesseiro e fechei os olhos, veio tudo à minha mente de novo, comecei a me contorcer e Jace ficou desesperado.

“Não deveria ter ido a Cidade do Silêncio garota tola; agora voltarei e me vingarei de você e de todos os seus amigos, por terem matado todos os meus filhos – era a voz de Lilith –Marque bem Clarissa Morgenstern, daqui a três dias e duas noites, me levantarei das cinzas e aparecerei para me vingar de você”. Abri os olhos e vi que Jace já havia chamado os Irmãos.

Parte Quatro: Dias Incansáveis

Assim que repeti as exatas palavras de Lilith, Jace ficou imóvel.

“Infelizmente eu e Irmão Noah não temos o que dizer, apenas que você deve esperar e se preparar para a batalha”. Disse Enoch.

“Você, Clarissa Morgenstern e você, Jace Herondale, devem ir para casa e reunir forças para lutar nessa batalha”. Disse Noah.

- Como assim? Vocês não irão nos ajudar? – falei absurdamente irritada.

“Os irmãos não podem fazer nada, é contra nossos princípios”.

-Não acredito, ajudamos e respeitamos os irmãos para no fim vocês dizerem que não podem nos ajudar.

“Não podemos interferir nisso; e lembre-se Clarissa, essa é a sua batalha”.
Falou Enoch.

Fomos embora logo após isso e falamos com minha mãe e Luke.

- Por que em nome do anjo você não nos avisou sobre isso Clary? –falou minha mãe.

Fiquei arrasada com isso, minha mãe não me consolou, apenas brigou comigo.

- Não importa agora por que ela não avisou, temos que comunicar o maior número de pessoas possíveis para nos ajudar. –falou Luke.

E então liguei para Simon, que agora se tornara caçador de sombras também, que avisou Isabelle e Magnus que avisou Alec. Os quatro foram diretamente para minha casa, expliquei a eles a história e por fim, Simon disse:

- Agora temos que treinar e nos preparar muito, até o dia.

- Lilith não falou o local? –perguntou Magnus.

-Não. –falei

-Isso quer dizer que será onde quisermos, que tal o Lago onde invocamos o Anjo Raziel?

Com isso combinamos todos os detalhes e apenas esperamos os dias passarem até que finalmente chegou o dia.

Parte Cinco: Apenas um clarão.

Assim que acordei senti uma coisa ruim apenas de lembrar que o dia havia chegado.

- Tudo pronto? – era Jace.

- Sim, vamos nos arrumar, a viagem será longa.

Iriamos ao sítio de Luke, onde passei minha infância, onde invoquei um anjo, onde passei os melhores – e piores – dias da minha vida.

Assim que chegamos lá, Magnus começou a fazer feitiços de proteção – afinal, era Lilith, a primeira mulher de Adão, expulsa do jardim do Éden, expulsa da história sagrada e transformada em um Demônio Maior. Assim que escureceu, estávamos prontos, prontos para Lilith.

Estávamos esperando por Lilith a horas, até que finalmente ela apareceu, um feixe de luz cortou o céu e a terra pareceu tremer, então, apareceu, ela, Lilith.

- Achou que eu não viesse mais Clarissa? – perguntou ela.

- Não alimento falsas esperanças. – falei.

- Bom, achei muito comovente essa sua frase, mas chegou a hora, a hora de você pagar por ter matado todos os meus filhos, e principalmente por ter matado Sebastian, ah meu querido Sebastian; você e todos os seus

amigos pagarão por tudo o que me fizeram por todo esse tempo, mas você, principalmente você Claris...

E então, um raio enorme cortou o céu e fez-se um clarão junto a um barulho estridente; quando finalmente parou o barulho e se desfez o clarão, vi apenas uma coisa, e não era Lilith.

APÊNDICE D – Questionário de avaliação das atividades

QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DO PROJETO

1. Como foi a experiência de ler contos e fanfictions durante as aulas de Língua Portuguesa? Você gostou?

Sei fantásticos, são livros contos muito interessantes e que sempre como costuma de ser um momento ou uma coisa não esquecida. Gostei muito.
2. Fez diferença termos lido textos impressos e online, como em blogs, por exemplo? Se sim, por quê?

Sim, pois isso facilitou o entendimento da matéria.
3. O trabalho com outros elementos além do texto escrito (como imagens, vídeos ou mesmo da aparência de alguns sites ou blogs) contribuiu para que você compreendesse melhor os textos lidos? Por quê?

Sim, pois as imagens se relacionam ao conteúdo escrito.
4. Como foi a experiência de escrever um conto/fanfiction autoral seu e publicá-lo em um blog criado por você? Foi interessante?

Sei muito legal, um pouco difícil de criar mas foi muito bom, teve a experiência de ver meus limites para escrever.
5. O blog é um recurso que permite que você adicione mais conteúdos além do texto escrito nas suas postagens. Você acredita que esses recursos (imagens, cor do plano de fundo, fonte, links, etc.) podem contribuir para uma melhor leitura e escrita de textos? O que você acha?

Sim, pois assim a pessoa pode ver a imagem e imagens de texto, com os personagens, etc.

QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DO PROJETO

1. Como foi a experiência de ler contos e fanfictions durante as aulas de Língua Portuguesa? Você gostou?

Sim, eu adorei. Foi minha segunda experiência favorita, tendo a dos blogs, gostei bastante.

2. Fez diferença termos lido textos impressos e online, como em blogs, por exemplo? Se sim, por quê?

Sim, facilitou a entender por conta das imagens que tinham, e eu prefiro ler online, também comecei a escrever um livro com minhas amigas.

3. O trabalho com outros elementos além do texto escrito (como imagens, vídeos ou mesmo da aparência de alguns sites ou blogs) contribuiu para que você compreendesse melhor os textos lidos? Por quê?

Sim, foi muito melhor ter lido textos com imagens ou vídeos, facilitou a entender, ter ideia de como eram os personagens, etc.

4. Como foi a experiência de escrever um conto/fanfiction autoral seu e publicá-lo em um blog criado por você? Foi interessante?

Sim, foi muito interessante e divertido, mas difícil criar, mas foi bem legal.

5. O blog é um recurso que permite que você adicione mais conteúdos além do texto escrito nas suas postagens. Você acredita que esses recursos (imagens, cor do plano de fundo, fonte, links, etc.) podem contribuir para uma melhor leitura e escrita de textos? O que você acha?

Sim, claro. Ajuda a pensar a imaginar melhor como são as coisas, personagens, etc.

QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DO PROJETO

1. Como foi a experiência de ler contos e fanfictions durante as aulas de Língua Portuguesa? Você gostou?

Eu achei que foi uma coisa nova e diferente, todos os contos que eu li eu adorei.

2. Fez diferença termos lido textos impressos e online, como em blogs, por exemplo? Se sim, por quê?

Sim, porque foi uma coisa nova e legal e começou como fazer um texto sem que desse com suspensão.

3. O trabalho com outros elementos além do texto escrito (como imagens, vídeos ou mesmo da aparência de alguns sites ou blogs) contribuiu para que você compreendesse melhor os textos lidos? Por quê?

Sim, porque a imagem já fala como o texto é mais ou menos.

4. Como foi a experiência de escrever um conto/fanfiction autoral seu e publicá-lo em um blog criado por você? Foi interessante?

A experiência foi incrível pois eu nunca fiz uma história grande, eu adorei.

5. O blog é um recurso que permite que você adicione mais conteúdos além do texto escrito nas suas postagens. Você acredita que esses recursos (imagens, cor do plano de fundo, fonte, links, etc.) podem contribuir para uma melhor leitura e escrita de textos? O que você acha?

Sim, porque imagens, cor, etc, contribuem para quem está no seu blog e entender do que ele se refere.

QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DO PROJETO

1. Como foi a experiência de ler contos e fanfictions durante as aulas de Língua Portuguesa? Você gostou?

Sim eu gostei muito além legal nas histórias tem mistério e eu gosto do "que vem" "

2. Fez diferença termos lido textos impressos e online, como em blogs, por exemplo? Se sim, por quê?

Sim porque é mais fácil de entender a aula.

3. O trabalho com outros elementos além do texto escrito (como imagens, vídeos ou mesmo da aparência de alguns sites ou blogs) contribuiu para que você compreendesse melhor os textos lidos? Por quê?

Sim porque entendi melhor.

4. Como foi a experiência de escrever um conto/fanfiction autoral seu e publicá-lo em um blog criado por você? Foi interessante?

Mais ou menos por que não tive ideia no começo mas fui escrevendo e consegui ter uma imaginação melhor. Sei de pensar que pessoas que não conhecem a pessoa ler e gostar fico feliz.

5. O blog é um recurso que permite que você adicione mais conteúdos além do texto escrito nas suas postagens. Você acredita que esses recursos (imagens, cor do plano de fundo, fonte, links, etc.) podem contribuir para uma melhor leitura e escrita de textos? O que você acha?

Sim pode ajudar a pessoa que vai ler o conto ou a amigos a pessoa pode ter uma noção do história antes de ler.

QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DO PROJETO

1. Como foi a experiência de ler contos e fanfictions durante as aulas de Língua Portuguesa? Você gostou? *Fui adees porque foi uma experiência, diferente sobre os aulas de português e eu queria que tivesse-mos mais aulas ~~(mais)~~ sobre isso.*
2. Fez diferença termos lido textos impressos e online, como em blogs, por exemplo? Se sim, por quê? *Sim porque vai me ajudar muito no meu dia a dia.*
3. O trabalho com outros elementos além do texto escrito (como imagens, vídeos ou mesmo da aparência de alguns sites ou blogs) contribuiu para que você compreendesse melhor os textos lidos? Por quê? *Sim ajuda para compreendermos mais sobre os blogs e entendermos mais sobre as histórias.*
4. Como foi a experiência de escrever um conto/fanfiction autoral seu e publicá-lo em um blog criado por você? Foi interessante? *Foi bastante porque ~~(para)~~ compartilho minhas ideias com outras pessoas.*
5. O blog é um recurso que permite que você adicione mais conteúdos além do texto escrito nas suas postagens. Você acredita que esses recursos (imagens, cor do plano de fundo, fonte, links, etc.) podem contribuir para uma melhor leitura e escrita de textos? O que você acha? *Foi achis muito interessante porque traz uma imagem ou impressão melhor de um blog e do que se trata.*

QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DO PROJETO

1. Como foi a experiência de ler contos e fanfictions durante as aulas de Língua Portuguesa? Você gostou? *foi uma experiência muito diferente, e nem um outro professor tinha feito isso, e eu gostei muito.*

2. Fez diferença termos lido textos impressos e online, como em blogs, por exemplo? Se sim, por quê? *Sim porque se não eu não teria começado a ler mais.*

3. O trabalho com outros elementos além do texto escrito (como imagens, vídeos ou mesmo da aparência de alguns sites ou blogs) contribuiu para que você compreendesse melhor os textos lidos? Por quê? *Por que quando tem imagens, vídeos contribuem para que quem o leitor compreenda mais o texto.*

4. Como foi a experiência de escrever um conto/fanfiction autoral seu e publicá-lo em um blog criado por você? Foi interessante? *Sim, é uma sensação que somos escritores*

5. O blog é um recurso que permite que você adicione mais conteúdos além do texto escrito nas suas postagens. Você acredita que esses recursos (imagens, cor do plano de fundo, fonte, links, etc.) podem contribuir para uma melhor leitura e escrita de textos? O que você acha? *Sim, ajuda a sabermos como é a aparência do lugar ou das pessoas.*

QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DO PROJETO

1. Como foi a experiência de ler contos e fanfictions durante as aulas de Língua Portuguesa? Você gostou?

Foi muito legal e interessante gostei porque nenhum deles tem final feliz.

2. Fez diferença termos lido textos impressos e online, como em blogs, por exemplo? Se sim, por quê?

Sim. Porque quando é online e tem imagem de para imaginar e quando é impresso só vejo não se imagina.

3. O trabalho com outros elementos além do texto escrito (como imagens, vídeos ou mesmo da aparência de alguns sites ou blogs) contribuiu para que você compreendesse melhor os textos lidos? Por quê?

Sim. Porque a maioria fala sobre o terror.

4. Como foi a experiência de escrever um conto/fanfiction autoral seu e publicá-lo em um blog criado por você? Foi interessante?

Foi bem legal, pois as pessoas que lerem vai pensar: "Nossa que interessante ela que inventou a história". Então isso é interessante.

5. O blog é um recurso que permite que você adicione mais conteúdos além do texto escrito nas suas postagens. Você acredita que esses recursos (imagens, cor do plano de fundo, fonte, links, etc.) podem contribuir para uma melhor leitura e escrita de textos? O que você acha?

Sim. Pois dá mais detalhes e a cor define a história e imagem de para ler etc.

QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DO PROJETO

1. Como foi a experiência de ler contos e fanfictions durante as aulas de Língua Portuguesa? Você gostou?

Foi bem pois as contos descrevem múltiplas ou uma história sem fim. Gostei muito.

2. Fez diferença termos lido textos impressos e online, como em blogs, por exemplo? Se sim, por quê?

Sim. Porque é algo que tem o próprio, é diferente.

3. O trabalho com outros elementos além do texto escrito (como imagens, vídeos ou mesmo da aparência de alguns sites ou blogs) contribuiu para que você compreendesse melhor os textos lidos? Por quê?

Sim. Porque ajuda a compreender os textos melhor e geralmente tem algo com sentido.

4. Como foi a experiência de escrever um conto/fanfiction autoral seu e publicá-lo em um blog criado por você? Foi interessante?

Foi incrível, pois vimos até onde conseguimos ter inspiração e escrever um texto interessante.

5. O blog é um recurso que permite que você adicione mais conteúdos além do texto escrito nas suas postagens. Você acredita que esses recursos (imagens, cor do plano de fundo, fonte, links, etc.) podem contribuir para uma melhor leitura e escrita de textos? O que você acha?

Acho que ajuda a pessoa que está lendo imaginar a cena.

QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DO PROJETO

1. Como foi a experiência de ler contos e fanfictions durante as aulas de Língua Portuguesa? Você gostou?

Sim, estes textos foi legal, mudando a rotina de estudar com e lendo outras, e sim eu gostei bastante.

2. Fez diferença termos lido textos impressos e online, como em blogs, por exemplo? Se sim, por quê?

Sim, isso realmente foi importante com isso eu já comecei a escrever meu próprio livro sem muitos amigos.

3. O trabalho com outros elementos além do texto escrito (como imagens, vídeos ou mesmo da aparência de alguns sites ou blogs) contribuiu para que você compreendesse melhor os textos lidos? Por quê?

Sim, sem estes itens, mesmo antes de ler temos uma ideia de que vai tratar e isso ajuda bastante.

4. Como foi a experiência de escrever um conto/fanfiction autoral seu e publicá-lo em um blog criado por você? Foi interessante?

Eu já usava, por conta de escrever também, então a parte de escrever foi interessante por ser algo mais sério, mais sério a parte de postar foi bem legal.

5. O blog é um recurso que permite que você adicione mais conteúdos além do texto escrito nas suas postagens. Você acredita que esses recursos (imagens, cor do plano de fundo, fonte, links, etc.) podem contribuir para uma melhor leitura e escrita de textos? O que você acha?

Acho que tem que ter pelo menos para mim pois ajuda a imaginar sem mais facilidade e que tem que fazer.

APÊNDICE E– Planejamento anual de Língua Portuguesa

PLANO DE ENSINO – 2014

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO				
<p>CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL. DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA. SÉRIE: 7º ANO. PROFESSOR: EVIMARCIO AGUIAR.</p>				
Objetivos de aprendizagem	Conteúdos	Cronograma	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar o aprimoramento da escrita ortográfica. • Sistematizar o conhecimento sobre diversos gêneros. • Fomentar práticas de socialização e expressão diversas na escola. • Desenvolver atividades práticas de análise linguística. • Incentivar práticas de leitura e escrita em plataformas virtuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos. • Ortografia: G ou J. • Morfologia. • Mitos e Lendas. • Estrutura da narração. • Leitura e Produção de textos digitais. • E-mail. 	<p>1º Bimestre</p> <p style="text-align: center;">Gramática</p> <p style="text-align: center;">Ortografia</p> <p style="text-align: center;">Gêneros do Discurso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura. • Práticas de escrita. • Criação de situações de interações enunciativas reais em relação aos gêneros do discurso. 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de pesquisa em livros e na internet. • Produção textual. • Prova individual escrita. • Comunicação de leituras. • Caderno do aluno. • Recuperação Paralela. • Participação/Desenvolvimento na disciplina.
		<p style="text-align: center;">Produção Textual: Meu herói favorito.</p>	<p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro. • Projetor. • Sala informatizada. • Livro didático. 	<p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação. • Interesse. • Desenvolvimento na disciplina. • Acompanhamento dos conteúdos. • Interação dentro dos gêneros propostos.
Objetivos de aprendizagem	Conteúdos	Cronograma	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar o aprimoramento da escrita ortográfica. • Sistematizar o conhecimento sobre diversos gêneros. • Fomentar práticas de socialização e expressão diversas na escola. • Desenvolver atividades práticas de análise linguística. • Estimular a criação artística/poética. • Fomentar a produção de textos na rede. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeito e Predicado • Acentuação • Histórias de heróis e anti-heróis. • Concordância: sujeito e verbo. • Denotação e Conotação. • Poema. • Poesia visual. • Postagem de textos em redes sociais. • Twitter/Thumbir. 	<p>2º Bimestre</p> <p style="text-align: center;">Gramática</p> <p style="text-align: center;">Ortografia</p> <p style="text-align: center;">Gêneros do Discurso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura. • Práticas de escrita. • Criação de situações de interações enunciativas reais em relação aos gêneros do discurso. 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de pesquisa em livros e na internet. • Produção textual. • Prova individual escrita. • Comunicação de leituras. • Caderno do aluno. • Recuperação Paralela. • Participação/Desenvolvimento na disciplina.

		<p>Produção Textual: Poesia visual.</p>	<p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro. • Projetor. • Sala informatizada. • Livro didático. 	<p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação. • Interesse. • Desenvolvimento na disciplina. • Acompanhamento dos conteúdos. • Interação dentro dos gêneros propostos.
--	--	--	--	--

Objetivos de aprendizagem	Conteúdos	Cronograma	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar o aprimoramento da escrita ortográfica. • Sistematizar o conhecimento sobre diversos gêneros • Fomentar práticas de socialização e expressão diversas na escola. • Desenvolver atividades práticas de análise linguística. • Familiarizar a turma com os microblogs/blogs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contos Fantásticos • Adjetivos • Uso de pontuação • Textos de caráter narrativo • Leitura e escrita em blogs • Fanfictions 	<p>3º Bimestre</p> <p>Gramática</p> <p>Ortografia</p> <p>Gêneros do Discurso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura. • Práticas de escrita. • Criação de situações de interações enunciativas reais em relação aos gêneros do discurso. 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de pesquisa em livros e na internet • Produção textual. • Prova individual escrita. • Comunicação de leituras. • Caderno do aluno. • Recuperação Paralela. • Participação/Desenvolvimento na disciplina.

		<p>Produção Textual: Contos Fantásticos.</p>	<p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro. • Projetor. • Sala informatizada. • Livro didático. 	<p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação. • Interesse. • Desenvolvimento na disciplina. • Acompanhamento dos conteúdos. • Interação dentro dos gêneros propostos.
--	--	---	--	--

Objetivos de aprendizagem	Conteúdos	Cronograma	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar o aprimoramento da escrita ortográfica. • Sistematizar o conhecimento sobre diversos gêneros • Fomentar práticas de socialização e expressão diversas na escola. • Desenvolver a faculdade da análise linguística. • Construir uma ambiente de interação virtual. • Relacionar os conhecimentos extra e intra classe através da 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjunto Adnominal • Ortografia: mal ou mau. • Adjunto Adverbial. • Ortografia: mas ou mais. • Variações linguísticas. • A notícia. • Textos sobre a criação de personagens. • Manutenção de plataforma virtual em grupo. 	<p>4º Bimestre</p> <p>Gramática</p> <p>Ortografia</p> <p>Gêneros do Discurso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura. • Práticas de escrita. • Criação de situações de interações enunciativas reais em relação aos gêneros do discurso. 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de pesquisa em livros e na internet • Produção textual. • Prova individual escrita. • Comunicação de leituras. • Caderno do aluno. • Recuperação Paralela. • Participação/Desenvolvimento na disciplina.

internet.	<ul style="list-style-type: none"> • Facebook. 	<p>Produção Textual: Notícia em plataforma virtual.</p>	<p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro. • Projetor. • Sala informatizada. • Livro didático. 	<p>CrITÉrios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação. • Interesse. • Desenvolvimento na disciplina. • Acompanhamento dos conteúdos. • Interação dentro dos gêneros propostos.
-----------	---	--	--	--

OBSERVAÇÕES:

Algumas alterações podem surgir no decorrer do ano letivo, devido ao fato de essa turma estar incluída em atividades de pesquisa relativas ao meu projeto de mestrado vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina. Todas as atividades, bem como as devidas autorizações, serão solicitadas à escola e registradas no diário de classe.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p. 261-306.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC, 1998.

CEREJA, William Roberto. *Português: linguagens*, 7º ano. 7ª Ed. Reform- São Paulo: Saraiva, 2012.