



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS -CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

JOÃO DE SÁ ARAÚJO TRAPIÁ FILHO

**ESCRITA CRIATIVA E MEDIAÇÃO LEITORA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: PRÁTICAS MULTILETRADAS POR MEIO DE
FANFICS**

**JUAZEIRO-BA
2022**



JOÃO DE SÁ ARAÚJO TRAPIÁ FILHO

**ESCRITA CRIATIVA E MEDIAÇÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
PRÁTICAS MULTILETRADAS POR MEIO DE FANFICS**

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, Campus III, para obtenção do título de mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Interculturalidade

Orientador: Prof. Dr. Geam- Karlo Gomes

Coorientador: Prof. Dr. Sílvio Nunes da Silva Júnior

**JUAZEIRO-BA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

T773e Trapiá Filho, João de Sá Araújo

Escrita criativa e mediação leitora no ensino fundamental: práticas multiletradas por meio de fanfics / João de Sá Araújo Trapiá Filho. Juazeiro-BA, 2022.
226 fls.: il.

Orientador: Prof. Dr. Geam Karlo-Gomes.

Coorientador: Prof. Dr. Sílvio Nunes da Silva Júnior.

Inclui Referências.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2021.

1. Escrita Criativa. 2. Fanfics. 3. Multiletramentos. 4. Ciberespaço.

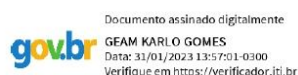
I. Karlo- Gomes, Geam. II. Silva Júnior, Sílvio Nunes. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas – DCH-III. VI. Título.

CDD: 411

FOLHA DE APROVAÇÃO
"ESCRITA CRIATIVA E MEDIAÇÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS
MULTILETRADAS POR MEIO DE FANFICS"

JOÃO DE SÁ ARAÚJO TRAPIÁ FILHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 21 de dezembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor Dr. GEAM KARLO-GOMES (Orientador)
Doutorado em Literatura e Interculturalidade
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

A handwritten signature in black ink that reads "Silvio Nunes da Silva Junior".

Professor Dr. SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR (Coorientador)
Universidade de Pernambuco- UPE
Doutorado em Letras e Linguística
Universidade Federal de Alagoas- UFAL

A handwritten signature in black ink that reads "Edmerson dos Santos Reis".

Professor Dr. EDMERSON DOS SANTOS REIS (Avaliador Interno)

Universidade do Estado da Bahia - UNEN
Doutorado em Educação

A handwritten signature in black ink that reads "Daniela Maria Segabinazi".

Professor Dra. DANIELA MARIA SEGABINAZI (Avaliadora Interno)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

AGRADECIMENTOS

Para que eu pudesse chegar até aqui, muitas pessoas cruzaram o meu caminho e, de alguma forma, elas estão materializadas neste trabalho e, mesmo tendo consciência de que não seria possível nomeá-las aqui, elenco alguns nomes que podem representá-las.

Primeiramente, como não poderia deixar de ser, agradeço a Deus por ser a minha força vital e por me mostrar caminhos possíveis não só para o desenvolvimento deste trabalho, como também para a vida que escolhi: a de professor.

Agradeço aos meus pais, ao ventre que me gerou, que me colocou em contato direto com o mundo, possibilitando-me experiências que só na condição de humano eu consigo experienciar.

Agradeço a Cláudio Santana por ter sido um amigo que esteve ao meu lado durante parte deste processo e que, de alguma maneira, também vivenciou a realidade de um mestrando.

Como um professor-pesquisador atuante, que, paralelamente ao desenvolvimento desta pesquisa, trabalhava em duas escolas, inevitavelmente, em algum momento, ausentei-me dessas instituições para me debruçar mais sobre a pesquisa. Por isso, ficam aqui meus agradecimentos à gestora do Colégio Ester Martins, Rosení Alves, por me compreender em diversos momentos e por me incentivar a pesquisar.

Em especial, manifesto minha gratidão ao meu orientador Dr. Geam Karlo-Gomes e ao meu coorientador Dr. Sílvio Nunes da Silva Júnior, pelas inúmeras orientações que, mais do que direcionar o percurso deste trabalho, faziam-me entender o valor de uma pesquisa, sobretudo, para a Educação, área pela qual sou apaixonado.

Por fim, agradecer a mim, pelo olhar de carinho e de ternura que tive comigo mesmo, respeitando este processo que, apesar de dificultoso em alguns momentos, mostrou-se como uma das minhas maiores experiências enquanto professor.

RESUMO

Basta olhar como a sociedade se relaciona a partir da popularização da Internet para perceber que as relações propiciadas pela linguagem mudaram ao decorrer da história, requerendo novas habilidades para que as interações se efetivassem. Ou seja, se a multiplicidade de linguagens circundava a humanidade muito antes da invenção do ciberespaço, com palavras, gestos, entonações carregados de significados, com ele tal multiplicidade de linguagens foi potencializada, exigindo dos sujeitos conhecimento técnico sobre o próprio funcionamento dos computadores, mas também de como as linguagens se materializam pela mediação desses aparelhos. Assim, os contextos escolares devem propor, portanto, práticas pedagógicas que estejam alinhadas a tais mudanças, visto que não dá para se pensar na escola desprendida do seu contexto social. Portanto, este trabalho, ao reconhecer as multiplicidades de semioses, de linguagens, de mídias e de culturas que transitam na sociedade, percebe-se o ciberespaço como terreno fértil para a potencialização desses textos multimodais e, a partir da escrita criativa de textos literários, reconhece-se no gênero *fanfic* possibilidade de práticas multiletradas, já que tal gênero encontrou na Internet abrigo para suas características multimodais fossem intensificadas. Por isso, objetivou-se investigar as implicações das práticas multiletradas com a mediação de leitura e a escrita criativa na produção de *fanfics* nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O presente trabalho desenvolveu-se em uma escola pública do interior de Pernambuco a partir de uma Pesquisa & Desenvolvimento, com abordagem qualitativa, tendo como *corpus* de análise as produções textuais dos participantes, com autoavaliação da prática interventiva. O percurso metodológico deu-se a partir de oficinas divididas em quatro momentos, sendo a primeira responsável por desenvolver as habilidades dos estudantes de leitura literária de textos impressos; a segunda destinada à mediação leitora no ciberespaço; a terceira destinada a propor reflexões acerca da Escrita Criativa e de como esta pode potencializar a produção de textos literários e, por fim, a quarta, que tinha como intenção a produção autoral de *fanfics* no ciberespaço sobre Nárnia a partir de práticas multiletradas no site *Spirit Fanfiction*. Com esta proposta, foi possível perceber que, assim como a leitura, a escrita requer mediação para que os estudantes possam desenvolver as habilidades necessárias para atuar efetivamente em cada um desses eixos, sendo a Escrita criativa e as sete habilidades de leitura (conexão, inferência, conhecimento prévio, perguntas ao texto, visualização, sumarização, síntese) propostas potencializadoras da leitura e da produção de textos literários. Além disso, constatou-se que, a partir do gênero *fanfic*, é possível que haja o desenvolvimento dessas técnicas de leitura e de escrita com olhar para as práticas multiletradas no ciberespaço, já que tal gênero, comumente, transita nesses ambientes e, consequentemente, carrega em si essas marcas multimodais.

Palavras-chave: Escrita Criativa; Fanfic; Multiletramentos; Ciberespaço.

ABSTRACT

It is enough to look at how society relates to each other since the popularization of the Internet to realize that the relationships provided by language have changed throughout history, requiring new skills for the interactions to take place. In Other words, if the multiplicity of languages surrounded humanity long before the invention of cyberspace, with words, gestures, intonations loaded with meanings, with it such multiplicity of languages was enhanced, demanding from the subjects technical knowledge about the very functioning of computers, but also about how languages materialize through the mediation of these devices. Thus, the school contexts must propose, therefore, pedagogical practices that are aligned to such changes, since it is impossible to think of the school detached from its social context. Therefore, this work, by recognizing the multiplicities of semiotics, languages, media and cultures that circulate in society, perceives cyberspace as fertile ground for the potentialization of these multimodal texts and, from the creative writing of literary texts, recognizes the possibility of multilingual practices in the fanfic genre, since this genre found on the Internet shelter for its multimodal characteristics to be intensified. Thus, this study aimed to investigate the implications of multilingual practices with reading mediation and creative writing in the production of fanfics in the Final Years of Elementary School. The present work was developed in a public school in the countryside of Pernambuco, Brazil, from a Research & Development, with a qualitative approach, having as corpus of analysis the textual productions of the participants, with self-evaluation of the interventional practice. The methodological path was based on workshops divided into four moments, the first responsible for developing the students' literary reading skills of printed texts; the second aimed at reading mediation in cyberspace; the third aimed to propose reflections on Creative Writing and how it can enhance the production of literary texts and, finally, the fourth, which intended the authorial production of fanfics in cyberspace about Narnia from multilingual practices on the site Spirit fanfiction. With this proposal, it was possible to realize that, just like reading, writing requires mediation so that students can develop the necessary skills to act effectively in each of these axes, being Creative writing and the seven reading skills (connection, inference, previous knowledge, questions to the text, visualization, summarization, synthesis) proposals enhancers of reading and production of literary texts. Moreover, it was found that, from the fanfic genre, it is possible that there is the development of these reading and writing techniques with an eye to multiliterate practices in cyberspace, since this genre commonly transits in these environments and, consequently, carries in itself these multimodal marks.

Keywords: Creative Writing; Fanfic; Multiliteracy; Ciberspace. Elementary school.

LISTA DE SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

Conep- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Covid- *Corona Virus Disease*

GNL- Grupo Nova Londres

Inaf- Indicador de Alfabetismo Funcional.

P&D- Pesquisa & Desenvolvimento

PC- *Personal Computer*

Seduc -Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes

Saepe – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC -Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Uneb - Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Adaptação das propostas do Grupo Nova Londres (2021) às habilidades de leitura e de escrita no ciberespaço	55
Figura 2 – As categorias de análise	66
Figura 3 – Planejamento da Oficina 1 – Ler se aprende lendo	70
Figura 4 – O que é literatura para os estudantes	71
Figura 5 – Planejamento da Oficina 3 – Nárnia e a formação do leitor: leitura de texto impresso e digital	97
Figura 6 – Planejamento da Oficina 2 –A Escrita Criativa como construção de universos	122
Figura 7 – Planejamento da 4 – Oficina Fanfic e Nárnia: a formação de uma comunidade de escritores no ciberespaço	157

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Respostas dos estudantes quanto à habilidade Inferência.....	80
Imagem 2 – Respostas dos estudantes quanto à habilidade Conexão.....	83
Imagem 3 – Respostas dos estudantes quanto à habilidade Visualização.....	85
Imagem 4 – Respostas dos estudantes quanto à habilidade Sumarização.....	88
Imagem 5 – Respostas dos estudantes quanto à habilidade Síntese.....	90
Imagem 6 – Respostas dos estudantes quanto à Expectativa Inicial.....	93
Imagem 7 – Livros de Nárnia para a leitura dos estudantes.....	98
Imagem 8 – Estudante fazendo a leitura do livro Nárnia.....	98
Imagem 9 – Interface da apresentação do site Spirit Fanfictions.....	101
Imagem 10 – Interface para o cadastro na plataforma Spirit Fanfiction.....	103
Imagem 11 – Trecho de termo sobre maioridade.....	107
Imagem 12 – Trecho do termo sobre regras da boa relação.....	107
Imagem 13 – Trecho do termo sobre apropriação de histórias alheias.....	109
Imagem 14 – Interface sobre a confirmação de e-mail.....	110
Imagem 15 – Recorte da interface da página inicial do site Spirit Fanfiction.....	111
Imagem 16 – Interface do site Spirit Fanfiction após a lupa ativada.....	111
Imagem 17 – Resultado após a busca pelo descritor <i>O sobrinho do mago</i> no Site Spirit Fanfiction.....	112
Imagem 18 – Comentários dos estudantes no primeiro capítulo da reprodução de <i>O sobrinho do mago</i> feita por Merlim_sama no site Spirit Fanfiction.....	113
Imagem 19 – Comentários dos estudantes no segundo capítulo da reprodução de <i>O sobrinho do mago</i> feita por Merlim_sama no site Spirit Fanfiction.....	114
Imagem 20 – Comentários dos estudantes no terceiro capítulo da reprodução de <i>O sobrinho do mago</i> feita por Merlim_sama no site Spirit Fanfiction.....	117
Imagem 21 – Comentários dos estudantes na fanfic produzida por CapInfinet divulgada no site Spirit Fanfiction.....	119
Imagem 22 – Cartões do livro <i>Eu conto!: um livro para contar histórias</i>	124
Imagem 23 – Palavras retiradas do livro em caixa Eu conto: um livro para contar histórias – Estudante A.....	128
Imagem 24 – Criação 1- Estudante A.....	129
Imagem 25 – Criação 2- Estudante A.....	130
Imagem 26 – Estudante fazendo pesquisa para a produção da sua história	131
Imagem 27 – <i>Brainstorming</i> elaborado pela estudante A.....	131

Imagem 28 – Criação feita a partir do <i>Brainstorming</i> – Estudante A.....	132
Imagem 29 – Cartões do livro em caixa Eu conto! Um livro para contar histórias e <i>brainstorming</i> – Estudante A.....	133
Imagem 30 - Produção a partir dos cartões do livro em caixa <i>Eu conto! Um livro para contar histórias e dos brainstorming</i> -Estudante A.....	133
Imagem 31 – Dicas dadas pelos participantes à estudante A.....	134
Imagem 32 - Reescrita e colaboratividade – Estudante A.....	135
Imagem 33 – Palavras retiradas do livro em caixa Eu conto: um livro para contar histórias – Estudante B.....	136
Imagem 34 – Criação 1- Estudante B.....	136
Imagem 35 – Criação 2- Estudante B.....	137
Imagem 36 – <i>Brainstorming</i> elaborado pelo estudante B	137
Imagem 37 – Criação feita a partir do <i>Brainstorming</i> – Estudante B.....	138
Imagem 38 – Cartões do livro em caixa Eu conto! Um livro para contar histórias e <i>brainstorming</i> – Estudante B.....	139
Imagem 39 – Produção a partir dos cartões do livro em caixa <i>Eu conto! Um livro para contar histórias e dos brainstorming</i> -Estudante B.....	139
Imagem 40 – Dica dada pelos participantes ao estudante B.....	140
Imagem 41 – Reescrita e colaboratividade – Estudante B.....	141
Imagem 42 – Palavras retiradas do livro em caixa Eu conto: um livro para contar histórias – Estudante C.....	142
Imagem 43 – Criação 1- Estudante C.....	142
Imagem 44 – Criação 2- Estudante C.....	143
Imagem 45 – <i>Brainstorming</i> elaborado pela estudante C.....	144
Imagem 46 – Criação feita a partir do <i>Brainstorming</i> – Estudante C.....	145
Imagem 47 – Cartões do livro em caixa Eu conto! Um livro para contar histórias e <i>brainstorming</i> – Estudante C.....	146
Imagem 48 – Produção a partir dos cartões do livro em caixa <i>Eu conto! Um livro para contar histórias e dos brainstorming</i> -Estudante C.....	146
Imagem 49 – Dica dada pelos participantes à estudante C.....	147
Imagem 50 – Reescrita e colaboratividade – Estudante C.....	148
Imagem 51 – Palavras retiradas do livro em caixa Eu conto: um livro para contar histórias – Estudante D.....	149
Imagem 52 – Criação 1-Estudante D.....	149
Imagem 53 – Criação 2- Estudante D.....	149

Imagem 54 – <i>Brainstorming</i> elaborado pela estudante D.....	150
Imagem 55 – Criação feita a partir do <i>Brainstorming</i> – Estudante D.....	151
Imagem 56 – Cartões do livro em caixa Eu conto! Um livro para contar histórias e <i>brainstorming</i> – Estudante D.....	151
Imagem 57 – Produção a partir dos cartões do livro em caixa <i>Eu conto! Um livro para contar histórias</i> e dos <i>brainstorming</i> -Estudante D.....	152
Imagem 58 – Dicas dadas pelos participantes à estudante D.....	153
Imagem 59 – Reescrita e colaboratividade – Estudante D.....	154
Imagem 60 – Pátio da escola onde o acesso à Internet é mais satisfatório.....	155
Imagem 61 – Enredo planejado pela estudante A.....	159
Imagem 62 – Imagem utilizada pela estudante A para ilustrar a capa da sua <i>fanfic</i>	161
Imagem 63 – Enredo planejado pelo estudante B.....	162
Imagem 64 – Enredo planejado pela estudante C.....	165
Imagem 65 – Enredo planejado pela estudante D.....	168
Imagem 66 – Imagem utilizada pela estudante D para ilustrar a capa da sua <i>fanfic</i>	170

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 ESCRITA CRIATIVA E MEDIAÇÃO LEITORA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS.....	16
2.1 MULTILETRAMENTOS: CONCEITOS E DESDOBRAMENTOS.....	16
2.2 O GÊNERO <i>FANFIC</i> NA CULTURA DIGITAL.....	27
2.3 ESCRITA CRIATIVA NA CIBERCULTURA.....	38
2.4 MEDIAÇÃO LEITORA: A FORMAÇÃO DO SUJEITO LAUTOR.....	45
3 METODOLOGIA.....	57
3.1 PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.....	57
3.2 PESQUISA & DESENVOLVIMENTO.....	59
3.3 CONTEXTO/LÓCUS DE PESQUISA (ESCOLA/REDE).....	60
3.3.1 Participantes.....	61
3.3.2 Etapas da pesquisa.....	62
3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	64
4 A MEDIAÇÃO LEITORA NO IMPRESSO E NO CIBERESPAÇO: O QUE AS OFICINAS REVELARAM?.....	68
4.1 LITERATURA: ENTRE DEFINIÇÕES E APRECIACÕES A PARTIR DA LEITURA	68
4.1.1 A seleção das produções para leitura do texto impresso.....	69
4.1.2 Oficina 1: aspectos da mediação leitora do texto impresso.....	70
4.2 A LEITURA LITERÁRIA DO TEXTO IMPRESSO.....	78
4.2.1 A Inferência.....	79
4.2.2 A Conexão.....	82
4.2.3 A Visualização.....	84
4.2.4 A Sumarização.....	88
4.2.5 A Síntese	90
4.2.6 O Conhecimento prévio as Perguntas ao texto.....	92
4.3 A LEITURA COMPARTILHADA DE NÁRNIA POR MEIO DE <i>FANFICS</i>	96
4.3.1 Oficina 3 - Nárnia e a formação do leitor: leitura do texto impresso e digital...96	
4.4 A CATEGORIA LEITURA EFETIVA NO CIBERESPAÇO E SUAS MODALIDADES A PARTIR DE <i>FANFICS</i>	104
4.4.1 Etapa 1: Apropriação da leitura literária no ciberespaço.....	112
4.4.2 Etapa 2: Mediação leitora e a multiplicidade de linguagens do ciberespaço.....	114

4.4.3 Etapa 3: A habilidade Conexão com a leitura no ciberespaço	117
4.4.4 A Mediação leitora no ciberespaço a partir da Sumarização.....	118
5 ESCRITA CRIATIVA E MULTILETRAMENTOS POR MEIO DE FANFICS:	
ATUAÇÃO DOS ESTUDANTES NO CIBERESPAÇO	123
5.1 OFICINA 2: ASPECTOS DA ESCRITA CRIATIVA.....	126
5.1.1 Domínio das técnicas de Escrita Criativa.....	127
5.1.1.1 Estudante A.....	128
5.1.1.2 Estudante B.....	135
5.1.1.3 Estudante C.....	141
5.1.1.4 Estudante D.....	148
5.2 PRODUÇÃO AUTORAL DE FANFICS A PARTIR DOS MULTILETRAMENTOS.....	156
5.2.1 Oficina 4 – Fanfic e Nárnia: a formação de uma comunidade de escritores no ciberespaço.....	156
5.2.2 Escrita Criativa e fanfics: o que revela a atuação dos estudantes no ciberespaço.....	157
5.2.2.1 Estudante A.....	159
5.2.2.2 Estudante B.....	162
5.2.2.3 Estudante C.....	165
5.2.2.4 Estudante D.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	178
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	190
ANEXO B – FRENTE DO TEXTO <i>LEMBRANÇAS</i>	194
ANEXO C – VERSO DO TEXTO <i>LEMBRANÇAS</i>	195
ANEXO D – FRENTE DO TEXTO <i>A ÚLTIMA CRÔNICA</i>	196
ANEXO E – VERSO DO TEXTO <i>A ÚLTIMA CRÔNICA</i>	197
ANEXO F – FRENTE DO TEXTO <i>A PARTIDA</i>	198
ANEXO G – VERSO DO TEXTO <i>A PARTIDA</i>	199
ANEXO H – PLANEJAMENTO DOS PERSONAGENS E SUAS AMBIENTAÇÕES PELA ESTUDANTE A.....	200
ANEXO I– COSTURA DE IDEIAS E <i>BRAINSTORMING</i> A FAVOR DA AMBIENTAÇÃO - ESTUDANTE A.....	201

ANEXO J – ESTUDO SOBRE OS FOCOS NARRATIVOS PELA ESTUDANTE A.....	202
ANEXO K – ESCRITA CRIATIVA E COLABORATIVA PELA ESTUDANTE A.....	203
ANEXO L– FANFIC PRODUZIDA PELA ESTUDANTE A NO SITE SPIRIT FANFICTION – FRENTE.....	204
ANEXO M– FANFIC PRODUZIDA PELA ESTUDANTE A NO SITE SPIRIT FANFICTION – VERSO.....	205
ANEXO N–PLANEJAMENTO DOS PERSONAGENS PELO ESTUDANTE B....	206
ANEXO O– COSTURA DE IDEIAS E <i>BRAINSTORMING</i> A FAVOR DA AMBIENTAÇÃO - ESTUDANTE B.....	207
ANEXO P – ESTUDO SOBRE OS FOCOS NARRATIVOS PELO ESTUDANTE B.....	208
ANEXO Q – ESCRITA CRIATIVA E COLABORATIVIDADE PELO ESTUDANTE B.....	209
ANEXO R – FANFIC PRODUZIDA PELO ESTUDANTE B NO SITE SPIRIT FANFICTION.....	210
ANEXO S – PLANEJAMENTO DOS PERSONAGENS E SUAS AMBIENTAÇÕES PELA ESTUDANTE C.....	211
ANEXO T – COSTURA DE IDEIAS E <i>BRAINSTORMING</i> A FAVOR DA AMBIENTAÇÃO - ESTUDANTE C.....	212
ANEXO U – ESTUDO SOBRE OS FOCOS NARRATIVOS PELA ESTUDANTE C.....	213
ANEXO V – ESCRITA CRIATIVA E COLABORATIVIDADE PELA ESTUDANTE C.....	214
ANEXO W – FANFIC PRODUZIDA PELA ESTUDANTE C NO SITE SPITIT FANFICTION – FRENTE.....	215
ANEXO X – FANFIC PRODUZIDA PELA ESTUDANTE C NO SITE SPIRIT FANFICTION – VERSO.....	216
ANEXO Y – PLANEJAMENTO DOS PERSONAGENS E SUAS AMBIENTAÇÕES PELA PARTICIPANTE D.....	217
ANEXO Z – COSTURA DE IDEIAS E <i>BRAINSTORMING</i> A FAVOR DA AMBIENTAÇÃO - ESTUDANTE D.....	218

ANEXO A1 – ESTUDO SOBRE OS FOCOS NARRATIVOS PELA ESTUDANTE D	219
ANEXO B1 – ESCRITA CRIATIVA E COLABORATIVIDADE PELA ESTUDANTE D.....	220
ANEXO C1 – PRODUÇÃO DA <i>FANFIC</i> FEITA PELA ESTUDANTE D NO SITE SPIRIT FANFICTION – FRENTE.....	221
ANEXO D1 – <i>FANFIC</i> PRODUZIDA PELA ESTUDANTE D – VERSO.....	222
APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DOS PERSONAGENS E SUAS AMBIENTAÇÕES.....	223
APÊNDICE B – COSTURA DE IDEIAS E <i>BRAINSTORMING</i> A FAVOR DA AMBIENTAÇÃO.....	224
APÊNDICE C – ESTUDO SOBRE OS FOCOS NARRATIVOS	225
APÊNDICE D – ESCRITA CRIATIVA E COLABORATIVIDADE	226

1 INTRODUÇÃO

Basta olhar como as relações interpessoais se dão hoje em dia, em detrimento à forma como as pessoas se relacionavam antes da popularização dos computadores, que logo se percebe a mudança que estes possibilitaram à sociedade como um todo. Ou seja, se muitas coisas são inatas à humanidade, coisas tais que nunca se modificam, como, por exemplo, a necessidade de comer, de beber, de dormir, outras, graças à criação do ciberespaço, chegaram a um nível de mutação que perpassou e ressignificou a forma de os sujeitos enxergarem o mundo e de estarem nele. A essa cultura criada pela interconexão dos computadores, Lévy (2010) vai chamar de cibercultura¹.

Para Conceição *et al* (2018, p. 3), “o prefixo ‘*cyber*’ (do inglês *cybernetic*) ou ‘ciber’ (de cibernético em português) ilumina o limite tênue entre o real e o virtual”, assim, convidando os que estão inseridos nessa cultura “a transitar de um lado para o outro mediados pela tecnologia”. Ou seja, quando se pensa na cibercultura, projetam-se as discussões para as mudanças das inter-relações sociais causadas pelo advento da tecnologia digital.

Essa nova forma de ser e estar no mundo potencializou as diversas linguagens que circulam na sociedade, lançando, assim, a necessidade de novas habilidades de leitura para compreensão e apropriação de tais produções do universo digital (KARLO-GOMES, BELARMINO, 2020). Consequentemente, a maneira de se relacionar com os textos literários, seja na perspectiva da leitura ou da escrita, mudou, pois o suporte que abriga o texto é relevante para a compreensão que se vai ter dele (CHARTIER, 2002). Tal assertiva abre inúmeras reflexões para a forma como a mediação de leitura requer novas estratégias para se efetivar nos contextos escolares e fora deles. Inclusive, deve-se ponderar sobre de que forma a escrita de textos literários, tradicionalmente idealizados como um produto impresso, encontrou abrigo no ciberespaço para se realizar, tanto na perspectiva de leitura quanto de escrita, sendo esta, muitas vezes, renegada pela escola, já que é tida como um dom (BRASIL, A., 2019).

Por isso, a escola não deveria abster-se do papel de ensino de escrita da literatura, que, segundo Herkenhoff e Junqueira (2019), é uma arte verbal e uma potente aliada da apropriação escrita da língua e de tal processo de aprendizagem. E, mais do que isso, tal instituição deve atentar-se às novas interações que se dão no ciberespaço, proporcionando aos estudantes

¹ Para Lévy (2010), a interconexão dos computadores foi responsável por gerar uma nova cultura, influenciando diretamente na forma como os sujeitos se relacionam. Ou seja, a cibercultura, por se manifestar por meio da Internet, é desterritorializada e ubíqua, intensificando, assim, as relações entre os sujeitos, fazendo com que surja uma nova forma de enxergar o mundo e de se relacionar nele e com ele.

práticas multiletradas (ROJO, 2012), as quais podem ser aliadas à leitura e à produção de textos literários.

Assim, para além dessa visão, é necessário reconhecer que a forma de se relacionar com esses textos, com o surgimento do ciberespaço, já não é mais a mesma, e a ela foram acrescentadas muitas outras, proporcionando a multimodalidade dos textos (ROJO, 2012). Nesse sentido, ao abordar a definição do que caracteriza a multimodalidade, A. E. Ribeiro (2020) ressalta que esta compreende os textos em sua totalidade, saindo da perspectiva estritamente escrita e concebendo-os em suas formas macro e plural. Dessa forma, limitar as dinâmicas da sala de aula ao livro impresso, sem reconhecer as diversidades de linguagens e de culturas que circundam os estudantes, mais do que negar a cibercultura na qual eles estão introduzidos, é ir de encontro à educação que respeite os seus saberes, defendida por Freire² (2018). Em outros termos, a cultura do impresso, embora apresente sua importância, não é suficiente para as demandas sociais contemporâneas.

Além disso, renegar essa cultura e os seus desdobramentos é uma forma de a escola perder a chance de refletir sobre as produções que surgiram ou que são potencializadas por esse novo modo de estar e atuar no mundo. Um dos exemplos dessas produções é o gênero *fanfiction*, que são textos de fãs, os quais se inspiram em livros, séries, jogos, desenhos, ou seja, textos que apresentam personagens de algum texto fonte, (MURAKAMI, 2016), para produzir suas próprias narrativas.

Ao abordar a construção do ciberespaço proporcionada pela interconexão dos computadores, Lévy (2010) defende que estes possibilitaram a formação de uma cibercultura que está diretamente relacionada com o modo de pensar e de agir dos sujeitos. Esta, segundo o autor, desenvolve-se diretamente com a evolução do ciberespaço. Por isso, faz-se necessário reconhecer, nas práticas docentes, a importância dos multiletramentos, os quais enxergam a potencialidade das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) na Educação e que, segundo Rojo (2012), levam em conta não só a multiplicidade de semioses, de mídias e de linguagens, mas também a multiplicidade de culturas.

Esse olhar para a atuação dos estudantes por meio das TDICs problematiza a exacerbada atenção que se dá aos letramentos do texto escrito (KALANTZIS *et al*, 2020), reconhecendo que o advento do ciberespaço proporciona a profusão, como também o surgimento, de

² Para Freire, é necessário que a Educação respeite os saberes dos educandos. O patrono da educação brasileira defende que, quando se leva em conta os conhecimentos que os estudantes têm, além de se estar fazendo uma Educação voltada para a realidade dos envolvidos, há uma pluralização do que seria o conhecimento, descentralizando, assim, o papel do professor enquanto detentor dos saberes.

multiplicidades de textos que, materializados por diversas linguagens, carregam em si diversos traços culturais. Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos proposta pelo Grupo Nova Londres (2021) surge como uma proposta para se repensar o papel da escola na sociedade e o compromisso desta para a formação de sujeitos críticos.

Segundo Albuquerque (2017), as relações textuais possibilitadas pelas *fanfics* se apresentam aos leitores e produtores de forma a intensificar a multiplicidades de linguagens da Internet, pois este gênero carrega na sua construção não só a palavra escrita, mas também imagens, *links* que direcionam para vídeos, além de diferentes tipos de formatação e de fontes, sendo, portanto, uma multiplicidade de semioses. Essas práticas fazem com que os fãs desenvolvam atividades em comum, levando-os a criar uma comunidade, os *fandoms* (MURAKAMI, 2016), que se identificam entre si não só com os objetos ou as pessoas de quem são fãs, mas também, no caso das narrativas, com as produções que se criam. Esses grupos, ao compartilharem princípios em comum em torno dos textos literários produzidos por e para eles, assemelham-se muito à comunidade de leitores defendida por Cosson (2019a).

Segundo o Cosson (2019a), essa comunidade se faz a partir da capacidade de o estudante se reconhecer, por meio de experiências literárias coletivas, membro de uma determinada comunidade de leitores. Portanto, ler dentro de uma comunidade de leitores, como apontam Leão e Souza (2015), é perceber-se enquanto membro de tal grupo. Isso equivale a dizer que a leitura, dentro dessa perspectiva, não se dá de forma isolada, mas sim direcionada por uma coletividade na qual há identificação com o texto literário e apropriação do que é lido por parte dos pertencentes dessa comunidade por meio da leitura literária.

Por ser professor atuante de Língua Portuguesa, o pesquisador já ³desenvolvia trabalhos voltados para a Escrita Criativa e para a mediação leitora. Essa prática culminou em seis livros organizados por ele e escritos por seus então estudantes, sendo: *O livro das fábulas* (TRAPIÁ FILHO, 2018), com estudantes do sexto ano; *Era uma vez* (TRAPIÁ FILHO, 2019), com estudantes do sétimo ano; *Eu te conto* (*ibidem*) e *Metamorfose de memórias* (TRAPIÁ FILHO, 2020) com estudantes do nono ano; e *O despertar dos contos* (TRAPIÁ FILHO, 2021), fruto de grupos de leitura e de escrita com estudantes de oitavos e nonos anos. No entanto, embora reconhecesse a importância do texto escrito, o pesquisador inquietou-se e teve a intenção de

³ Embora os livros aqui referenciados tenham sido organizados por mim, o que leva, consequentemente, o meu nome na referência, optou-se pela linguagem na terceira pessoa para que não houvesse uma quebra no foco narrativo. Assim foi decidido, porque não se mostrou satisfatório somente este ponto da pesquisa ser escrito na primeira pessoa.

perceber, diante da necessidade de se inserirem práticas multiletradas nas escolas, como se daria a produção de textos de natureza semelhante no ciberespaço.

Para esta pesquisa, que evidencia a importância do desenvolvimento de práticas multiletradas a partir da leitura e da escrita de produções literárias no ciberespaço, a Escrita Criativa, apesar de não ser exclusividade da literatura, potencializa o surgimento de ideias para que ela aconteça (SPALDING, 2020), possibilitando, pois, a esta, desprendimentos e amarras que comumente lhes são impostas. Para isso, é necessário que a literatura seja reconhecida enquanto representação da linguagem e que haja apropriação dela por parte dos estudantes, o que Cosson (2019a) chama de letramento literário, que é apropriação por parte dos sujeitos da literatura enquanto linguagem. Além disso, a leitura e a Escrita Criativa ⁴permitem que os estudantes percebam realidades alternativas, que podem ser reconstruídas, inclusive, na dimensão cultural e social (RIBEIRO, A. P, 2013), intensificando as relações que se dão entre as diversas culturas.

Acrescido ao que foi acima exposto, é pertinente ressaltar que, como afirma Dalla-Bona (2012), ler é uma prática cultural, ou seja, não é algo inato ao indivíduo. Sendo assim, a leitura precisa ser cultuada e, para que tal proficiência seja atingida, é necessário que os indivíduos desenvolvam certas habilidades (COSSON, SOUZA, 2011; PRESSLEY, 2002; GIROTTO, SOUZA, 2010). Por sua vez, a Escrita Criativa abre espaço não só para reflexões sobre o que seria o texto literário, mas também para a possibilidade de o discente ser agente da criação de literatura com práticas multiletradas no ciberespaço, favorecendo o protagonismo⁵ dos estudantes, não só pela desmistificação do processo de criação literária como também pela sua democratização.

Dessa forma, diante de apontamentos feitos por Rojo (2017) sobre como a escola desenvolve práticas anacrônicas à realidade dos estudantes, assim como os dados que revelam como estes estão insatisfeitos com o ensino que a eles é ofertado⁶, torna-se possível perceber

⁴ Como aponta Amabile (2020), não existe um consenso no que diz respeito à definição do que seria a Escrita Criativa, sendo um conceito que não é desenvolvido nem mesmo pelas Universidades mais tradicionais e que são referências na difusão da Escrita Criativa, como é o caso da Universidade de Iowa e a da Colômbia. Ora sendo entendida como um laboratório de produções de texto, ora como um campo de estudo acadêmico, ela se apresenta ao autor (2020) como um ambiente o qual incentiva quem escreve ou pretende escrever, não só no que diz respeito à parte psicológica, mas também cognitiva.

⁵ Muito se tem falado acerca da necessidade de se formar estudantes protagonistas. No entanto, existe uma confusão em torno desse termo que acaba inibindo práticas pedagógicas que formam, de fato, estudantes protagonistas. Conforme Volkweiss *et al* (2019, p.24), o protagonismo reconhece que “um estudante autônomo é aquele capaz de pensar, agir, transformar, de decidir por si próprio acerca dos seus atos e escolhas, de assumir a responsabilidade, de se assumir enquanto sujeito social.” Ou seja, não é sobre o estudante participar das aulas, mas sobre eles serem agentes da construção dos seus conhecimentos.

⁶ Muitas pesquisas relatam o impacto da Pandemia causada pelo Covid-19, atribuindo a este período responsabilidade por boa parte do desinteresse dos estudantes pela Educação escolar. Apesar da veracidade desse

como a ausência de práticas multiletradas e de interação no ciberespaço nos espaços escolares cria um abismo entre escola e estudantes. No caso do que aqui se propõe, estes estudantes integram os Anos Finais do Ensino Fundamental da área urbana da Rede Pública de Petrolina-PE, uma cidade integrante do semiárido do Vale do São Francisco.⁷

E, partindo do ponto de vista do papel social que a escola necessita assumir face às multimodalidades, às diversidades culturalidades, surge a seguinte questão-problema deste trabalho: A mediação de leitura literária e as práticas multiletradas de Escrita Criativa na cibercultura podem contribuir para que estudantes do Ensino Fundamental desenvolvam a produção autoral de textos literários?

Diante disso, essas razões levaram a se conceberem a Escrita Criativa e a mediação de leitura de textos literários, associadas a práticas multiletradas de atuação no ciberespaço, como uma possibilidade de se pensar a produção e a leitura de literatura não apenas elencadas aos livros impressos tradicionais, pois, como defende Cosson (2020), a literatura está além destes. Defende-se, portanto, que o olhar que norteou esta pesquisa torna-a relevante para a Educação, pois, além de se conceber uma Educação que considera as formas como os estudantes se relacionam com as linguagens, entende-se que a Educação precisa estar alinhada às necessidades dos educandos, os quais, por sua vez, fazem parte de uma cultura proporcionada pela interconexão dos computadores: a cibercultura.

Para o percurso que a pesquisa trilhou, teve-se como objetivo geral investigar as implicações das práticas multiletradas com a mediação de leitura e a escrita criativa na produção de *fanfics* nos Anos Finais do Ensino Fundamental. E, para que este fosse alcançado, três objetivos específicos foram necessários, sendo: a) observar a relação que os estudantes mantêm com a literatura no ciberespaço a partir de mediações de práticas multiletradas de leitura e de Escrita Criativa a partir do gênero *fanfic* por meio do site *Spirit Fanfiction*; b) analisar o desenvolvimento de práticas de leitura e de Escrita Criativa que favoreçam os multiletramentos com foco em produções ativas de textos literários no ciberespaço; c) verificar como as estratégias de mediação de leitura e de Escrita Criativa multiletradas no ciberespaço potencializam o ensino da leitura e da escrita de textos literários.

fato comprovado por tais pesquisas, verdade também é que, muito antes, boa parte dos discentes já não se interessavam pela escola, como revela pesquisa apresentada, ainda em 2013, pelo Correio Braziliense. Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/educacao/ensino/educacaobasica/2013/06/25/ensino_educacaobasica_interna,373237/estudo-revela-motivos-para-o-desinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml. Acesso em: 30 nov. 2022.

⁷ Petrolina é uma cidade pernambucana interiorana com, segundo os últimos dados emitidos pelo IBGE em 2021, aproximadamente 360 mil habitantes. Fronteira com a Bahia, a cidade é banhada pelo Rio São Francisco, o qual potencializa a produtividade rural local, sendo uma cidade integrante do Semiárido do Vale do São Francisco.

Como aporte teórico, foram utilizados os seguintes autores: Lévy (2010), com o conceito de cibercultura e de ciberespaço; o Grupo Nova Londres (2021) e Kalantzis (2020), com a proposição da pedagogia dos multiletramentos e as contribuições que ela pode possibilitar à Educação; Rojo (2012;2017), com os desdobramentos dessa pedagogia no Brasil; Pressley (2002), com ponderações acerca das sete estratégias de leitura, assim como Cosson e Souza (2011) e Girotto e Souza (2010), com reflexões acerca do desenvolvimento de tais habilidades nos contextos de sala de aula brasileiros; e, para discussões acerca da Escrita Criativa, utilizaram-se os autores Spalding (2020) e Brasil L. (2019).

Dessa forma, além da Introdução e das Considerações finais, este trabalho divide-se em quatro macrotópicos, sendo o primeiro analisado a partir da categoria a leitura literária do texto impresso, em que houve mediações de leitura que propuseram o desenvolvimento das sete habilidades de leitura apresentadas por Pressley (2002) e sintetizadas no Brasil por Girotto e Souza (2010) e Souza e Cosson (2011) como: perguntas ao texto, conexão, conhecimento prévio, visualização, inferência, sumarização e síntese. Para isso, foram utilizados três contos: A partida, de Osman Lins (2003), Lembranças, de Yasmim Costa de Oliveira (2019) e A última crônica, de Fernando Sabino (1965).

No segundo macrotópico, a partir da categoria a leitura literária no ciberespaço e suas multimodalidades, utilizando-se, ainda, das habilidades de leitura já mencionadas, o pesquisador propôs mediações de leitura no site Spirit Fanfiction que refletissem não só os aspectos estritos ao processo de leitura, como também de navegação. Isso ocorreu porque, como apontam Coscarelli (2016) e Santaella (2004), apesar de a leitura e a navegação requerem, em determinado momento, habilidades semelhantes, ambas têm suas particularidades, que, em um processo de mediação no ciberespaço, precisam ser levadas em conta.

Por sua vez, no terceiro macrotópico, tendo como base a categoria as produções ficcionais a partir da Escrita Criativa, com o auxílio do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias*, houve o desenvolvimento de propostas que considerassem técnicas de Escrita Criativa, a exemplo do *brainstorming* e da costura de ideias, para a produção ficcional dos estudantes. A isso, acrescentou-se a proposta de colaboratividade na produção dos textos, para que os estudantes pudessem trocar suas produções e tecessem dicas para a reescrita, possibilitando, assim, a construção de uma comunidade, também, de escritores, já que, como aponta Assis Brasil (2019), essa prática de colaboratividade é muito pertinente às oficinas de criação ficcional.

Por fim, o último macrotópico tem como balizadora a categoria produção autoral de *fanfics* a partir dos multiletramentos, que permitiu aos envolvidos o conhecimento dos aspectos constitutivos das práticas de *fanfics*, sendo este gênero apresentado em suas características multimodais e multissemióticas em relação à sua presença no ciberespaço. Nesse momento, foi possibilitado aos estudantes o planejamento dos seus textos para que, ainda de forma colaborativa entre eles, houvesse uma atuação direta destes no ciberespaço a partir das suas produções autorais de *fanfic* no site Spirit Fanfiction.

Portanto, o percurso da pesquisa que aqui está trilhado deu-se a partir de uma intervenção didática na Educação Básica tendo como paradigmas a pedagogia dos multiletramentos, a mediação leitora e a Escrita Criativa.

2 ESCRITA CRIATIVA E MEDIAÇÃO LEITORA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Embora um mesmo texto, no que diz respeito à sua materialidade, apresente-se de forma semelhante aos seus leitores, a compreensão que estes têm diverge do que é lido e muitos fatores são levados em conta para que essa diferença se estabeleça. Nesse sentido, Jenkins (2012) ressalta que, quando o sujeito tem consciência de que as outras pessoas diferem de si na compreensão das mensagens que circulam na sociedade, ele passa a negociar, com os demais, um espaço multicultural. Isso equivale a dizer que a forma como se lê está diretamente ligada à cultura dos leitores, seja no que diz respeito à cultura linguística, seja no que concerne aos elementos contextuais levados em conta por eles.

Por isso, a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo Nova Londres (2021), por considerar importante a escola levar em conta não só a multiplicidade de linguagens, de mídias e de semioses, mas também a multiplicidade cultural expressa nos textos frutos, também, do ciberespaço, contribui para a formação de cidadãos empáticos. Isso se dá porque, ao conhecer o direito do outro de existir por meio da sua linguagem e das marcas culturais que esta apresenta, o sujeito passa a assumir uma postura crítica e democrática.

Nessa perspectiva, a Escrita Criativa, adotada como um espaço que estimula não só a leitura, como também a pesquisa e a produção de textos a partir de recursos literários, possibilita, associada às práticas multiletradas, apropriações por parte dos estudantes dos textos que circulam no ciberespaço. Além disso, o Brasil, país que tardiamente desenvolveu a escolarização e a imprensa, tem na escola grande importância para que os estudantes sejam inseridos na cultura literária, sendo a produção desses textos elemento importante para tal inserção (HERKENHOFF, SOUZA, 2019). Por isso, indo além na leitura crítica, faz-se necessário, como aponta Jenkins (2012), que as escolas proponham-se a ensinar aos estudantes a produzirem textos criativamente.

Portanto, nos subtópicos a seguir, serão feitas reflexões sobre como a Escrita Criativa, associada a habilidades de leitura, podem potencializar a atuação dos estudantes no ciberespaço, tendo como direcionamento as práticas multiletradas. E, de forma mais específica, a subseção que se segue aborda o surgimento do conceito de multiletramentos, assim como os seus desdobramentos e suas contribuições para a Educação.

2.1 MULTILETRAMENTOS: CONCEITOS E DESDOBRAMENTOS

As mudanças sociais possibilitadas pelo advento da internet e a consequente popularização do acesso aos computadores, entendidas aqui não só como o tradicional *personal computer* (PC), mas todas as dimensões de interconexões possibilitadas pelos *smartphones*, *tablets*, *smart televisions*, ou seja, os equipamentos que permitem o acesso à Web, reconfiguraram a forma de se perceber a sociedade assim como a maneira ser e estar nela. Nesse sentido, a Escola, que deve ter função social, não pode ignorar essas mudanças, já que, como afirma Brandão (2007, p. 70), “é falso imaginar uma educação que não parte da vida real: da vida tal como existe e do homem tal como ele é”. Em outras palavras, a Escola, caso tenha como intuito uma educação que esteja alinhada às necessidades dos educandos, não pode se desvincular dos anseios e da realidade contemporânea.

Conduzida pelos debates em torno da alfabetização e do surgimento da concepção de letramento, estudiosos da linguagem na segunda metade do século XX perceberam a necessidade de se repensar a relação entre escrita e leitura com relação às práticas sociais, indo além da ideia estritamente de alfabetização enquanto apreensão da codificação e decodificação dos textos escritos para perceber, nestes, variados lugares de atuação social. Como afirma Soares (2020, p. 17), implícito no conceito de letramento “está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.”. No entanto, ainda como ilustra Soares (2020), ao se apropriar de uma prática social possibilitada pela escrita, ainda que analfabeto, um sujeito pode ser letrado, ao reconhecer que a sociedade tem como uma de suas convenções as práticas norteadas pela escrita.

Apesar de levantar relevantes discussões acerca do papel da escrita, o letramento em questão se apresenta numa perspectiva grafocêntrica, o qual não se mostra suficiente para as demandas causadas pelas multiplicidades de linguagens, de culturas, de mídia (KALANTZIS *et al*, 2020). Como aponta Pinheiro (2016), o Grupo tinha como uma das premissas apontar que o letramento grafocêntrico, apesar da sua importância, não contemplava as mudanças que ocorriam nem local nem globalmente. E esses contextos proporcionados pelos tipos de textos que circulam na sociedade atual, se não são relativamente inéditos na configuração multimodal em que se apresenta (RIBEIRO, A. E., 2018), são potencializados nas suas multimodalidades pelas TDIC (ROJO, 2012).

Conforme afirma Santaella (2004), a leitura multimodal já existia antes do advento das TDIC, sendo necessária para o ato de ler que se dava ainda com os livros ilustrados, os jornais e as revistas. Isso requeria, consequentemente, habilidades para se compreender a relação que

se estabelecia entre as palavras e as imagens, os desenhos. E, pode-se dizer, que, caso seja ampliada a concepção de leitura e de multimodalidade, sendo esta encarada como recursos verbais em relação com elementos não verbais, tal leitura sempre existiu, já que roupas, gestos, expressões faciais fazem parte, também, da comunicação.

Desse modo, diante dessa perspectiva de novas representações textuais, não só a sua dimensão semiótica, como também cultural, discursiva e linguística, surgem novos desafios para a escola. Como afirma Rojo (2017, p. 4), “isso quer dizer que as capacidades de leitura e escrita dos letramentos da letra ou do impresso não são mais suficientes para a vida contemporânea. Assim, não bastam mais para compor os currículos nas escolas.”.

Nesse sentido, ainda no fim do século XX, reconhecendo a necessidade de se ampliarem as discussões em torno do letramento além do texto escrito, o Grupo Nova Londres (2021, p. 102) ressalta que tal letramento tem

significado, tradicionalmente, o ensino e a aprendizagem formais da leitura e da escrita, considerando o padrão da língua nacional. Em outras palavras, tem sido um projeto cuidadosamente restrito a modos de uso da língua formalizados, monolíngues, monoculturais e governado por regras.

Portanto, essa visão simplista e reducionista do letramento não atenderia mais à necessidade da sociedade contemporânea ao Grupo que, na década de noventa, reuniu-se e publicou o manifesto *A pedagogy of Multiliteracies: Designing Futures* (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Esse manifesto reconhecia o mundo como espaço cada vez mais globalizado, com culturas multifacetadas inter-relacionadas onde transitam diversidades de textos, e tais textos encontram-se associados a variedades de multimídias e de tecnologias de informação (THE LONDON GROUP, 2021). Assim, era necessário voltar-se para uma educação que identificasse nessa multiplicidade de culturas, de mídias e de linguagens espaço de atuação pedagógica. De acordo com Pinheiro (2021, p. 12),

Isso já vinha acontecendo em virtude não apenas da complexidade multimodal cada vez maior, mas também da possibilidade de dar mais visibilidade à diversidade linguística, cultural e social, o que, por sua vez, já permitia questionar e rever conceitos relacionados a identidades, valores, crenças e atitudes.

Atento a essas questões, às diferenças e às velozes mudanças dos meios de comunicação, o Grupo Nova Londres (2021) apresentou inúmeras contribuições a respeito do papel da educação escolar em contextos cada vez mais múltiplos, tanto semioticamente falando, quanto cultural e linguisticamente (TILIO, 2021). Dentre essas contribuições está a Pedagogia dos multiletramentos, que reconhece a língua em suas manifestações mais amplas. Isso

corresponde a dizer que os multiletramentos, “diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos.” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 106). Em outras palavras, tal Pedagogia valida discussões que reconhecem os textos enquanto práticas sociais, que são perpassados pelos valores culturais e ideológicos em que são constituídos.

Com propostas que se desprendem do ensino tradicional de línguas, o GNL (2021) vai defender que os multiletramentos têm como um dos enfoques as diferenças linguísticas e culturais para a pragmática da vida profissional, privada e cívica dos sujeitos e, para que tal pragmática seja alcançada, os estudantes precisam ser participantes ativos na célere mudança social, sendo criadores de futuros sociais. Essa abordagem descaracteriza a visão tradicional da educação, que reconhece no processo de docência a transmissão de conhecimentos e concebia os estudantes como meros receptores. Pelo contrário, o GNL (2021) defendia, inclusive, que, apesar de a escola assumir seu papel de formadora de sujeitos que pudessem ter suas habilidades para o acesso ao trabalho desenvolvidas, isso não deveria ser numa perspectiva puramente tecnocrata, já que o papel da escola não é formar sujeitos dóceis, mas perceber que os estudantes “precisam desenvolver a capacidade de falar abertamente, de negociar e de se envolver criticamente com as condições de suas vidas profissionais.” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 111).

Preocupado não só com a dimensão técnica do ensino, o GNL (2021) propõe uma educação voltada não só para a vida pessoal, mas para três esferas da vida, sendo: “a vida pública (cidadania), a vida privada (o mundo da vida) e a vida produtiva (o mundo do trabalho), dando conta de seus fluxos contemporâneos e das necessidades futuras que (se) impõem” (TILIO, 2021, p. 34). Consequentemente, o fazer docente, nessa visão, apesar de levar em conta as necessidades e os contextos em que os sujeitos estão inseridos, projeta-se para o futuro, reconhecendo que as mudanças velozes causadas pela intensificada globalização e pelo crescente surgimento das novas tecnologias criam a necessidade de novas habilidades para que haja uma atuação efetiva por parte dos estudantes.

Em relação às mudanças das relações de trabalho e de como elas configuravam uma nova linguagem, o GNL (2021) vai ressaltar a importância de os estudantes desenvolverem habilidades relativas a essa lógica mercadológica, a qual faz parte do processo de democratização do sucesso significativo. Isso ressalta a importância de letramentos que considerem essa realidade, mas que também estejam atentos para perceber que, apesar de interativo e menos hierárquico, os discursos dessas novas relações de trabalho podem ser de

dominação. Por isso, a escola que tenha como princípio a democracia precisa “incluir uma visão de sucesso significativo para todos, uma visão de sucesso que não seja definida exclusivamente em termos econômicos e que inclua uma crítica à hierarquia e à injustiça econômica” (THE NEW LONDON GROUP, 2021, p. 111). Em outros termos, a inserção dos estudantes nessas relações não é de sujeição ou de alienação, mas de apropriação.

No que concerne à vida pública, o GNL vai enfatizar a necessidade de uma pedagogia voltada para a diversidade, não estritamente linguística ou local, mas também cultural, semiótica e global. Portanto,

diversidade local e conexão global significam não só que não é possível haver um padrão, mas também que a habilidade mais importante que os estudantes precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classe social; as variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social; os discursos híbridos interculturais; a troca de código que frequentemente é encontrada dentro de um texto entre vários idiomas, dialetos, ou registros; os diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagens e objetos materiais. De fato, essa é a única esperança para evitar os catastróficos conflitos de identidades e de espaços que parecem prestes a explodir. (THE NEW LONDON GROUP, 2021, p. 113)

Dessa forma, uma pedagogia que desconsidere a diversidade, a diferença, está longe de favorecer o desenvolvimento da cidadania, visto que se faz necessário que a escola forme sujeitos capazes de transitar entre as diversidades e as mudanças. Isso é importante para que tais sujeitos sejam flexíveis e tenham eficácia de comunicação em múltiplos contextos, além de possuírem amplo repertório comunicativo e de serem construtores de significados em vastas configurações culturais (KALANTZIS *et al*, 2020).

Por isso, o objetivo da Pedagogia dos multiletramentos é “criar condições ou aprendizagens que possibilitem o crescimento deste tipo de pessoa, uma pessoa confortável com ela própria, assim como flexível o suficiente para colaborar e negociar com outras pessoas que são diferentes dela para forjar um interesse comum”⁸(COPE, KALANTZIS, 2009, p. 9, tradução nossa). Portanto, mais do que preparar os estudantes para atuação no mundo por meio da linguagem, faz-se necessário que a escola se preocupe em possibilitar reflexões para que esses sujeitos sejam flexíveis para compreender e aceitar a diversidade, inclusive, negociando a sua própria.

Nesse sentido, ao transitar no ciberespaço, os participantes não se descaracterizam da sua subjetividade, visto que, enquanto sujeitos, carregam a sua subjetividade para essa atuação.

⁸ *to create the conditions or learning which support the growth of this kind of person, a person comfortable with themselves as well as flexible enough to collaborate and negotiate with others who are different to themselves in order to forge a common interest*

Essa é uma das causas para que se pense, inclusive, uma educação que se proponha a considerar a contextualização, levando em conta aspectos locais, linguísticos, socioculturais dos próprios sujeitos. A esse respeito, pode-se inferir que, quando Freire (2018) defende uma postura docente que valorize os saberes dos educandos, haja uma relação direta com uma Educação Contextualizada.

Para Lima *et al* (2021, p. 9), “o contexto não se limita ao domínio do local ou à dimensão territorial, muito embora os inclua”, o que equivale a dizer que, embora o local apresente relevante importância para a Educação, a intensificação das relações entre culturas proporcionada pelo ciberespaço revela que não é possível pensar em práticas pedagógicas que excluam o que vem de fora. Em outros termos, a negociação das relações existe exatamente porque os sujeitos não são vazios e transitam deixando parte de si e levando partes alheias quando se relacionam. Por isso, a Pedagogia dos multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021) ressalta a importância da negociação entre os sujeitos abrindo espaço para que se discuta o contexto não como estritamente local, mas como um local que se relaciona com o não local, construindo, assim, diversas facetas de um mesmo ser: cidadão de si e cidadão do mundo.

A respeito da vida privada, os idealizadores do Manifesto defendem que há cada vez mais uma inter-relação entre o que seria de domínio privado e o que pertenceria ao domínio público, pois “discursos que antes eram de domínio privado – a complexidade da vida sexual de figuras públicas, a discussão de memórias reprimidas de abuso sexual infantil – agora são descaradamente públicos.” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 115). Além disso, o grupo defende que a vida privada e a vida comunitária sobrepõem os discursos e criam narrativas com fronteiras cada vez menos rígidas entre esses mundos de vida, além de gerar fragmentações, já que pessoas circulam entre vários mundos, sendo simultaneamente parte desses diversos espaços (GRUPO NOVA LONDRES, 2021).

Numa discussão correlata, Hall (2015, p. 39), com ponderações acerca da identidade cultural fragmentada do sujeito pós-moderno e da influência da intensificação da globalização para essa fragmentação, vai defender que a resposta para o deslocamento, no fim do século XX, das culturas nacionais é “um complexo de processos e forças de mudança, que, pode ser sintetizado sob o termo de ‘globalização’”. Essa globalização, entendida como o atravessar de fronteiras nacionais, interconecta o mundo e possibilita novas combinações culturais (*ibidem*)

Nesse sentido, o GNL apresenta o termo-chave para conceituar “o quê?” da proposta da Pedagogia dos multiletramentos: *o design*. Tal termo designa que, ao mesmo tempo em que os

sujeitos são herdeiros de padronizações e de convenções de significados, são *designers* ativos, responsáveis pela construção de significados (GRUPO NOVA LONDRES, 2021). Os *designs*, por sua vez, seriam constituídos por seis elementos: “os de significado linguístico, os de significado visual, os de significado de áudio, os de significado gestual, os de significado espacial e os padrões multimodais de significado, que relacionam os primeiros cinco modos entre si.” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 108). Portanto, percebe-se, nessa constituição dos *designs*, que a língua em si, desprendida dos demais elementos que fazem parte da comunicação, como, por exemplo, as representações visuais, gestuais, se foi suficiente para o letramento tradicional, não o mais é para as necessidades dos sujeitos da década de noventa em diante.

A concepção do conceito de *design* se distancia, como é possível inferir, da ideia fixa e rígida da linguagem, considerando-a, assim, como maleável, mutável e dinâmica. Essa assertiva pode ser ratificada na fala de Pinheiro (2021, p. 13), o qual ressalta que

ao se apropriar do termo *design* do mundo do trabalho (dimensão profissional) para as dimensões pessoal e de participação cívica, o NLG já destacava que o termo não deve ser entendido como algo fixo, mas como elementos que estão sempre em processo de construção de sentidos, cuja constituição se dá pela inter-relação de três componentes básicos: *available designs* (designs disponíveis), *designing* e *redesigned*.⁹

No entanto, é importante que se destaque que a proposta dos multiletramentos não desconsidera o trabalho com letramento da letra, e sim a singularidade dessa prática, que se centra somente nessa pedagogia grafocêntrica. Como aponta Santaella (2004), ao abordar as seis Eras Culturais, uma não anula a outra, mas convivem, inter-relacionam-se, ou seja, numa linguagem mais voltada para os estudos culturais de Canclini (2019), pode-se falar em hibridizações. Conforme Kalantzis *et al* (2020, p. 19), a ideia do GNL (2021) era ressaltar os pontos importantes das pedagogias tradicionais de escrita e de leitura para ressignificá-las tendo em vista o que é “novo e distintivo nos modos como as pessoas constroem significados em ambientes de comunicação contemporâneos.”

Quatro componentes são sugeridos para a pedagogia pelo GNL (2021), sendo estes: a Prática Situada, a Instrução Explícita, o Enquadramento Crítico; e a Prática Transformadora. Ressignificando alguns termos da tradução dos componentes, os quais ele preferiu chamar de

⁹ Segundo Pinheiro (2021), o que se encontra disponível pelas formas de representação, assim como os recursos do contexto, das convenções e das culturas de diferentes ordens discursos, são os *designs* disponíveis. Já o *designing* é o sujeito ser capaz de usar determinado conteúdo conhecido para, de forma conveniente, apropriar-se dele, desenvolvê-lo e transformá-lo. Por fim, o *redesigned* é o que pode ser reorganizado e reconfigurado pelo sujeito para o seu mundo.

fatores, apresentados pelo Manifesto, Tilio (2021) apresenta contribuições para que esses quatro conceitos sejam compreendidos. Conforme Tilio (2021), o estabelecimento da Prática Situada corresponde à criação de condições que situem os estudantes, imergindo-os em práticas sociais que se apresentem como relevantes e familiares. Essa abordagem abre espaço para considerações muito satisfatórias para a educação feitas por Freire (2018), o qual defende a necessidade de se respeitarem os saberes do educando durante o processo de construção de conhecimentos.

A Instrução Explícita tem como objetivo proporcionar o surgimento de um entendimento que seja tanto consciente, quanto analítico e sistemático de conteúdos a partir de descrição e de interpretação dos diversos modos de se construírem significados, levando-se em conta a análise e a exploração de gêneros, assim como de práticas discursivas (TILIO, 2021). Por sua vez, o Enquadramento Crítico, o qual Tilio (*ibidem*) optou por chamar de Postura Crítica, seria o processo de os estudantes terem domínio sobre as práticas que exercem, com “controle e compreensão consciente” do seu processo de aprendizagem, mas também das diversas relações, como as sociais, as históricas, as culturais, políticas, ideológicas.

Por fim, a Prática Transformadora seria responsável pela produção de novos saberes e sentidos por parte dos estudantes. Nessa Prática, os discentes precisam, a partir do processo pedagógico pelos quais passaram, tendo em mente os contextos situados, produzir conhecimentos que sejam novos (TILIO, 2021). Portanto, faz-se necessário que os estudantes sejam enxergados como sujeitos ativos de todo esse processo de transformação e ressignificação dos saberes.

As diversas contribuições do Manifesto do GNL são visíveis, tanto no que diz respeito aos crescentes trabalhos que abordam a Pedagogia dos Multiletramentos, como na constituição de documentos educacionais oficiais pautados, em partes, nessa visão de ensino, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), que traz fortes ponderações acerca da necessidade de se trabalhar com práticas multiletradas. No entanto, é importante ressaltar que o Manifesto foi publicado em 1996 e que, de lá até hoje, muitas mudanças foram propostas, inclusive muitas delas previstas pelo próprio Grupo, como é o caso da grande quantidade de compradores virtuais¹⁰, os quais foram impulsionados pela pandemia da Covid-19. Assim, as propostas do grupo precisam ser ressignificadas, tendo em vista o impacto das

¹⁰ Segundo o G1, site do grupo Globo, o e-commerce (comércio feito na internet) cresceu 41% no ano de 2020 e alcançou 13 milhões de novos clientes no Brasil, atingindo a cifra de R\$ 84 bilhões, sendo que mais da metade dessas compras foi feita pelo celular. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2021/03/29/faturamento-de-lojas-on-line-cresce-41percent-em-2020-maior-alta-em-13-anos.ghtml>. Acesso em: 28 jan. 2022.

TDIC, visto que estas “trouxeram novas e cada vez mais complexas formas de produzir, veicular e consumir textos (entendendo aqui ‘textos’ em uma concepção mais ampla, envolvendo outros modos de construir sentidos para além da escrita”. (PINHEIRO, 2021, p. 13).

Se, no fim do século XX, a força estava nos meios de comunicação de massa (KALANTZIS *et al*, 2020), atualmente, a Internet, também impulsionada pela pandemia causada pela Covid-19, assumiu uma função fundamental para se entender como a comunicação se dá nesses contextos proporcionados pelos computadores. Se, na Era da comunicação em massa, os discursos eram produzidos por uma restrita parcela da sociedade (donos de emissoras de rádios, de TVs) direcionada à massiva população (ROJO, 2017), na Era da cultura digital, os sujeitos passam a participar mais ativamente na produção dos discursos. Como defendem Kalantzis *et al* (2020, p. 26), “eles têm em suas mãos *smartphones* ubíquos, conectados a novas mídias sociais, que lhes permitem se comunicar com pessoas a qualquer hora do dia, em qualquer lugar”. Portanto, esses novos sujeitos, que surgiram em meio a essa nova realidade, vão requerer novas práticas de ensino que contemplem a vida social da qual fazem parte.

Nesse sentido, não faz mais lógica a escola ignorar as práticas digitais que circulam pelas práticas sociais (ROJO, 2012) e, caso essa cultura estritamente do impresso seja prática que norteia o fazer pedagógico, seja por questões relacionadas à não formação adequada dos professores para essa atuação, seja pelas questões físicas e financeiras dos espaços escolares, não deixa de se estabelecer uma relação anacrônica entre escola e sociedade. Ao falar sobre as dificuldades de se inserir a mediação pedagógica a partir das práticas digitais, Rojo (2017) vai elencar três grandes problemas que intensificam esse problema, sendo: o alto valor dos equipamentos; a necessidade de uma banda de conexão sem fio; e o problema de dependência de energia. No entanto, tais problemas precisam ser contornados a fim de uma educação significativa, alinhada ao contexto cultural digital dos estudantes.

Esses sujeitos que surgem com a cultura digital, diferentes daqueles da cultura de massa, que eram mais consumidores do que produtores e que preservavam a unidirecionalidade (ROJO, 2017), passam a assumir a função de produtor, não necessariamente conscientes e críticos (RIBEIRO, A. E., 2018). Por sua vez, os sujeitos que atuam ativamente nesses espaços são denominados por Kalantzis *et al* (2020), de geração “P”, devido a sua característica participativa. Porém, o fato de essa geração estar inserida nas práticas digitais desde muito cedo, ou até mesmo desde o nascimento, pode levar à falsa impressão de que a escola é prescindível, visto que o universo tecnológico já faz parte da sua vivência. Por isso, para que os estudantes

tenham práticas efetivas, a escola precisa se atentar não só para que estes sejam usuários funcionais, como também criadores de sentidos, analistas críticos e transformadores de sentidos (ROJO, 2012).

Nessa perspectiva, o trabalho com os multiletramentos em sala de aula, mais do que preparar os estudantes para os desafios encontrados nas inter-relações por meio das linguagens e das mídias, forma-os para das diversidades culturais, pois estes debates são fundadores de tal pedagogia. A esse respeito, Cabral *et al* (2019, p. 1140) vão ressaltar que

a sociedade contemporânea, no entanto, convive com diferentes culturas e com os hibridismos que delas resultam, o que torna inadequado pensar em dicotomias como cultura erudita x popular; canônica x de massa, pois o que encontramos, cada vez com mais frequência, são culturas hibridizadas em práticas sociais de linguagem que utilizam diferentes modalidades.

Uma das diversas perguntas lançadas pelo GNL (2021, p. 103) vai indagar “o que é apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conexão global?”. Ou seja, faz-se necessário perceber qual é a função da educação diante dessa diversidade e como a ausência dessas pautas, que vão elencar discussões em torno da multiplicidade, também, de culturas, pode ser nociva para os educandos, visto que eles hoje atuam não só mais no seu espaço local, como também no global, seja por meio de criação de *posts*, seja por meio de curtidas, comentários *reposts*, que vão ajudar a ratificar ou refutar discursos.

Além disso, vale ressaltar que, devido ao caráter multissemiótico do universo digital¹¹, a atuação dos estudantes neste espaço se dará por meio de múltiplas linguagens e, para que eles passem de simples consumidores a produtores (KALANTZIS, 2020), é necessário que possam fazer reflexões além da capacidade de “avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Nesse sentido, estar com aparelhos que permitam a navegação na Internet não garante que o usuário de tal recurso vai assumir uma postura de atuação crítica no universo digital (RIBEIRO, A. E., 2018). Dessa forma, imaginar que os educandos, apenas por terem competências técnicas e conhecimentos práticos acerca do uso de aparelhos que possibilitem o

¹¹ Ana Elisa Ribeiro (2016) apresenta a importância de não considerar a multiplicidade de linguagens como algo exclusivo do universo digital. A multimodalidade já existia e já havia passado por um processo de potencialização por meio dos jornais impressos, da televisão, das revistas, dentre outros.

acesso ao universo digital seria fator decisivo para a sua atuação efetiva nesses ambientes, seria o mesmo que imaginar que a aquisição da leitura e da escrita seria suficiente em si para a atuação social dos sujeitos por meio dos textos escritos. Ou seja, seria defender que o processo de alfabetização seria suficiente em si, sem requerer práticas de letramentos. No entanto, diante dessa realidade na qual a sociedade se faz presente, “é importante que as TDIC sejam encaradas como ferramentas capazes de colaborar para a formação dos jovens estudantes que frequentam a escola básica” (CABRAL *et al*, 2019, p. 1136). Isso ratifica a função da escola frente à realidade cada vez mais interconectada que a Internet está criando na sociedade.

Assim, é necessário preparar os estudantes na dimensão funcional, preocupando-se também com a necessidade de entender como os textos funcionam no ambiente digital e, mais do que isso, compreender que tudo o que nele é dito é fruto de seleção prévia, que carrega discursos e que tais discursos não são neutros. De acordo com o GNL (2021, p. 121), “um discurso é uma configuração de saberes e de formas habituais de expressões, que representam um determinado conjunto de interesses”. A habilidade de reconhecer sujeitos situados histórico político, intencional e culturalmente descentraliza os estudantes de uma posição que Freire (2018) chamaria de ingenuidade. Nas palavras de Pinheiro (2010), além do consumo e do reconhecimento dos conteúdos da Internet, urge que haja compreensão e avaliação dos mecanismos de produção, assim como de reprodução e de difusão de tais conteúdos.

Essa posição crítica distancia-se, embora dentro das diversas multiplicidades das práticas multiletradas considere-se aspectos caros ao tradicionalismo, do ensino tradicional e estático da língua e das relações possibilitadas por ela, pois a Pedagogia dos multiletramentos defende que as línguas “são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários, à medida que trabalha para alcançar seus vários objetivos culturais” (THE NEW LONDON GROUP, 2021, p. 106). Desse modo, a escola, enquanto espaço de privilégio para as discussões, já que boa parte da vida dos sujeitos, geralmente, é passada nela, assume um trabalho “discutindo criticamente as ‘éticas’ ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes ‘estéticas’, construir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais.” (ROJO, MOURA, 2012, p.28). Essa postura desvincula-se do caráter conteudista do ensino e alinha-se ao direcionamento para a prática almejada pelo GNL, que, segundo Pinheiro (2020), seria entender o estudante como um sujeito que está inserido em práticas sociais que não se limitam à escola.

Portanto, considerarem-se os contextos culturais com suas interconexões potencializadas pela Internet vão possibilitar a formação de estudantes que saibam circular pela

mudança e pela diversidade (KALANTZIS *et al*, 2020), respeitando as diversidades culturais, idiomáticas e de gênero, como pretende o Manifesto (GRUPO NOVA LONDRES, 2021). Essa capacidade de transitar entre as diversidades existentes na sociedade, reconhecendo que os sujeitos são constituídos por suas respectivas culturas, favorece a formação de educandos empáticos. Com isso, na subseção seguinte, procura-se pensar no gênero *fanfics*, o qual pode utilizar diversas semioses para a sua produção, assim como discute-se de que maneira a cultura digital influencia as relações humanas, urgindo não só por usuários acríticos, mas por sujeitos que se apropriem dessa cultura para atuar no ciberespaço.

2.2 O GÊNERO *FANFIC* NA CULTURA DIGITAL

Uma célebre frase de Marx (1969) afirma que não se é possível fazer história sem se levar em conta o passado. Em outros termos, seja para reafirmar ou para refutar o que se passou, a história que se projeta para o presente e para o futuro não se constrói do nada, mas sim das relações que preexistem ao novo que vai ser gerado.

A história a que Marx (1969) se referia era a História tida como o percurso humano sobre a Terra. No entanto, tal pensamento pode ser ressignificado para o que Guimarães Rosa (2016) chamaria de estória sem “h”, aqueles causos inventados, criados, ficcionados. Isto é, seria a literatura chamada por Cosson (2019a), dentre outras coisas, como uma representação da linguagem em si, uma linguagem simbolizada, ressignificada, disposta para criar universos por meio da representação. Ou seja, uma pessoa que se propôs a escrever uma história será direcionada pelas narrativas que experienciou enquanto leitora.

Nesse sentido, a *fanfic*, apesar de ser uma história ficcional criada por fãs, não se constrói a partir do nada, visto que precisa de um cânone para a partir dele se construir. Ela é uma história que muito se assemelha à definição dada por Marx (1969) da História tida como a trajetória da humanidade, no sentido de estar relacionada a uma construção já existente, as *fanfics* pois, “são textos geralmente narrativos baseados em livros, seriados de televisão, jogos, desenhos animados, histórias em quadrinhos etc. Em sua maioria são textos em prosa envolvendo personagens de um texto fonte” (MURAKAMI, 2016, p. 6). Ou seja, é uma escrita de ficção feita por fãs a partir de textos-base, que podem ter diversas naturezas, mas que se caracterizam pela reconstrução de narrativas a partir de um texto que já existe.

Ao abordar a problemática em torno da essência do que seria a característica principal de *fanfic*, Jamison (2017, p. 27, grifos da autora) vai ressaltar que

muitos teóricos literários diriam que isso é o que sempre aconteceu na literatura. Eles usariam uma palavra como **intertextualidade** (se fossem Julia Kristeva) ou **palimpsesto** (se fossem Gérard Genette). Então se lembrariam, junto a Walter Benjamin, que *texto* vem da palavra latina para teia, e se abraçariam com um sorriso. A *fanfiction* faz com que toda teoria seja muito, muito aparente, e faz com que esses teóricos sejam um pouco redundantes.

Embora não tenham sido originadas no espaço digital, como reforçam Campos (2017) e Jamison (2017), as *fanfics* encontram nesse ambiente possibilidades para se desenvolver. Isso se deu não por acaso, visto que tanto o universo digital quanto o gênero em questão possuem, dentre muitos outros pontos afins, uma característica em comum: a interatividade. O destaque de Jamison (2017) se dá para reforçar como as práticas de leitura e de produções textuais possibilitadas pelas *fanfics* já existem há muito tempo nos estudos de linguagem, embora com outras definições, a exemplo do termo intertextualidade, palavra esta formada por *inter* (entre) + *textos*. Isso revela, portanto, uma prática de diálogos entre textos comuns às *fanfics* e que é base para o desenvolvimento destas.

Como declaram Paula e Zandonadi (2020, p. 95), ao abordar a interação que se dá nos repositórios de *fanfics*, “os usuários não só leem e escrevem *fanfics*, como também comentam as histórias lidas, tiram dúvidas de língua portuguesa e participam de fóruns de debates sobre as histórias ou sobre a escrita”. Sendo assim, a interatividade não se dá apenas pela leitura das *fanfics*, mas também por interação direta na produção destas, como é o caso do comentário dos leitores, o qual, muitas vezes, segundo afirma Murakami (2016), muda o percurso da produção do texto, revelando o interesse em comum desses interlocutores. Essa seria uma prática que Cosson (2019a) chamaria de formação de uma comunidade de leitores. Nesse caso, não só de leitores, como também de produtores, que são mediados por um bem comum: o cânone¹² que origina as comunidades de leitura e escrita.

Para Cosson (2019a, p. 47), a construção de comunidade de leitores, a qual é o princípio para o letramento literário, “oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo”. Essa comunidade, que atribui coletividade ao processo de leitura, cria, como apontam Alves e Rojo (2020), uma forma própria de ler, forma esta que na maioria das vezes distancia-se da listagem dos livros considerados clássicos pelo aval da escola. O letramento literário, por sua vez, segundo Cosson (2020), foi um termo cunhado por Graça Paulino no fim da década de 1990. Esse termo, ainda conforme o

¹² Conforme Murakami (2016) o cânone dentro do universo da produção de *fanfics* se diferencia do cânone literário em si. Enquanto este se refere a obras clássicas, tidas como modelos de estética da criação literária, entre os produtores de *fanfic* o cânone é a obra original, que vai servir de texto-base para a produção dos fãs. Por exemplo, a saga de Harry Potter foi utilizada como base para a produção de filmes, mas o cânone seriam os livros, e não a produção cinematográfica, visto que foram as obras que surgiram primeiro.

autor (2020), refere-se a um tipo singular de letramento e à inserção dele no espaço escolar, sendo um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Em outras obras, a exemplo da já citada *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson (2019b) ressalta que, por ser um processo, o letramento literário não se finda nunca, estando, portanto, em constante atualização e revisitação.

Portanto, esse princípio do letramento literário, que é a formação dessa comunidade, muito se assemelha com as comunidades que são formadas em torno dos produtos, dos artistas, dos livros, das séries, das produtoras: os *fandoms*, uma abreviação do termo *fan Kingdom*, que, em inglês se caracteriza exatamente por ser uma comunidade de fãs (JENKINS, 2012). Essas comunidades de fãs, mais do que construir apenas consumidores de produtos, são responsáveis por, muitas vezes, conduzir posturas de artistas, de produtoras, de gravadoras, visto que existem aqueles fãs que têm contato privilegiado com as obras antes de elas serem lançadas ao público em geral, com o intuito de testar a aceitabilidade do que se pretende lançar (MURAKAMI, 2016).

Essa forma de se posicionar diante do que é consumido é uma característica própria de quem é fã (JENKINS, 2012) e, embora o ato de ler deva ser encarado como um processo dialógico, interativo, participativo (GERALDI, 1984), a forma como um fã se posiciona diante de um texto é diferente da postura que quem não é fã assume, potencializando ainda mais a interação. Isso acontece porque os sentimentos são norteadores importantes na leitura de um fã, pois, “os sentimentos dos fãs não são importantes apenas na escrita das *fanfics*, mas nas leituras. Os fãs, quando consomem, estão acostumados a desejar” (MURAKAMI, 2016, p. 89). Ou seja, esse desejo faz com que a leitura seja norteada por uma expectativa, uma relação muito pessoal com o que se lê, e essa expectativa pode ter como resultado uma frustração que motiva a produção das *fanfics*.

Segundo Jenkins (2012), existem cinco elementos básicos que caracterizam a leitura de um fã, sendo: Sementes, Buracos, Contradições, Silêncios e Potenciais. O primeiro elemento para ele, as Sementes, são “pedaços de informação introduzidos na narrativa para indicar um mundo maior que não é completamente desenvolvido na própria história” (JENKINS, 2012, p. 16). Isso pode ser ilustrado, por exemplo, no texto dramático *O santo e a Porca*, de Ariano Suassuna (2011). Neste drama, a personagem Caroba, empregada da casa do avarento Eurício, tem um romance com Pinhão. Embora o enredo aponte para como o relacionamento dos dois iniciou, não há um desenvolvimento extenso do acontecido. Portanto, essa seria uma possível semente, que daria um enredo para a escrita do fã.

Os Buracos seriam “elementos narrativos dos quais os leitores sentem falta e que são centrais à sua compreensão dos personagens” (JENKINS, 2012, p.17). Esses elementos podem ser visualizados, por exemplo, em traduções de livros por parte da indústria cinematográfica, como é o caso do personagem Pirraça, que, depois de atribuir muito humor à narrativa da série de *Harry Potter*, foi cortado dos filmes. A ausência deste personagem, que é considerado marcante por muitos leitores da saga, desagradou parte dos fãs¹³.

No livro *Morte e vida Severina* (MELO NETO, 2007), duas ciganas do Egito surgem para traçar o destino do menino que havia acabado de nascer. Enquanto a primeira previu a criança aprendendo a caminhar na lama, destinada a sobreviver da caça, a segunda afirmou que a visão da primeira estava equivocada e que a lama era senão graxa da máquina do menino, que, no futuro, iria ascender socialmente. Nota-se, nesse caso, que há duas narrativas que podem ser responsáveis pelo desenvolvimento do enredo. Nesse caso, pode-se falar do elemento que se refere às Contradições, visto que ele pode ser entendido como “dois ou mais elementos na narrativa (intencionais ou não) sugerindo possibilidades alternativas para os personagens” (JENKINS, 2012, p.17).

Por sua vez, os silêncios são “elementos que foram sistematicamente excluídos da narrativa com consequências ideológicas” (JENKINS, 2012, p.18). Esses elementos podem causar extensos debates caso seja analisado pela ótica da produção de Monteiro Lobato, colocando de um lado os defensores da ideia de que o autor vivia em outros tempos, e do outro, defensores de que Lobato era escravagista e racista, característica que teria tido reflexo na sua produção literária¹⁴.

Por fim, Potenciais para Jenkins (2012, p. 18), são “projeções sobre o que poderia ter acontecido além dos limites da narrativa”. Ou seja, é a necessidade de ir além na narrativa estabelecida pelos autores. Em mais uma representação da literatura brasileira, pode-se dizer que este quinto elemento poderia ser uma narrativa de um fã de *O guarani*, romance indianista de José de Alencar (2003), que, depois de inquietar-se sobre o que se sucedeu ao fim do livro, tentasse dar continuidade à história entre Peri e Ceci (personagens centrais na obra) na busca por respostas que o livro não deixa bem definidas.

¹³ A ausência de Pirraça nos filmes de Harry Potter rendeu inúmeros posts na internet, como é o caso do vídeo Por que o Pirraça foi cortado dos filmes de Harry Potter?, que analisa e lamenta o “buraco” causado pela não presença do personagem. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=heBeEzz_smw. Acesso em: 02 fev. 2022.

¹⁴ Embora as discussões que circundam as questões raciais sejam importantes, não é o foco deste trabalho. Como afirma Cosson (2020), essas discussões são muito relevantes no paradigma Social-Identitário, que não será norte para o que aqui será ponderado.

Nesse sentido, o leitor que é fã apresenta uma leitura não só crítica, como também ativa, não se limitando ao que o texto é dito, mas atentando-se às possíveis narrativas que dali podem surgir. Segundo Jamison (2017, p. 22), “os melhores escritores de *fanfiction* são leitores fantasticamente atentos a passagens específicas e detalhes, e escrevem histórias com camadas para audiências com várias camadas”.

Apresentando uma característica hoje essencialmente digital, a produção de *fanfics* não se restringe a um grupo específico, seja no que se refere a questões que envolvam graus de intelectualismo, faixas-etárias, posições econômicas, visto que, como afirma Jamison (2017), é uma prática que envolve professores, estudantes, adultos, crianças, pais, escritores profissionais e amadores. Produções as quais, segundo Murakami (2016), Paula e Zandonadi (2020), não possuem pretensão mercadológica, mas que já despertaram a atenção das editoras para o que dizem, como é o caso de *Cinquenta tons de cinza*, *fanfic* de Crepúsculo (JAMISON, 2017) e que alcançou altos índices de venda, além de ganhar versões cinematográficas da obra, chegando a ter expressivo destaque, também, nos cinemas.

No entanto, a interatividade tão evidente nas relações mediadas por meio da Internet nem sempre se estabeleceu dessa forma, visto que esta é uma característica da Web 2.0. Essas novas formas de se relacionar apontam para novas maneiras de aprender, de ensinar (LIMA, DE GRANDE, 2019). Como afirmam Paula e Zandonadi (2020, p. 87), “os sites, a partir da Web 2.0, abrem espaço para que o usuário tenha a possibilidade não só de participar, mas também de criar, ou seja, de interagir com os conteúdos – mesmo que tenham sido gerados por outros – e com outros usuários”. Isso pode ser evidenciado nas redes sociais, nas quais se é possível postar, comentar, curtir e compartilhar.

Essa interatividade ampliou a possibilidade de relações interpessoais, que, mediadas pelas TDIC, resignificaram a forma de ser e estar no mundo, o que seria, para Nonato e Sales (2019, p.151), o início de “um complexo processo de reorganização das relações sociais”. Esse processo, portanto, não seria definido somente pelos dígitos 0 e 1 que são característicos da linguagem computacional (LÉVY, 2010; NONATO, SALES, 2019), mas na compreensão de como as tecnologias digitais fazem a mediação das relações humanas (NONATO, 2020), revelando uma nova cultura, a digital.

Para Nonato (2020), falar sobre a cultura digital está relacionado à consideração de como as tecnologias digitais possibilitam uma nova forma do agir humano, o que reconfigura a posição do ser humano diante da sociedade a partir das mediações proporcionadas pelas TDIC. Essa forma de agir está presente não só naqueles espaços idealizados pela crença popular como

os países de primeiro mundo, com computadores capazes de fazer coisas humanamente impossíveis, mas também nas atividades mais simples do dia a dia contemporâneo, como a postagem de uma foto no Instagram, ou no agendamento de uma consulta médica pelo *Whatsapp*.

Essa cultura de que fala Nonato (2020) é apresentada por Lemos e Lévy (2010, p. 93) como a que “permite o luxo da escolha, o luxo da garimpagem, o luxo do excesso e da profusão de coisas para além do gosto médio.”. Dessa forma, a interatividade, a colaboratividade, a ubiquidade, que, segundo os autores, são marcas presentes nas mediações proporcionadas pelas Tecnologias Digitais, descentralizam a forma de produção de conhecimentos. No entanto, encarar as TDIC como único espaço em que tais processos se realizam pode levar à idealização do ciberespaço e à armadilha de encarar os leitores de textos analógicos como passivos, sem interação, sem colaboração. Segundo A. E. Ribeiro (2018, p. 16), atribuir somente à cultura digital um lugar de compartilhamento e de diálogo é defender que a leitura do texto impresso é passiva e monolítica.

Outra problemática que existe em relação à Cultura Digital é encará-la pela perspectiva que leva a debates acerca da acessibilidade, da inserção dos sujeitos nela. Isso já havia sido problematizado por Lévy (2010), que, ao ressaltar que muitos discursos que condenam a cibercultura se apoiam na ideia de que o acesso aos computadores não é tão democrático quanto se deseja (CHARTIER, 2002) ressalta a importância de não se negar a cultura que se formou a partir do ciberespaço. Assim, essas questões de acesso que se parecem mais adequadas ao âmbito político, o qual deve proporcionar o acesso à cultura de todos, não podem descaracterizar a necessidade de se considerar a Cultura Digital, que é marca da contemporaneidade.

Além disso, o fato de um sujeito não desenvolver as habilidades funcionais para utilizar computadores, apesar de limitar a sua atuação na sociedade, não o retira da cultura em questão. Isso pode ser exemplificado ao se considerarem as ponderações de Soares (2020), que reconhece práticas de letramentos também em pessoas não alfabetizadas, ao passo que estas podem identificar na escrita uma prática social, como exemplificado anteriormente. Portanto, apesar de não saber utilizar o *Whatsapp*, por exemplo, uma pessoa pode reconhecer a função social dele e solicitar a alguém que saiba utilizá-lo para realizar alguma atividade no aplicativo. Em outras palavras, apesar de não haver o domínio do uso, no caso acima ilustrado, houve o domínio da situação social por parte do solicitante, e, conseqüentemente, a apropriação da cultura digital.

Essa cultura, que condiciona as relações na contemporaneidade ao passo que é condicionada por elas, lança novos desafios à escola, instigando-a a reconhecer nas produções culturais mediadas pelas TDIC não só novas identidades e expressões, como novas formas de atuação. São múltiplas as linguagens que circulam na Internet, possibilitando novas linguagens, híbridas, tanto no que concerne aos textos tidos como essencialmente literários, como aos que são mais denotativos, fora da função de representação simbólica da linguagem apresentada por Cosson¹⁵ (2020). Para o autor (2020 p. 179), “o valor da literatura reside justamente nessa experiência que autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária”. Ou seja, é necessário, perceber que

A necessidade de dialogar com a cultura digital, na perspectiva de seu impacto sobre o ensino de literatura, desdobra-se também da compreensão de que o modo como se apreendem as experiências estéticas (fruição) e compreendem as expressões estéticas (interpretação), produtos de sua cultura ou de outras culturas separadas no tempo ou no espaço, está intimamente ligado à maneira como a cultura em que estão imersas se organiza e se articula (NONATO, 2020, p. 536).

Nesse sentido, as relações que se dão no ciberespaço e que são mediadas pelo gênero *fanfic* possibilitam reflexões acerca da cultura que se forma em torno desse gênero textual. E essa cultura, ainda que o texto fosse encarado erroneamente como construído apenas com aspectos linguísticos, possibilita uma reflexão acerca dos aspectos sociais e culturais que vão além da escrita propriamente dita (SIGILIANO *et al*, 2020). Isso ocorre porque cada texto que serve como base para a produção da *fanfic* está inserido dentro de uma cultura, seja esta referente à cinematográfica, à livresca, à musical. E, ao se apropriarem dessas culturas para produzir as suas reescritas, os fãs usam não apenas a criatividade (MURAKAMI, 2016), como também lançam mão do seu direito de estar nos textos, imprimindo no que produz a sua subjetividade.

Essa subjetividade dos fanfiqueiros se manifesta também no que se pode chamar de contexto, seja no que diz respeito à dimensão sociocultural das obras-cânones, seja no que se refere aos aspectos linguísticos a partir dos quais a *fanfic* se materializa. Nesse sentido, a partir de estudos linguísticos, J. Martins (2009, p.22) vai ressaltar que o contexto se configura como uma forma que “os usuários da língua procuram se adequar quando falam ou quando escrevem”. Isso equivale a dizer que, inseridos dentro de determinado contexto que não se preocupa,

¹⁵ No livro *Paradigmas do ensino da literatura*, ao abordar o posicionamento do que seria ler literariamente na perspectiva do paradigma do Letramento literário, Cosson (2020) vai ressaltar que o que constitui a obra como literária é o modo que se lê, e não necessariamente a obra em si. Outros autores, como é o caso de Lajolo (2018) defendem que o modo que se lê é importante para a definição do que é ou deixa de ser literatura.

necessariamente, com os aspectos formais da língua (MURAKAMI, 2016; JAMISON, 2017), os fanfiqueiros reconhecem aquele contexto não como passível de julgamento linguístico, mas como um momento em que poderá dar vazão à criatividade. Em outros termos, eles escrevem as *fanfics* para leitores que reconhecem e aceitam, numa espécie de acordo, o contexto que se constrói ali.

Na fala de Sigiliano *et al* (2020, p. 147), “ao reimaginar os universos ficcionais, o fã também reflete sobre os significados sociais e culturais implícitos nos conteúdos midiáticos, tais como estereótipos, as questões relacionadas à diversidade, à representatividade, entre outros”. Isso coloca, conseqüentemente, a produção e a leitura de *fanfics* dentro de discussões as quais anulam possíveis interpretações que tendem a encarar tais práticas como alheias à cultura que está fora da interação digital. Isso ocorre porque, se a *fanfic* tem como base um outro texto (MURAKAMI, 2016; JAMISON, 2017; SIGILIANO *et al*, 2020), infere-se, portanto, que os sujeitos que a produz transitam em um mundo cultural, real, e estão inseridos dentro de diversos contextos, sendo dois os mais visíveis em primeira análise: o digital, em que se materializa a *fanfic*; e o não virtual, onde acontece o contato com o cânone que dará origem à *fanfic*¹⁶.

Vale ressaltar que, ao perceber que o sujeito é formado não somente pelos seus aspectos físicos e biológicos, como também pelos psíquicos, sociais, históricos e culturais (MORIN, 2011), o(a) docente que reconhece na *fanfic* uma possibilidade para se trabalhar a leitura e a produção de textos permite que esses aspectos também sejam aproveitados em sala. Isso ocorre devido ao caráter de formação dos *fandoms*, que representam a comunidade que se constrói em torno deles e torna possível a criação de textos que têm relação com o contexto histórico, social e cultural em que é produzido.

Para ilustrar esse exemplo, pode-se utilizar as diversas *fanfics* que são escritas por *fandoms* de grupos musicais, como as produzidas pelos fãs de k-pop¹⁷, que, nesse caso, não reconstróem narrativas que já existem, mas as criam a partir das personalidades da música de quem são fãs. Essas comunidades diferem do que seria apenas agrupamentos de pessoas em

¹⁶ O cânone, ou seja, a obra que serve de base para a construção da *fanfic* pode vir do universo digital. No entanto, a maior parte dessas obras estão presentes no mundo físico, a exemplo do livro base deste trabalho: Nárnia. Por isso, defendeu-se aqui que o contato entre o fã e a obra/personalidade se concretiza, majoritariamente, no espaço não virtual.

¹⁷ Segundo matéria apresentada pelo site Yahoo!Notícias, o K-pop, movimento artístico cultural da Coreia do Sul, causa impacto não só na difusão da cultura fonográfica e do estilo de dança, como também injeta na economia coreana bilhões de dólares. Isso é resultado de como os fãs, inclusive os brasileiros, aderem aos produtos comerciais que são gerados a partir do K-pop. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/de-k-pop-a-round-6-a-onda-sul-coreana-e-o-impacto-bilionario-na-economia-do-pais-090015651.html>. Acesso em: 29 set. 2022.

torno de algo, pois, como aponta Neves (2014), para que haja a formação de qualquer comunidade, faz-se necessário que os integrantes desta tenham entre si um sentimento de pertencimento de ligação. Nesse sentido, os *fandoms* possibilitam que haja a identificação necessária entre os seus participantes (MURAKAMI, 2016), o que, conseqüentemente, cria um contexto de produção e de relações em torno das *fanfics*. Basta observar, nos sites e nas plataformas que abrigam essas criações de fãs, como os leitores das *fanfics* as comentam sendo, portanto, não apenas leitores passivos, mas participantes ativos que direcionam as histórias, visto que os comentários contêm dicas para os próximos capítulos do texto.

Essa afetividade que os fãs desenvolvem pelos cânones e pelas personalidades e que vão gerar as *fanfics* é a raiz das narrativas. Isso ocorre, como aponta Morin (2011, p. 20), porque, apesar de as emoções poderem elevar a subjetividade a ponto de cegar a racionalidade, “a afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade”. Em outros termos, a paixão, que pode fazer com que as comunidades de fãs cedam irracionalmente às questões capitalistas de consumo exacerbado das obras e dos produtos oferecidos pelos seus ídolos, torna-se elemento que vai potencializar a leitura e a escrita das *fanfics*.

A esse respeito, o contexto cultural dos estudantes deve ser considerado relevante para a construção do conhecimento que se forma no chão da sala de aula. Nesse sentido, Morin (2006, p. 127-128, tradução nossa), vai ressaltar que “os contextos culturais devem ser reconhecidos para compreender os pensamentos e os atos de indivíduos naturais de diferentes culturas das quais podem ser citadas o sagrado, o tabu, o lícito, que nos resultam alheios e estrangeiros”.¹⁸ Ou seja, a produção de *fanfics*, embora seja tida como algo inferior por olhares puristas da criação literária, pois nela acontece a apropriação de um enredo que já existe (MURAKAMI, 2017), apresenta-se, muito pelo contrário, como um trabalho de grande valia. Isso acontece, porque nessa produção há uma intertextualidade que se pratica há muito tempo (JAMISON, 2017) e que reforça que um texto sempre está em diálogo com algum outro já existente.

Discussões que acrescentam problemáticas acerca das culturas dos estudantes, as quais se diferem das dos professores em muitos aspectos, como os referentes ao gosto musical, aos linguísticos, etc. podem ter reflexões satisfatórias se analisadas à luz da ideia de imprinting cultural sugerida por Morin (2006). Segundo o autor, o imprinting cultural pode ser entendido

¹⁸ “Los contextos culturales deben ser reconocidos para comprender los pensamientos y los actos de los individuos naturales de diferentes culturas, de las que lo sagrado, el tabu, lo lícito, el honor nos resultan ajenos y extranjero”.

como a cultura dos indivíduos, que é formada, primeiramente, no seio familiar e, em seguida, na convivência social. Isso corresponde a dizer que, apesar de os sujeitos estarem inseridos na cultura da Era digital (SANTAELLA, 2004), a qual tende a universalizá-los (LEVY, 2010), trazem marcas da sua cultural local, que vai direcionar o seu olhar a respeito do mundo e intermediar as suas relações interpessoais.

Essa universalização, proporcionada pelo ciberespaço, não anula as identidades locais que os estudantes carregam em si. Como aponta Neves (2014), a sociedade sofreu inúmeras mudanças em como se dá o processo de construção das suas identidades, o que, consequentemente, passa a gerar novos conceitos nela. No entanto, esse caráter universal não extingue os aspectos regionais, pois “o fenômeno de glocalização indica que a localização indica que o local continua vivo e se reinventando como espaço prioritário de formação das identidades”. Assim, pode-se perceber que as *fanfics*, ao transitarem no universo digital, podendo estar em qualquer espaço que tenha acesso à Internet, podem carregar marcas do local, a exemplo da *fanfic* nomeada Seu juiz de Itapinga¹⁹. Nela, o “autor” se apresenta como natural do Ceará e relata que uma das lendas mais famosas nesse estado é a do lobisomem. Por isso, a narrativa dele vai se desenvolver em torno dessa lenda, fazendo uma mistura entre ela e o anime Haykui,²⁰ desenho da cultura oriental.

Nessa direção de pensamento, pode-se inferir que o contexto cultural dos estudantes, considerados nativos digitais (PRENSKY, 2012), é mediado pela tecnologia, visto que eles, na sua maioria, compõem a população que nasceu após a popularização do ciberespaço. E, além disso, é necessário que essa interconexão dos computadores não seja entendida apenas a partir das suas questões técnicas, mas também pelo seu impacto cultural e social (NEVES, 2014). Assim, os professores, ao estarem com os seus olhares condicionados pelo *imprinting* cultural da sua época de estudante e por uma possível formação docente tradicional e livresca, desconsidera a realidade digital dos discentes impelindo, como ressaltam Dias e Neto (2020), os costumes que não coincidem com as suas percepções socioculturais e individuais.

Assim, o universo de construção literária que se constrói da/na cultura que se desdobra a partir da produção das *fanfics* abre espaço para que a literatura se concretize em tal prática. Isso, como se é de se esperar, gera uma grande problemática em torno do que seria literatura, possibilitando discussões, a partir da ótica do cânone literário, em torno da valoração das

¹⁹ Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/seu-juiz-de-itapinga--kagehina-22517202>. Acesso em: 10 set. 2022.

²⁰ Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/seu-juiz-de-itapinga--kagehina-22517202/capitulo1>. Acesso em: 26 set. 2022.

produções. Por isso, os discursos os quais tentam aprisionar a definição da literatura a moldes, que desconsidera os contextos de produção e de relação com a linguagem literária, Lajolo (2018, p.12) vai chamar de vozes rabugentas, que são aquelas vindas de “resmungos de cinco estrelas”, os quais tentam elitizar a prática literária, aprisionando-a em uma torre de marfim à qual só os donos dessas vozes têm acesso.

Essas vozes, ainda segundo Lajolo (2018), defendem que a literatura só poderia ser veiculada em canais competentes. No entanto, é importante apontar, como afirma Jamison (2017, p.32) que “novas tecnologias permitem que novos e diferentes tipos de histórias sejam contadas – e dias – por diferentes tipos de pessoas”. Essas novas formas de produzir e consumir literatura, mais do que passatempo, como podem pensar muitos puristas, é uma atuação que se apropria de *animes*, de filmes, de livros, de seriados, de novelas, de programas de televisão, da vida de personalidades para a produção de textos literários. E tais vozes ainda poderiam questionar se “então música popular é poesia? E *fanfiction*? Telenovela tem tanto valor quanto romance? E o que vem em *blogs*? Folhetos de cordel têm a mesma importância estética que a epopeia...” (LAJOLO, 2018, p. 12), tentando deslegitimar não só a produção, como também os espaços em que estas são veiculadas.

Os canais os quais abrigam as *fanfics*, que são comumente chamados de repositórios, podem ser caracterizados como redes sociais, já que os usuários se cadastram e criam contas nesses repositórios que, além das leituras, dão-lhes o direito de comentar nas produções. Segundo Murakami (2016, p.15), “os escritores de *fanfic* possuem uma relação direta com o seu público, pois os suportes de visualização de *fanfics* geralmente contam com um mecanismo que permite ao leitor deixar a sua *review*, ou seja, o seu comentário sobre a história”. E esse contato direto por meio dos comentários permite não só a linguagem escrita, como também a inserção de *links* para outros sites, de *gifs*, de imagens estáticas, tornando a produção de *fanfics* uma prática multimodal. Essa multiplicidade de linguagens se dá devido aos canais que abrigam os textos, que são, em geral, do universo digital.

Por estarem inseridos em contextos em comum, os leitores e produtores de *fanfics* acabam por compartilhar ideais, que vão além do fanatismo pelas obras das quais as *fanfics* derivam, chegando ao ponto de estabelecerem sentidos mútuos com o que está sendo produzido/consumido por eles. Esse lócus que assumem os fãs diante da leitura estabelece não só uma relação entre eles, como também com o contexto em que estão localizados, “pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2019, p. 27)”. Por isso, a simbolização, o ponto de vista que os

envolvidos assumem diante do texto, a significação que é atribuída às palavras (LAJOLO, 2018) configuram essa forma não tão nova forma de fazer literatura, a que se dá por meio da *fanfic* (JAMISON, 2017), mas que encontrou na cultura digital nova forma de se materializar.

Dessa forma, na subseção seguinte, intentou-se perceber como a Escrita Criativa pode potencializar a escrita de textos literários na cibercultura, sendo, portanto, uma participação ativa da cultura digital por parte dos sujeitos.

2.3 ESCRITA CRIATIVA NA CIBERCULTURA

Embora alguns defendam que o termo Escrita Criativa tenha surgido no Reino Unido, como é o caso de Spalding (2020), outros, a exemplo de Amabile (2020), defendem que ela surgiu nos Estados Unidos, espalhando-se, em seguida, para outros países, como é o caso do Brasil. Para Spalding (2020), a Escrita Criativa ganhou grande profusão nos Estados Unidos sendo responsável por formações de diversos cursos nas universidades desse país. Esses cursos inspiraram a chegada dela ao Brasil (SPALDING, 2020), sendo que, desde a década de noventa, o nome de Luiz Antonio de Assis Brasil tem se tornado referência para a formação de cursos de Escrita Criativa, o qual tem desenvolvido Oficinas de Criação Literária na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (AMABILE, 2020).

Antes de se pensar a Escrita Criativa, faz-se necessário apontar que as concepções as quais giram em torno do que seria a linguagem nem sempre são semelhantes. Como afirma Geraldi (1984), a concepção de leitura e de escrita que se assume é de suma importância para a forma como estas serão encaradas durante não só do ato de escrever e ler em si, bem como a forma como os textos são concebidos em sala de aula.

Se, a língua entendida não como processo meramente de decodificação parece assumir o enfoque dos estudos sobre a linguística no Brasil, ao ponto de surgir com força nos documentos oficiais nacionais de Educação, como é o caso da BNCC (BRASIL, 2018), ainda há pensamentos que encaram a linguagem de outra forma.

Outro ponto que suscita grandes discussões é a concepção do que seria a Escrita Criativa. Mesmo grandes universidades que ofertam cursos de graduação, de mestrado e/ou de doutorado, como é o caso do site da Universidade de East Anglia, não definem a Escrita Criativa (AMABILE, 2020). Outras, quando a caracterizam, fazem-no associando-a ao espaço acadêmico, “contudo, as oficinas ocorrem também, e, quiçá, principalmente, fora da universidade” (AMABILE, 2020, p. 141). Por outro lado, definições mais desprendidas do academicismo surgem em diversos autores, como é o caso de Marchioni (2019, p. 9), que a tem

como “a arte de expressar ideias de maneira original, sem o ranço do lugar-comum” e de Spalding (2020, p.19), que a encara como a produção de textos que têm como o intuito emocionar, não apenas no sentido de fazer chorar, mas como ressalta o autor, de “provocar, fazer, indignar-se, senti tesão, enfim, mexer com o leitor de alguma forma”.

Ao parafrasear o que Benedict relatou acerca da Escrita Criativa para o *The New York Times*, Amabile (2020) vai ressaltar como essa área proporciona aos que desejam ser escritores um senso de comunidade, que não está restrita somente à escrita como também à leitura, visto que em oficinas de Escrita Criativa é comum a troca de texto entre os participantes. Essa troca se faz não somente para que seja realizada a leitura, já que os envolvidos assumem a posição de críticos, indicando pontos que podem ser ressignificados dentro do texto, o que revela o caráter colaborativo dessas oficinas. Na fala de Amabile (2020, p. 145), “a Escrita Criativa, em sua melhor versão, proporciona um ambiente estimulante.”.

Tal estímulo, no que se refere à troca de textos para apreciação, pode ser formado por pessoas que Koch (2008) chama de incentivadoras. Para o Koch (2008), é necessário que, durante o processo de escrita, o escritor tenha pessoas que estejam dispostas a ajudar enquanto leitoras, que serão críticas, pois o apoio que seja cego e acrítico será prejudicial. Por isso, a escolha dos avaliadores do texto é de extrema importância e deve seguir as características do público-alvo a que a produção se realizou. A respeito dos leitores que mais têm como intuito agradar ao escritor do que acrescentar críticas construtivas ao que foi lido, Assis Brasil (2019) também ressalta a nocividade de se cultivá-los.

Uma das problemáticas que envolvem a escrita (e consequentemente a não escrita) de textos literários é a que gira em torno do que seria o talento. Segundo Di Nizo (2008, p. 30-31, grifo nosso), “qualquer pessoa é capaz de estreitar seu relacionamento com as palavras. Claro, nem todo mundo é dotado de talento para se transformar em escritor. Mas todos podem, **pelo menos**, aprender a se expressar e a se comunicar melhor”. O excerto é retirado de um livro que se propõe a apresentar técnicas de Escrita Criativa, e, embora em muitos momentos a autora questione o inatismo da “inteligência” e da capacidade de se produzir textos literários, o processo de elaboração de tais textos surge, para ela, como algo relacionado ao talento, pois, se “nem todo mundo é dotado de talento”, isso significa que alguém o seja. No entanto, Assis Brasil (2019) é contundente ao ressaltar que a ideia de talento foi criada para atormentar as pessoas, gerando falsos problemas para a criação literária.

Ainda alinhado à discussão sobre o talento, Assis Brasil (2019) aponta alguns autores consagrados, que produziram obras que não são consideradas tão relevantes, questionando, que

se, de fato, o talento é o norteador da escrita de textos considerado bons, e para onde teria ido o talento desses renomados escritores durante a produção dessas obras que têm baixa relevância. No entanto, Di Nizo (2012) e Assis Brasil (2019) concordam em um ponto: para desenvolver a Escrita Criativa é necessário que se tenha tanto entusiasmo quanto curiosidade. Mas, conforme Assis Brasil (2019, p. 21), “afirmar que alguém tem talento pode beirar o insulto”. Isso se dá porque a escrita de um conto, de um romance, ou seja, de um texto literário não é algo que se dá por uma espécie de privilégio inato aos sujeitos, mas sim de pesquisa, de esforço, de dedicação e de entrega. Em outras palavras, como ressalta Koch (2008), a escrita requer bastante treino.

Por isso, muitas discussões, como é o caso da suscitada por Grando (2018), propõem a necessidade de se ampliar o campo da Escrita Criativa não só à Educação Básica, como também às universidades, a fim de formar professores que sejam capazes de potencializar o ensino não só do exercício da escrita, como também da leitura. Segundo Grando (2018, p. 3380), “o primeiro ponto a assinalar sobre o ensino de Escrita Criativa é a indissociabilidade entre a escrita e a leitura”. Desse modo, esta pesquisa se preocupou em contemplar estes dois eixos. E as contribuições dessas práticas não estão exclusivamente relacionadas à produção de textos concebidos como literários, pois, consoante Spalding (2020), uma pessoa que estuda a Escrita Criativa, mesmo que esteja com o foco na sua formação enquanto literata, beneficiar-se-á da habilidade de escrita de demais textos.

Esse espaço que o campo da Escrita Criativa proporciona para o trabalho com as produções literárias privilegia o contato entre os envolvidos e a literatura em sua essência, que é a manifestação do texto em si. Ao abordar os paradigmas do ensino de Literatura, Cosson (2020, p. 47) aponta que uma das falhas do paradigma Histórico-nacional é encarar “o conhecimento sobre a literatura como história literária, sendo a identificação de autores, obras e estilos de época a sua marca de distinção social”, focando mais nos aspectos pedagógicos de caráter históricos/morais/patriótico do que no contato entre os sujeitos e as obras e, quando tal contato era realizado, fazia-se a fim de refletir sobre aspectos extrínsecos à literatura. Nessa mesma diretriz, criticando a ausência do estreitamento entre as produções literárias e os sujeitos, Grando (2018) vai ressaltar a importância de que sejam proporcionadas experiências aos leitores no contato direto com os textos literários, já que, para ele, a literatura trata-se de um processo que se efetiva na intimidade que se tem com esse tipo de texto.

Nesse sentido, a produção de *fanfics* torna-se relevante para a experiência literária dos estudantes na medida em que esse gênero, para ser desenvolvido, requer não só um contato

direto dos discentes com o texto, mas também do que Jamison (2017) vai chamar de leitura atenta a detalhes que podem extrair dessas passagens específicas diversas camadas de outras narrativas e que vão direcionar o processo de escrita. Por isso, o

ficwriter desenvolve habilidades para absorver, digerir e produzir textos segundo seu entendimento da obra original, do seu cotidiano e/ou de seus sonhos. A criatividade é peça importante para essa escrita, mesmo que esse autor tenha a base, que é a obra original, ele cria ou recria cenários, personagens e enredos (ALENCAR, ARRUDA, 2017, p. 92).

Embora muitas discussões acerca do surgimento das *fanfics* reportem a um período muito antigo da história humana (JAMISON, 2017; MURAKAMI, 2016), parece ser consenso que, hoje, o ciberespaço e a cibercultura potencializaram e popularizaram essa prática de Escrita Criativa, colaborativa e multimodal, já que os sites em que as *fanfics* circulam abrigam textos de diversas linguagens. Segundo apontam Alencar e Arruda (2017, p. 91, grifos das autoras) “a Internet se tornou uma grande aliada dos fanfiqueiros, por possibilitar uma maior divulgação das histórias, por meio de *sites* e *blogs* específicos para postagem e leitura de *fanfictions*”.

Levando-se em consideração, ainda, o espaço digital como abrigo das *fanfics*, torna-se relevante ponderar que grande marca do universo digital é a hipertextualização²¹. Essa característica proporcionada pelos computadores vai prover, dentre outras coisas, o que Lévy (2010, p. 59) chama de “uma tendência à indeterminação, à mistura das funções de leitura e de escrita”. Isso, consequentemente, caminha ao que Grando (2018) defende: o caráter indissociável entre a escrita e a leitura.

A cibercultura, no que diz respeito aos seus desdobramentos na cultura contemporânea, tem provocado diversas mudanças sociais, fazendo com que as formas de ser, de estar e de conviver assumam sentidos diferentes a partir do ciberespaço (OLIVEIRA, B. R., 2019). Essa assertiva permite compreender que o ciberespaço possibilitou o surgimento de uma cultura que direciona as relações interpessoais.

Nessa direção, ao abordar as mudanças que os textos sofreram no decorrer da história, Santaella (2004) vai defender que as habilidades necessárias para a leitura de um texto impresso não são necessariamente as mesmas de um texto do ciberespaço, pois a atuação no ciberespaço requer um posicionamento que ela chama de imersivo.

No entanto, a cibercultura proporcionada pela interconexão dos computadores, lança luz a uma nova forma de se perceber a realidade, de se comunicar, de se construir relações

²¹ Para Duarte e Scherer (2009), todo texto é um hipertexto, embora alguns o sejam mais do que outros. No caso deste trabalho, considera a hipertextualização a partir do caráter interativo do ciberespaço, que é proporcionador dos hiperlinks, que direcionam para outros textos, sendo, assim, os hipertextos caracterizados pelo seu caráter híbrido, *dinâmico*, flexível e multissemiótico (PINCHEMEL AMORIM, PEREIRA, 2021).

interpessoais, não só na dimensão privada, como também pública (LÉVY, 2010; THE NEW LONDON GROUP, 2021). Isso descentraliza conceitos que antes já eram estabelecidos, como é o caso da ideia que se tem do livro, aquele conjunto de páginas que recebe o aval de uma editora para assim ser percebido. Ao abordar questões desse tipo, A. E. Ribeiro (2018, p. 71-72) vai apontar que, o livro, na era digital, vai além dessa concepção, já que “livros são objetos muito diferentes de volumes retangulares com capas e miolos de papel escrito. Livros podem ser telas, de variados tamanhos; podem ser cristal e podem ser telefones”. Assim, a leitura no ambiente digital não deve ser encarada como uma habilidade idêntica à que requer o ler do livro convencional, já que a navegação por outros espaços, proporcionados pelos *hiperlinks*, é uma grande característica do ciberespaço (SANTAELLA, 2004), sendo essa característica responsável por uma leitura não linear (GUALBERTO, 2008) e, de certa forma, mais autônoma na construção do sentido por parte dos navegadores.

Não se faz necessário um aprofundamento muito intenso no estudo sobre a leitura do impresso e do digital para se perceber que existem muitas semelhanças também entre elas, como, por exemplo, a necessidade de o leitor identificar os signos linguísticos, de perceber o valor semântico que existe nas palavras, a relação entre o texto e o seu contexto de produção. No entanto,

O advento tecnológico trouxe transformações estéticas-semióticas nas maneiras de ler e narrar contos, que exigem um alargamento dos conceitos de literatura, gênero discursivo e letramento que não podem ser despercebidos no ambiente educacional e cobram ajuste nas práticas do docente que atua na área (CONCEIÇÃO *et al*, 2018, p.350).

Essa transformação a que Conceição *et al* (2018) se refere pode ser percebida exatamente pela capacidade de os computadores possibilitarem o surgimento de programas que podem “calcular um número indefinido de diferentes manifestações visíveis, audíveis ou tangíveis, de acordo com a situação presente ou as necessidades dos usuários.” (LÉVY, 2010, p. 57). Sendo assim, a sociedade contemporânea depara-se com uma realidade que a permite não só ler textos cada vez mais multimodais, como, também, possibilita e cria a necessidade de ela participar ativamente na produção de tais textos.

Ao propor discussões sobre o processo criativo de produção de textos, Ribeiro (2018) vai levantar alguns questionamentos a esse respeito, ponderando sobre as restrições causadas pelos materiais que são impostos ao processo criativo de quem escreve, e também sobre a língua em que se escreve, onde o texto é publicado e quais tecnologias possibilitam a escrita. Tudo isso deve ser levado em conta, já que “não bastasse cuidar do texto verbal, barro fundamental

da escrita, ainda é preciso tratar dos espaços de inscrição ou publicação, como as páginas, as telas, a *web*, etc.” (RIBEIRO, A. E., 2018, p. 66).

A atuação nos espaços sociais, por meio dessas técnicas de escrita, vai configurar o surgimento de novos leitores e produtores de textos, pois no espaço digital, as relações interpessoais entre os sujeitos se configuram a partir do que Lévy (2010) vai caracterizar de ubiquidade, devido ao caráter desterritorializante do ciberespaço, já que há uma mudança da forma de se comunicar, rompendo barreiras físicas (PORTO, BENIA, 2016). Isso, consequentemente, desterritorializa todas as produções que circulam nesse espaço, criando *softwares* que reposicionam a cultura da leitura e a escrita, colocando em xeque aspectos da cultura impressa, mas não necessariamente ameaçando a cultura escrita (RIBEIRO, A. E., 2018), visto que ainda se trata da veiculação de informações por meio da letra, que, agora, ganha uma representação digital.

Assim, perceber que o ambiente digital proporciona leituras e escritas de textos cada vez mais multissemióticos abre reflexões para “a importância – talvez não necessidade ou obrigação – de aprender a palavra, aprender a ler, aprender a imagem, aprender a ver, aprender que se trata de textos multimodais, aprender a compor” (RIBEIRO, A. E., 2018, 68). E, se esse tipo de escrita e leitura não causa uma “obrigação” de sua aprendizagem nos sujeitos, quando não aprendida, não deixa de ser uma exclusão de atuação direta na cultura multimodal, que é característica potencializada pelo ciberespaço (LEVY, 2010).

A criatividade, por sua vez, é um conceito bastante problemático e que já recebeu diversos tratamentos ao decorrer da história, sendo ora associada à loucura, ora à imaginação (ALMEIDA, ALMEIDA, 2015). Ao entrar no campo da criatividade, A. E. Ribeiro (2018, p. 72) afirma que “o processo criativo está na menor partícula dos textos, o *sema* mais fundamental, seja o grafema ou o fonema; e está no objeto total, em sua forma de circulação”, não sendo, portanto, uma separação do processo, mas sim um olhar para o produto criativo que se pretende alcançar, que, neste caso, é a escrita e a leitura.

Não levar em conta o caráter dinâmico e interativo do ciberespaço durante o processo criativo de produção de textos, o que Ribeiro (2018) chama de forma de circulação, distancia a escola da realidade em que o estudante está inserido. Dessa forma, o público-alvo a que Spalding (2020) se refere e que tem demasiada importância para o processo de escrita criativa é um interlocutor que, como é no caso das *fanfics*, interage diretamente na produção dos textos, visto que recursos os quais proporcionados pelas redes sociais. Ou seja, exemplos dessa colaboratividade durante a produção dos textos do ciberespaço são os comentários e os

compartilhamentos, os quais interferem em como o texto é produzido, assim como na maneira em que ele será continuado.

Um dos passos indicados Spalding (2020) para a construção de uma narrativa literária é a criação de um conflito no texto, que, segundo o autor, é o segredo para a produção e para que o leitor se sinta preso ao texto. Consequentemente, o leitor vai atrás da solução desse conflito, que não necessariamente precisa ser algo fechado e dado na leitura em si, como é o caso da polêmica que existe em torno da traição ou não traição de Capitu, na obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Portanto, o vivenciar dessas situações conflituosas mediadas pela leitura do texto cria o surgimento de problemas que precisam de soluções, despertando nos estudantes a criatividade para a solução desses problemas (ALMEIDA, ALMEIDA, 2015). Em outros termos, essas situações que são criadas pela escola devem estar alinhadas, também, às que ocorrem nos ambientes digitais, visto que estes espaços fazem parte da vivência dos estudantes. Quando lançam propostas para o que seriam as funções dos professores do futuro (e por que não do presente?), Kalantzis *et al* (2020, p. 28) ressaltam que estes, dentre inúmeros outros atributos, devem ser profissionais que “se sintam confortáveis com o design de aprendizagem da Internet, os espaços de instrução que não se limitam a planos de aula, livros didáticos, ou manuais de estudantes”. Ou seja, que reconheçam e atuem diretamente também a partir da/ na proposta de escrita e de leitura digitais, pois “novos tipos de ambiente escolar e de designs de aprendizagem de leitura e escrita, que se pretendem catalisadores para a próxima geração de aprendizes estão emergindo” (KALANTZIS *et al*, 2020, p.27). Isso revela, consequentemente, que a escrita criativa, quando tratada a partir da consideração da cibercultura, apresenta outros desafios que, embora possuam pontos em comum com a letra impressa ou escrita numa folha de caderno, revelam outras facetas que precisam ser ponderadas e que se distanciam da forma tradicional de se produzir textos, a começar pela forma de circulação.

Ainda consoante às problematizações em torno da criatividade, pode-se defender que esta, assim como o talento é para Assis Brasil (2019), não é concebida como algo inato, que se presenteia a determinadas pessoas por uma espécie de ser divino. Pelo contrário, não sendo privilégio de determinado grupo, ela passa a ser uma habilidade característica ao humano e que pode ser desenvolvida (ALMEIDA, ALMEIDA, 2015). Isso equivale a dizer que, embora muitos puristas tendam a idealizar o processo criativo e colocá-lo numa redoma que privilegia somente uma parte da sociedade, a criatividade é uma habilidade que pode ser desenvolvida.

Perceber a criatividade e o desenvolvimento dela como um direito, e não como um privilégio, ajuda a reconhecer a relação desta com a cidadania, pois “partindo da ideia de que

as características criativas posicionam o indivíduo à solução de problemas e influenciam suas atitudes, a criatividade oferece, por meio do seu processo criativo, instrumentos de transformação” (ALMEIDA, ALMEIDA, 2015, p. 5). Assim, surge a necessidade de, também, alinhar essa criatividade à atuação na cultura digital, a qual é uma potencializadora das produções multimodais, pois “inventar, desinventar, reinventar, atuar sobre – isto não pode ser o ponto fulcral da escola?” (RIBEIRO, A. E, 2018, p. 72). Em outras colocações, a criatividade, ao possibilitar reinvenções para transformar novos caminhos para as aulas, poderia ser um ponto de participação protagonista dos estudantes.

A Escrita Criativa, ao possibilitar inúmeras possibilidades de reflexões acerca da criatividade e do desenvolvimento desta, pode ser alinhada também ao processo de leitura. Dessa forma, na seguinte subseção, discute-se a mediação leitora e como esse processo pode formar um sujeito não só leitor, como também produtor de textos (ROJO, 2012). Isso é caro aos multiletramentos e à atuação na cultura digital.

2.4 MEDIAÇÃO LEITORA: A FORMAÇÃO DO SUJEITO LAUTOR

A história do livro está intimamente ligada não só a como ele transita na sociedade, como também à forma como os sujeitos se apropriam dele para construir inter-relações por meio da leitura e da escrita. Dessa forma, embora a sociedade ainda esteja usufruindo da cultura da escrita, que surgiu há cerca de cinco milênios (KALANTZIS, *et al*, 2020), os textos ganharam, senão novas formas, novos suportes e maneiras de transitarem nos diversos espaços sociais.

Ao abordar a evolução do livro, que vai desde os primeiros agrupamentos de folhas em *códex*, passa pela invenção da imprensa até chegar à revolução digital, Chartier (2002) ressalta a importância de se atentar à forma como os leitores se portam diante do que é lido e como os suportes em que o texto se apresenta podem influenciar os modos de leitura. Desse modo, tendo em vista a importância da difusão dos textos proporcionada pela invenção da imprensa pelos irmãos Gutenberg (KALANTZIS, *et al*, 2020), como também a reconhece Santaella (2004), o Chartier (2020, p.21) faz o seguinte questionamento: “como pensar a leitura diante de uma oferta textual que a técnica eletrônica multiplica mais ainda do que a invenção da imprensa?”. Em outros termos, uma importante preocupação seria entender como os intensos fluxos textuais proporcionados pelas TDIC influenciam na maneira como a sociedade se relaciona com os textos.

Assim, pode-se defender que o texto veiculado pelo ciberespaço, ainda que apresente pontos em comum com o impresso, estabelece três importantes rupturas com este, sendo, conforme Chartier (2002): a em relação à ordem dos discursos; a que diz respeito à ordem das razões; e a que se refere à ordem das propriedades. Nesse sentido, ao reconhecer que a forma de ler potencializada pelos meios digitais requer habilidades múltiplas, que vão além da decodificação do texto escrito, Santaella (2004, p.17) propõe que, ao levarem-se em conta as multiplicidades de linguagens que existem na sociedade, “é necessário ampliar a concepção mesmo do que seja prática de leitura”. Ou seja, para se pensar no que seria a leitura e como o trabalho com esta deve ser desenvolvido, faz-se primordial que se pense nesse processo como algo além do escrito, seja no universo do impresso ou do digital.

Nesse sentido, Santaella (2004) defende a ideia de que, em consonância com a evolução dos modos de leitura, existem os tipos de leitores que, segundo ela, são três, sendo: o contemplativo, o movente e o imersivo.

O leitor contemplativo, também chamado de meditativo, seria o leitor oriundo das práticas em torno do livro, que, segundo Santaella (2004), surgiu com a obrigatoriedade do silêncio nas bibliotecas universitárias da Idade Média central. Para a autora, essa leitura é silenciosa, seguida pelo correr dos olhos sobre o livro que é, “por fim, essencialmente contemplação e ruminação, leitura que pode voltar as páginas, repetidas vezes, que pode ser suspensão imaginativamente para a meditação de um leitor solitário e concentrado”. Todavia, embora o leitor do livro seja concebido como solitário para autores como Santaella (2004) e Chartier (2002), para Cosson (2019a) ele jamais é solitário, mas sim solidário, visto que não se encontra sozinho, mas com o autor por meio da mediação do texto, o que Bakhtin chamaria de dialogismo. Em suma, o leitor contemplativo é aquele que tem diante de si signos e objetos que não são efêmeros nem imóveis, mas localizáveis e manuseáveis (SANTAELLA, 2004).

Por sua vez, o leitor movente ou fragmentado, que é fruto da modernidade e das inúmeras linguagens que apresenta a zona urbana (SANTAELLA, 2004), formou-se no meio das inúmeras informações do viver frenético veloz da cidade grande, repletos de imagens proporcionadas pela fotografia. Para a autora, o movente “é o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta de tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade” (SANTAELLA, 2004, p. 29). Esse leitor, que também é conhecido como fragmentado, transita entre as multidões e os textos (FREITAS, SCARIOT, 2019), não estando diante unicamente do texto escrito e impresso.

Por fim, o terceiro e último leitor apresentado por Santaella (2004, p. 33) é o imersivo, o virtual, o qual “trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão”. A esse novo sujeito, que Rojo (2012) nomeia de leitor e Kalantzis *et al* (2020) chamam de leitor ubíquo, abre-se uma infinidade de textos por causa do surgimento da interconexão dos computadores.

Assim, pode-se dizer que o leitor imersivo, que surgiu com o advento do ciberespaço, apresenta cognição diferente dos outros tipos de leitores, não somente pela maneira não linear como eles se relacionam com os textos, mas também em como passam a ser agentes navegadores que possuem certa independência na construção de significados. Essa prática, além de descentralizar o papel da escola, acaba democratizando, em certa medida, o acesso à informação, pois os navegadores “continuam a aprender em ambientes que vão além da sala de aula, usando mídias sociais para expandir sua escrita para qualquer lugar e em qualquer tempo” (KALANTZIS *et al*, 2020, p. 27).

Outro ponto relevante que deve ser levado em consideração quando se trata de leitura é o que se dá em torno das discussões acerca da importância dos suportes para a compreensão textual. Estes, mais do que meros abrigos dos textos, passam a ser fatores pertinentes na configuração do que está sendo apresentado aos leitores. Consoante Chartier (2002, p. 61-62), “os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição, sua visão, participam profundamente da construção de seus significados.”. Assim, pode-se concluir que as telas dos *smartphones*, dos computadores, dos *tablets*, das *smart televisions* são elementos preponderantes para se entender o novo perfil do leitor do fim do Século XX e do início do Século XXI, pois esses aparelhos são extensões das vivências humanas (CABRAL *et al*, 2019).

Com discussões que seguem esse ponto de vista, Santaella (2004, p.21) afirma que “as formas materiais e o contexto em que se inserem contribuem largamente para modelar o tipo de legibilidade do texto”, encarando o texto como uma realização que vai além da decodificação. Além disso, essa forma de construir sentido por meio dos textos digitais possibilita não só uma nova maneira de ler, como também de construir textos, de produzi-los. Com discussões relacionadas a essa novidade, ao que Kalantzis *et al* (2020) decidiram chamar de geração P, Rojo (2012) decide nomear esses sujeitos de leitores, ao passo em que são, concomitantemente, leitores e autores de textos. Por isso, é importante ressaltar que a posição

a qual se toma diante do que se lê e do que se produz e da relação que os sujeitos mantêm com essas produções torna-se de assaz relevância para que questões relacionadas à mediação leitora sejam ponderadas.

Na mesma linha de pensamento, Cabral *et al* (2019, p.1142) vão caracterizar os navegadores como leitores-autores, apontando que se deve “considerar também a possibilidade de publicação conferida a todos os usuários das TDIC, tanto de publicar algo novo, quanto de comentar a publicação de outros usuários, interferindo no texto do outro, agindo simultaneamente como leitor e autor, ou como leitor-autor”. Em outros termos, pode-se inferir que as definições apresentadas por Rojo (2012), por Kalantzis *et al* (2020) e por Cabral *et al* (2019), embora nomeiem os sujeitos que se apropriam dos textos que circulam no ciberespaço de formas diferentes, reconhecem que estes apresentam características que, em determinados pontos, distanciam-se dos leitores apresentados por Santaella (2004) como contemplativo e movente.

A esse respeito, ao ressaltar algumas peculiaridades do texto eletrônico, o pesquisador francês Chartier (2002, p. 112-113) defende que

a correspondência eletrônica entre o autor e seus leitores, transformados em coautores de um livro nunca acabado mas sim continuado por meio de seus comentários e suas intervenções, confere uma nova formulação a uma relação, desejada por certos autores antigos, mas dificultadas pelas coerções próprias da edição impressa.

Essa característica ubíqua, descontínua, fragmentada, aberta, onipresente do ciberespaço (LEVY, 2010) cria uma relação que o livro físico, apesar de seu caráter também plural (RIBEIRO, A. E., 2018), não possibilita. Uma das características desse espaço é o hipertexto, que vai tornar possível a realização de hiperleituras, as quais “transformam as relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos associados de maneira não linear, mediante conexões eletrônicas, assim como as ligações realizadas entre os textos fluidos em seus contornos e em número virtualmente ilimitado” (CHARTIER, 2002, p. 110). Assim, essa representação plural, multissemiótica e híbrida vai lançar novos desafios à escola, não só no que diz respeito às habilidades de leitura desses textos, como também das habilidades de produção deles (ROJO, 2017). No entanto, a urgência da necessidade de aulas que encarem a realidade da Era da cultura digital, defendida por Santaella (2004), pode levar a propostas que não estejam alinhadas à apropriação dos recursos e das linguagens do ciberespaço, mas somente à presença das TDIC nos ambientes escolares.

Se, para Chartier (2002) o virtual não é um real já presente, para Lévy (2010, p. 50), “o virtual é real. Uma palavra existe de fato. O virtual existe sem estar presente.”. Em outros

termos, se as problemáticas suscitadas por Chartier (2002) estão centradas na democratização do acesso aos aparelhos eletrônicos, para Lévy (2010), ainda na década de noventa, essas questões políticas socioeconômicas, apesar de eminente importância, não descaracterizam a presença do ciberespaço e a formação de uma cultura que, com ela, interfere diretamente na forma de estar no mundo: a cibercultura. Por isso, alinhadas a essa nova forma de atuação mediada pelas TDIC e no tocante à escrita e à leitura no ciberespaço, Paes e Ribeiro (2020, p.287) ressaltam que “esse cenário de transformação exige dos sujeitos novos comportamentos sociais, como também novos usos da leitura e da escrita nos contextos sociais diversos.” Assim, a mediação que se dá a partir de propostas de atuação no ciberespaço precisa partir do ponto que reconhece as formas como os textos se materializam nas telas.

Nessa perspectiva que reconhece a nova apresentação dos textos como um dos fatores decisivos para a forma como a leitura vai se realizar, Chartier (2002) propõe que o livro, entendido como aquele unitário de folhas agrupadas e que os diferencia dos panfletos, das cartas, dos bilhetes, passa a assumir formas idênticas com tais textos no espaço digital. Para Chartier (2002, p. 110), “a técnica digital entra em choque com esse modo de identificação do livro, pois torna os textos móveis, maleáveis, abertos, e confere formas quase idênticas a todas as produções escritas: correio eletrônico, bases de dados, sites da Internet, livros etc.”. Essa forma de se apresentar, conseqüentemente, requer habilidades para compreensão por parte dos aprendizes que, por sua vez, devem ter a sua aprendizagem mediada por docentes que estão dispostos a serem o que Kalantzis *et al* (2020) vão chamar de novos professores.

Para o processo de mediação leitora faz-se necessário que o(a) mediador(a) seja leitor(a) (COSSON, 2019a), pois a leitura é uma habilidade que precisa ser ensinada. Embora pareça redundante explicar que o processo de leitura não é inato, já que as pessoas não nascem sabendo ler, muito se tem encarado a leitura como algo um dom. Ou seja, é comum que se acredite que muitos estudantes gostam de ler, porque têm aptidão para tal ato, enquanto outros não o fazem devido à sua não aptidão. No entanto, por ser uma habilidade (PRESLLEY, 2002) a leitura precisa ser ensinada em sala de aula, pois, como afirma Cosson (2019), a forma como os estudantes leem fora da escola é reflexo da maneira como eles aprendem a ler dentro dela, embora o incentivo à leitura não seja papel exclusivo dessa instituição (FRIZON; GRAZIOLI, 2018).

Essas ponderações acerca da importância dos suportes e das Eras culturais influenciam nos modos de leitura e são de suma valia para que se possa compreender como se dá o processo de mediação leitora atualmente. Isso acontece, porque muitos outros fatores vão surgir com a

formação dessa nova cultura, a digital, como, por exemplo, fatores que vão desde as novas configurações nos formatos dos livros até o próprio transporte deles, elementos que alteram as relações com os textos (RIBEIRO, A. E., 2016). Em outros termos, a mediação leitora passa a enfrentar desafios que vão além da decodificação, perpassando também pelas questões que envolvem habilidades referentes ao que o GNL (2021) vai aludir à funcionalidade, que está relacionada à competência técnica dos usufruidores do ciberespaço.

Além de se ter a competência técnica para transitar entre os recursos oferecidos pelo ciberespaço, ainda segundo o Grupo (2021), faz-se necessário que seja entendido por parte dos navegadores a forma como operam as diferentes tecnologias e tipos de textos. Assim, numa abordagem metacognitiva, que consiste em se refletir sobre as habilidades de leitura conscientemente (PRESSLEY, 2002), surge a necessidade não somente de saber decodificar os textos e de compreendê-los, mas de ir além nessa compreensão, percebendo como os mecanismos do ciberespaço e das culturas formadas por ele podem influenciar nas inter-relações mediadas pelos textos dos universos digitais.

Ao apresentar alguns problemas da má-leitura, que pode ser, inclusive, atribuída ao processo de ensino que encara o ato de ler apenas como um processo de decodificação pelos estudantes, Pressley (2002, p. 291, tradução nossa), defende que “o problema, no entanto, é que muitos desses estudantes não entendem muito o que leem, muito menos se lembram do conteúdo do último capítulo²²”. Em outras colocações, pode-se dizer que, nesse caso, não houve o que Cosson (2020) chamaria de apropriação da literatura. Assim, é imprescindível que propostas pedagógicas de intervenção de mediação leitora, que encarem a leitura como uma habilidade a ser desenvolvida e revisitada, façam-se presentes nos contextos escolares, reconhecendo que os textos têm, como defende A. E. Ribeiro (2016), novas materializações que, independentemente da concepção que se tenha deles, revelam-se na sua modalidade.

Nesse sentido, o papel da escola como agente propagador de conhecimentos sistematizados precisa reconhecer que a mediação leitora, diante das tecnologias digitais ganha uma nova face que requer, conseqüentemente, um novo mediador. Com discussões afins, Giroto e Souza (2010) defendem que o (a) professor (a) são os principais responsáveis por pela mediação leitora, o qual deve propor atividades que estejam voltadas para o que Pressley (2002) vai chamar de metacognição, ou seja, para o ato consciente dos discentes das habilidades utilizadas por eles na leitura. Para as autoras, o(a) mediador(a),

²² *the problem, however, is that many of those same students do not understand well what they read, let alone remember the content of the chapter later.*

ao explicar-lhes a finalidade e elaborar conjuntamente as propostas das práticas de leitura, considerando a sua vida e vivenciando com elas as diversas estratégias de leitura, o professor permite que, em sala de aula, reapareça o interesse por essa atividade e haja necessidade de realizá-la (GIROTTTO, SOUZA, 2010, p. 52).

Pode-se dizer, conseqüentemente, que, como a escrita, a leitura também deve ser direcionada por um objetivo, e, por não ser uma habilidade inata, precisa de um mediador mais experiente, que vai direcionar o leitor inexperiente para um nível de compreensão que precisa de habilidades específicas. Essas habilidades, defendidas por Pressley (2002), são, portanto, técnicas que se propõem a mediar a leitura, reconhecendo o texto não como um amontoado de palavras (e por que não dizer de imagens?), mas como espaço de inter-relações de construções de significados. Para Pressley (2002, p. 294, tradução nossa), “um bom leitor não apenas mergulha no texto, indo do início ao fim. Primeiro, o bom leitor está claramente ciente acerca do seu objetivo”.²³ Isso equivale a dizer que o leitor precisa estar intencionalmente direcionado pelo seu objetivo durante esse processo, encarando-o como uma atitude sistematizada e intencional.

Já que a leitura é uma habilidade, ela pode ser desenvolvida, alcançando formas mais complexas. Assim, essa proposição de mediação deve direcionar para propostas mais desafiadoras, que intentem a progressão dos estudantes. Por isso, Cosson (2019) vai defender que o sujeito cresce enquanto leitor a partir do momento em que desafiado por leituras requerem mais capacidade de compreensão devido aos seus níveis de complexidade. Para o autor, pode-se dizer que “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos seus horizontes de leitura.”. (COSSON, 2019a, p. 35). Isso ocorre porque o professor, enquanto mediador, precisa participar desse processo visando à independência do estudante, o qual, posteriormente, irá, por si só, utilizar as estratégias apreendidas durante a mediação.

Conforme Girotto e Souza (2010, p. 56), “para que possa passar da ‘dependência’ para a independência, da ação, com o auxílio do parceiro mais experiente, à feitura por si só, da necessidade do outro à autonomia”. Assim, ao propor tais atividades, com o intuito de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento das habilidades de leitura, os professores estarão consoantes a uma das funções da escola, que, segundo Frizon e Grazioli (2018), é a formação de leitores. E, como defende Leite (2021, p. 64), “caso a dificuldade encontrada seja mais pontual, é essencial que o professor proceda de maneira individual, com atividades

²³ *a good reader does not just dive into a text, proceeding from beginning to end. First, the good reader is clear about her or his goal in Reading the text*

direcionadas, sempre com a mediação do professor.” Assim, o processo de mediação de leitura e do acompanhamento do desenvolvimento desta por parte dos estudantes, com enfoque na ampliação dos horizontes defendida por Cosson (2019), torna-se uma das funções dos professores.

A esse respeito, ao tratar sobre a seleção de textos por parte dos professores para que a leitura se efetive de fato, Dalla-Bona (2012, p. 100) defende que “é crucial que o professor, ao selecionar as obras literárias, considere como referência inicial a capacidade dos leitores, mas que opte por aquelas capazes de ajudar-lhes a progredir e que os desafiem”. Isso se associa à metáfora do andaime defendida por Cosson (2019a), que vai associar o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura à progressão proporcionada pelos andaimes, os quais possibilitam alcances cada vez mais altos e mais complexos. Isso, conseqüentemente, lança luz às questões que envolvem a mediação leitora, pois, atentando-se ao leitor que existe e ao que se presente formar, o (a) mediador (a) deve levar em conta não só o objetivo da leitura em si, mas como se dará o percurso da mediação para que tal objetivo seja alcançado.

Para Pressley (2002), a leitura não se dá somente durante o processo de decodificação do texto, visto que há etapas que ele vai definir como *before reading, during reading, after reading*²⁴. Antes da leitura, o leitor, conforme Pressley (2002), além de primeiramente ter consciência do objetivo da leitura, precisa trilhar o segundo passo: folhear o texto numa leitura rápida. Essa atitude, pode revelar “informações sobre o comprimento e a estrutura dos textos, onde as partes importantes do texto estão localizadas e se o texto é importante para os objetivos do leitor (ele contém a informação que o leitor quer encontrar?)”²⁵(PRESSLEY, 2020. p.294, tradução nossa). Em outros termos, o estudante, ao folhear o livro, posiciona-se diante do texto buscando considerar se o que este apresenta é relevante para o que ele pretende alcançar durante a leitura. Isso, portanto, passa a se configurar como um elemento que antecede o ato de ler propriamente dito, mas que já faz parte do processo.

O terceiro passo antes do processo de leitura diz respeito ao conhecimento prévio que o leitor tem e do que pode, desse repertório, ser relacionado ao que será encontrado no texto. Por isso, essa etapa é responsável pelo surgimento de hipóteses, que poderão ou não ser confirmadas pelo leitor. Conforme Pressley (2002), uma pré-leitura do texto consiste no levantamento de hipóteses de acordo com o conhecimento prévio sobre o que será lido no texto. Isso pode levar o leitor a ir ao fim da leitura, buscando ratificar se suas hipóteses foram confirmadas ou não.

²⁴ Antes da leitura, durante a leitura, depois da leitura (tradução nossa)

²⁵ *information about the length and structure of the text, where the important parts of the text are located, and whether the text is relevant to the reader's goals (does it contain the information the readers wants to find?*

A essa atitude de se portar diante do texto antes da leitura em si, Cosson (2019a) vai chamar de antecipação, que segundo ele, caracteriza-se nas diversas operações que o leitor desenvolve antes de realizar a leitura do texto. Essas operações, em determinado nível, direcionam a leitura possibilitando uma leitura ou não do texto.

Já durante o processo, os bons leitores desconsideram todas as informações que não são importantes para que atinjam seus objetivos, atentando-se a informações que lhes são importantes ou que são difíceis para a sua compreensão (PRESSLEY, 2002). Dessa forma, o sujeito se posiciona ativamente diante do que lê, levando em conta o seu objetivo, o seu conhecimento-prévio, o que é relevante para si, assim como fazendo inferências e ponderações, ou seja, relacionando-se com o texto.

Em discussão afim, ao levantar ponderações acerca da leitura do texto literário, Dalla-Bona (2012, p.67) ressalta que “o texto não está aí apenas como objeto contemplativo ou interpretativo, ao contrário, ele propicia prazer a partir de seu potencial renovador, transgressor e inovador da experiência estética, na medida em que provoca uma tomada de posição do leitor”. Portanto, o que é interpretado por muitos como um simples ato de decodificação, passa a ser um posicionamento ativo e de apropriação da linguagem literária por parte dos sujeitos que têm determinada experiência. Para Pressley (2002), os bons leitores não, durante o processo de leitura, são ativos e relacionam as ideias que leem ao seu conhecimento prévio, construindo imagens e fazendo resumos. Além disso, segundo o autor (2002), eles também têm consciência das habilidades que utilizou para que a compreensão fosse alcançada. Isso leva os sujeitos, então, a construir uma relação com o que é lido, a um diálogo que os tornarão leitores eficazes, que sabem transitar entre as várias camadas do texto.

A etapa que diz respeito ao que Pressley (2002) vai chamar de *after reading* (depois da leitura) diz respeito a como o leitor vai utilizar as informações apreendidas durante a leitura. Para o autor, “bons leitores geralmente refletirão sobre o que eles acabaram de ler, talvez avaliando a credibilidade do material. Às vezes, eles pensarão sobre como vão usar as informações do texto” ²⁶(PRESSLEY, 2002, p.297, tradução nossa). Nesse sentido, Cosson (2019) salienta que a leitura do texto é tão importante quanto as respostas que se dão para a leitura. Em outros termos, quando a leitura é relevante, o leitor não apenas conhece sobre o que trata a obra, mas se apropria dela para ressignificar, de acordo com as suas experiências, o que foi lido.

²⁶ *good readers often will reflect on what they have just read, perhaps evaluating the credibility of the material. Sometimes they will think about how they are going to use the information in the text.*

Ao apresentar uma síntese do pensamento do Pressley (2002), Cosson e Souza (2011, p.104) vão detalhar sete habilidades de leitura que são necessárias para o que estes autores vão chamar de letramento literário, sendo “conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.”. Essas habilidades, que são elencadas aqui como propostas da mediação leitora que se percorreu nesta pesquisa, embora não ocorram na sequência em que aparecem, precisam ser sistematizadas e desenvolvidas de maneira consciente Giroto e Souza (2010). Portanto, essa metacognição (PRESSLEY, 2002) vai ser uma apropriação consciente por parte do leitor das estratégias que ele utilizou para a compreensão textual.

No que concerne à leitura literária, faz-se necessário que esse processo de mediação encare a linguagem que é própria da literatura como algo que precisa de apropriação por parte do estudante. Como afirma Dalla-Bona (2012, p. 72-73),

a obra literária não é um mero reflexo das palavras do autor reproduzidas na mente do leitor, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora e profundamente dependente da mediação da escola para auxiliar o leitor a preencher as lacunas deixadas pelo autor, para auxiliá-lo a entrar no jogo do texto, a mergulhar no mundo da imaginação e da ficção, a dominar a linguagem literária para reconstruir o universo simbólico contido nas palavras.

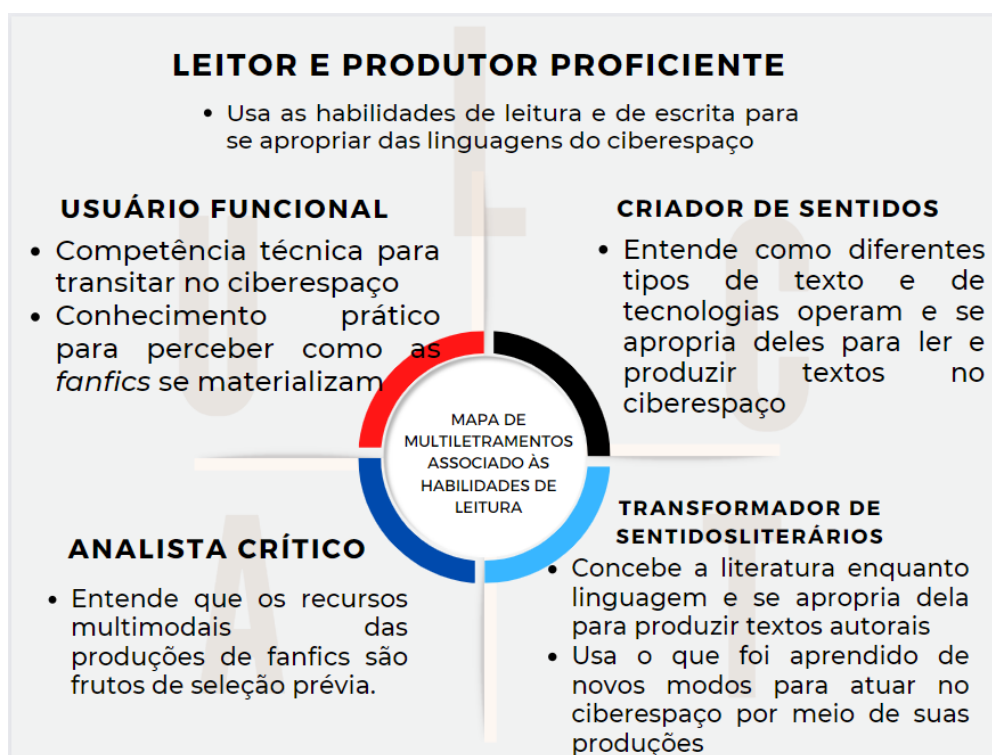
As habilidades de leitura, defendidas por Pressley (2002), e o fato de considerar a literatura como uma linguagem em si que se efetiva durante a apropriação por parte do leitor (COSSON, 2020), caso sejam mediadas no ciberespaço, não perdem suas características elementares. A literatura, como defende Cosson (2020b), com advento das diversas linguagens, a exemplo dos filmes, de charges, de memes, histórias em quadrinho, assumiu novas facetas, mas ainda apresenta a sua linguagem característica, representativa, que constrói um universo de linguagem a partir da própria linguagem. Portanto, embora o suporte seja fator relevante para a construção/veiculação/compreensão do texto (CHARTIER, 2002) e, no caso do digital, sejam necessárias habilidades específicas, como as apresentadas pelo Grupo Nova Londres, alguns pontos ainda são semelhantes à leitura que acontece fora do ciberespaço, como a capacidade de perceber os signos linguísticos e de atribuir significado a eles (SANTAELLA, 2004).

A esse respeito, Coscarelli (2016) vai ressaltar que é necessário, quando se trata de leitura na Internet, que os mediadores de leitura nesse espaço se atentem não só às habilidades necessárias para a compreensão dos textos, como também às que são salutares à navegação propriamente dita. Isso ocorre porque, apesar de o próprio ato de navegar requerer, em grande parte dos momentos, competências leitoras, como para, por exemplo, entender o que está escrito nos links, navegar requer competências técnicas (COSCARELLI, 2016), sendo estas

necessárias para a formação do que o GNL (2021) chama de usuário funcional²⁷. No entanto, essa funcionalidade, caso apática às capacidades de compreensão, não é sinônimo de navegar criticamente, sendo necessário que outros fatores sejam agregados à competência técnica para que o ato de ler e de navegar sejam eficazes.

Por isso, no que diz respeito à leitura literária no ciberespaço, a competência funcional, a capacidade de analisar criticamente, de ser usuário funcional e transformador de sentidos não são suficientes se o navegador não tem as habilidades de leitura necessárias para a compreensão dos textos literários, reconhecendo estes como uma manifestação própria da linguagem. Ou seja, essas habilidades, associadas às práticas multiletradas, podem potencializar não só a atuação no ciberespaço, como também a apropriação dos textos que nele circulam, fazendo com que os navegadores reconheçam que, no ciberespaço, potencializou-se o que Ribeiro (2016) vai chamar de composição de linguagens.

Figura 1 – Adaptação das propostas do Grupo Nova Londres (2021) às habilidades de leitura e de escrita no ciberespaço



Fonte: Autor (inspirado no GNL)

²⁷ É importante salientar que a tecnologia avançou e os recursos técnicos dos aparelhos digitais hoje apresentam diversas funções. Embora a alfabetização potencialize a apropriação do que o ciberespaço pode ofertar, o analfabetismo não exclui totalmente os navegadores que não conseguem fazer a leitura da palavra. A esse respeito, ver a reportagem *Inclusão digital dá voz para quem não sabe ler e escrever*, publicada no Diário de Pernambuco. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/02/inclusao-digital-da-voz-para-quem-nao-sabe-ler-e-escrever.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

Portanto, a mediação leitora no ciberespaço, que vai levantar considerações acerca das multiplicidades de linguagem do mundo digital (ROJO, 2017), proporciona o que Oliveira (2019) apresenta como ciberleitura. Para a autora, esse processo de leitura a partir das TDIC, que requer habilidades multiletradas, possibilita vivências mediadas pela escola: “a ciberleitura se faz em meio a essas vivências em que alunos e professores são instigados a interagirem e viverem os multiletramentos, tendo a escola como campo central do estímulo e da mediação para a produção dessas aprendizagens.” (OLIVEIRA, B. R., 2019, p.92). Assim, os dispositivos digitais, mais do que meros abrigos de textos, podem ser utilizados para que mediação de leitura se realize a partir das TDIC.

Assim, a formação do sujeito leitor, conforme propõe Rojo (2012), requer, caso esteja alinhada ao desenvolvimento das habilidades leitoras, não apenas habilidades funcionais e críticas em relação ao texto digital, mas a apropriação deste tanto no que diz respeito à escrita quanto à leitura. Nesse sentido, no tópico seguinte, serão feitas apresentações acerca de como se desenvolveram as oficinas e de como os estudantes se relacionaram com a leitura e com a produção de textos literários dentro do ciberespaço e fora dele. Além disso, parte das discussões que ocorrem durante o percurso das oficinas será analisada.

3 METODOLOGIA

No livro *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 2007), quando questionada por um gato a qual caminho pretendia ir, a protagonista, Alice, respondeu-lhe que não tinha determinado destino. A essa resposta, o animal teceu um pensamento célebre da literatura ocidental: que, quando não se sabe aonde quer ir, qualquer caminho serve. Essa frase, que remete a um certo vagar sem destino, difere-se da pesquisa científica que, mais do que objetivos bem delineados a que se presente chegar, tem como um de seus elementos o percurso que se pretende trilhar para que tal caminho seja alcançado. A esse percurso, nomeia-se como metodologia (MARTINS, 2004). Tal caminho, que requer muitos elementos para sua constituição - o tipo de pesquisa que será adotado, quais serão os sujeitos participantes, como serão analisados os resultados obtidos, a qual pergunta se pretende responder -, precisa, como aponta (RAMPAZZO, 2005) de técnicas que serão oferecidas pelo percurso metodológico da pesquisa científica.

No entanto, é importante ressaltar que, quando se alude à questão tecnicista que faz parte da pesquisa, em especial à qualitativa, não se deve considerar o termo técnico na visão que subtraia a subjetividade, como será visto na subseção a seguir.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Longe de se conceber a Educação como intuição ou um processo ingênuo, deve-se pensá-la, como defende Freire (2018), de forma sistematizada e longe de achismos que não consideram a relação entre a teoria e a prática. Na fala do autor, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2018, p. 24). Isso equivale a dizer que a docência requer uma constante visitação, e por que não dizer revisitação, do que está sendo vivenciado em sala de aula, buscando, assim, por meio da pesquisa, alinhar a teoria e a prática. E todos os elementos desse processo, inclusive o próprio pesquisador, que é o elemento primário da coleta e análise dos dados obtidos (TEIXEIRA, 2003), fazem parte do que será investigado e dos resultados os quais serão obtidos.

Com ponderações afins, Ludke e André (1986, p. 2) defendem que “a pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim, injunções típicas dessas atividades”, ou seja, a vivência do pesquisador é fator de suma valia para o desenvolvimento da pesquisa. Na mesma linha de pensamento, Silva Júnior (2021, p. 44) defende que a investigação qualitativa não deve ser

encarada como “concepções objetivas e constituídas de qualquer forma, mas como uma abordagem de pesquisa que coloca o pesquisador numa posição ativa perante seus dados, sendo capaz de interpretá-los em diálogo com o construto teórico da pesquisa.”. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa, distanciando-se da ideia de neutralidade, sistematiza a subjetividade dos envolvidos na pesquisa para criar saber científico.

Ao questionar o idealismo de objetividade e de neutralidade apresentado pelos defensores da pesquisa quantitativa, os quais contestavam a relevância da pesquisa qualitativa devido ao seu caráter subjetivo, Teixeira pontua que, “apesar das inúmeras definições de ciência, conclui-se que conceituar ciência de forma objetiva e precisa é uma tarefa impossível, por implicar diferentes bases filosóficas e ideológicas, assim como referências metodológicas e técnicas diversas.” (TEIXEIRA, 2003, p.181). Essa pesquisa, que considera a não neutralidade, apresenta-se como relevante para o fazer educacional, já que a Educação, como postula Freire (2018), não é neutra, mas sim ideológica e direcionada por visões de mundo que influenciam diretamente no ensinar e no aprender.

Na fala de Zanette (2017, p. 159),

O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização.

Esse olhar para a subjetividade humaniza na medida em que reconhece que o ser humano, com suas vivências e concepções de mundo, constrói o saber científico a partir do seu olhar, não para corromper os resultados, mas para situá-los em contextos reais e não em situações forçadas. Por isso, “é importante refletir sobre o fazer científico nas ciências da educação, levando em consideração a preocupação ética e humanística nas abordagens e técnicas de investigação” (OLIVEIRA, A. C. *et al*, 2019, p.48). Esta assertiva permite compreender que a humanização da pesquisa científica é elemento que, assim como na Educação, direciona para uma prática que valoriza os envolvidos em tais processos, os quais empregam, como destaca Teixeira (2003), distintos procedimentos metodológicos. Ou seja, o desenvolvimento da pesquisa engloba coleta e análise dos dados.

No entanto, é importante salientar que a subjetividade que caracteriza a pesquisa qualitativa, assim como ocorre na Educação Contextualizada, não deve ser fator que banaliza a ciência. Por isso, existem elementos que a caracterizam, revelando, assim, a sistematização que nela ocorre. Para Teixeira (2003, p.186),

A pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características essenciais: tem o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como instrumento fundamental de coleta de dados; utilização de procedimentos descritivos da realidade estudada; busca do significado das situações para as pessoas e os efeitos sobre as suas vidas; preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto, e privilégio ao enfoque indutivo na análise dos dados.

Essas características não desconstruem a importância da pesquisa quantitativa, pois, esta não é sinônimo de oposição à qualitativa, visto que “na atualidade, é pacífico que a produção do conhecimento na área das Ciências Humanas e Sociais não elimina a imbricação entre técnicas quantitativas e qualitativas” (ZANETTE, 2017, p. 160). Ao contrário, esses aspectos constituem a pesquisa qualitativa, atribuindo-lhe o rigor que é necessário à ciência.

E, no que concerne à Educação, a pesquisa qualitativa mostra-se como uma forma de valorizar os saberes não hegemônicos, os quais são direcionados para uma única vertente tida como absoluta e que regem o que seria a forma correta de pesquisar. Nas ponderações de Zanette (*ibidem*), a sociedade apresenta cada vez mais marcas de diferenças culturais, por isso, faz-se urgente que se leve em conta “a necessidade de métodos qualitativos para poder evidenciar as diferenças, sobretudo, na atualidade, em que as culturas estão sendo forçadas a se submeterem aos interesses econômicos do sistema, globalizado e hegemônico.”. Portanto, pensar a pesquisa qualitativa na Educação é dar vozes para que não haja uma ciência tida como absoluta, suprimindo outros saberes e outras formas de estar e atuar no mundo a partir da pesquisa científica.

Dessa forma, apresenta-se, no subtópico seguinte, os desdobramentos da Pesquisa & Desenvolvimento, atentando-se a como esta foi relevante para a o desenvolvimento da pesquisa qualitativa a que este trabalho se propôs a fazer.

3.2 PESQUISA & DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho se desenvolveu a partir de uma Pesquisa & Desenvolvimento, a qual é de natureza interventiva e que, segundo Teixeira e Megid Neto (2017, p. 1072), tem “seu foco na descrição e análise do processo de desenvolvimento do produto ou processo”. Apesar do caráter interventivo, o que poderia se configurar como um problema para a pesquisa, já que, antes de ela ser desenvolvida, não se sabia qual as limitações da turma escolhida, partiu-se do pressuposto de que as dificuldades de práticas efetivas de leitura e de escrita perpassam toda a Educação Básica. Nesse sentido, a intervenção a que este projeto se propôs foi realizada na medida em que as observações acerca das relações que os estudantes mantêm com a leitura e a escrita no ciberespaço – e fora dele – fora dele foram feitas. Em outras palavras, primeiro foram feitas observações, que levaram a constatações de níveis e de limitações dos estudantes em

relação ao tema proposto e, em seguida, à intervenção.

A P&D apresentou-se relevante para esta proposta, pois esta pretendeu que fosse feita uma descrição do passo a passo das etapas que foram trilhadas, a fim de fornecer material de cunho pedagógico relevante para a formação de leitores e escritores literários com práticas multiletradas de escrita e de leituras no ciberespaço. Segundo Teixeira e Megid Neto (2017, p. 1072), a P&D “assenta-se na descrição detalhada de todo esse processo de desenvolvimento”. Por isso, defende-se que, ao descreverem-se as etapas vivenciadas pelos estudantes e pela mediação do pesquisador, foi possível refletir sobre os erros e os acertos para que, então, propostas pedagógicas fossem repensadas para a atuação docente nos contextos escolares.

A abordagem qualitativa, apesar de ter o caráter objetivo, apresenta o componente subjetivo como relevante (TEIS; TEIS, 2006). Como ressalta Vilela (2003, p. 459), esse tipo de abordagem “é descritiva e interpretativa: os dados recolhidos são transpostos, o mais fielmente possível, na comunicação dos resultados da pesquisa”. Por isso, ao permitir que exista a participação da subjetividade dos envolvidos na pesquisa e que a tal subjetividade sejam feitas ponderações, essa abordagem se relaciona de forma satisfatória com a P&D, já que ambas têm em um dos seus princípios a descrição das etapas percorridas durante a pesquisa.

3.3 CONTEXTO/LÓCUS DE PESQUISA (ESCOLA/ REDE...)

Embora os fatores externos à Educação propriamente dita sejam relevantes para o fazer educacional, existem muitos desafios em comum nesse processo. Em outros termos, o problema que uma escola enfrenta pode não ser nada semelhante ao que uma outra instituição do mesmo nível tem que encarar. Porém, partindo do pressuposto de que a leitura e a produção de textos perpassam toda a Educação Básica, escolheu-se uma turma na qual o professor-pesquisador fosse o regente responsável. Assim se sucedeu, pois acreditou-se que, por a pesquisa ter como uma das suas intenções a descrição de uma proposta de atuação docente, a percepção que os estudantes teriam do professor seria diferente da visão que teriam de um pesquisador externo, aproximando, assim, mais ainda a proposta da pesquisa da realidade docente.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada na zona urbana de Petrolina, interior de Pernambuco, em consonância com a Secretaria Municipal de Petrolina-PE (SEDUCE), com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNEB) e com Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A escola em questão é localizada no centro da cidade e apresenta estrutura física relativamente satisfatória, pois todas as salas são climatizadas. A unidade oferta turmas que vão do primeiro ao nono anos do Ensino Fundamental, sendo as

turmas divididas em dois turnos: o matutino e o vespertino. Nos anos iniciais, estão matriculados duzentos e setenta e dois estudantes, enquanto os finais contam com seiscentos e noventa e nove discentes.

3.3.1 Participantes

A escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa tem seis turmas de nono ano, mas o professor-pesquisador é regente de apenas duas delas. Apesar de estar atuando em duas turmas, a pesquisa teve como intuito ser desenvolvida apenas com uma. Por isso, a escolha da turma que seria público-alvo se deu de acordo com a sondagem do pesquisador do aceite voluntário dos estudantes para participar. Ou seja, a sala de aula que apresentou mais estudantes interessados em fazer parte da pesquisa foi a selecionada, visto que o aceite voluntário dos participantes era um dos pré-requisitos para o desenvolvimento da proposta.

Por isso, foi escolhida uma turma de 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola, localizada em Petrolina- PE, com estudantes entre quatorze e quinze anos. Apesar de ser desenvolvida com toda a turma escolhida, a pesquisa pretende levar em conta apenas as produções do quantitativo de oito estudantes como recorte para apresentar o que neste trabalho se encontra. No entanto, somente de quatro participantes, tendo como critério a maior assiduidade nas oficinas, serão utilizados os textos para se refletir sobre os pontos que a esta pesquisa interessa.

Vale ressaltar, no entanto, que, para que participassem, os estudantes precisaram aceitar, voluntariamente, fazer parte da pesquisa, além de terem a anuência dos seus respectivos responsáveis assegurados por lei para que tal participação se efetivasse, sendo esses dois critérios de inclusão. Acrescido a isso, foram aceitos os estudantes de Língua Portuguesa matriculados na turma em questão que possuíam aparelhos com acesso à Internet.

Como critério de exclusão, foram desvinculados os estudantes que não estavam matriculados na turma em questão ou que, mesmo matriculados, expressaram interesse em não participar da pesquisa e os que não tiveram anuência dos responsáveis.

Entretanto, apesar de existir a anuência dos respectivos responsáveis assegurados por lei pelos estudantes, a identidade destes foi preservada, tendo todos os envolvidos os seus nomes codificados como estudantes A, B C e D. Além da preservação da identidade dos participantes, a escola não foi mencionada. Isso ocorre porque a pesquisa transitará na sociedade e não é possível perceber o alcance dela nem como se darão as múltiplas interpretações em torno do que aqui está apresentado.

3.3.2 Etapas da pesquisa

Após o pesquisador se sentir instigado a refletir sobre como a prática de produção de leitura e escrita se realizava no ciberespaço e fora dele, foi necessário delimitar o objeto de estudo para, em seguida, sistematizar qual seria o percurso a ser trilhado para que a pesquisa se desse dentro dos trâmites éticos e científicos. Percebeu-se, então, que a prática é importante para a construção do conhecimento, mas a teoria que já existe é de suma importância para que a prática não seja desconexa do pensamento sistematizado e científico. Por isso, foram levantados estudos que levaram à descoberta da pedagogia dos multiletramentos, apresentada pelo Grupo Nova Londres (2021) e ecoada no Brasil por Rojo (2012; 2017; 2015). Essa pedagogia, que valoriza o posicionamento crítico e ativo no ciberespaço, revela a importância de se considerar não só a multiplicidade de mídias, mas também de culturas.

A isso, durante os levantamentos teóricos que poderiam ser pertinentes à pesquisa, descobriu-se que as habilidades de leitura, defendidas por Pressley (2002), seriam grandes potencializadoras da escrita literária a partir das práticas multiletradas. Para isso, pensou-se em qual gênero poderia sintetizar tanto as habilidades dos multiletramentos e da leitura quanto da Escrita Criativa, surgindo, assim, a *fanfic*, que pode apresentar multissemioses (MURAKAMI, 2017). Assim, o passo seguinte foi sistematizar essas áreas para que pudesse surgir a delimitação do que seria pesquisado.

Em seguida, era necessário saber qual a questão que nortearia a pesquisa, o que fez nascer a seguinte indagação: A mediação de leitura literária e as práticas multiletradas de escrita criativa na cibercultura podem contribuir para que estudantes do Ensino Fundamental desenvolvam a produção autoral de textos literários? Essa indagação, consequentemente, já delimitou o público a que a pesquisa se destinaria: o fundamental. E, com mais precisão, o nono ano. No entanto, ainda faltava o objetivo, que era responsável por trilhar um caminho que levaria à resposta da pergunta, sendo, então, investigar as implicações das práticas multiletradas com a mediação de leitura e a escrita criativa na produção de *fanfics* nos anos finais do ensino fundamental.

O passo que se sucedeu foi a elaboração dos termos e das respectivas anuências, sendo a primeira delas a da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Petrolina-PE (Seduce). Nesta carta, a Secretaria ficou ciente do percurso e dos objetivos da pesquisa. Ainda assim, era necessário que a escola coparticipante fosse informada, por isso, o pesquisador precisou, por questões éticas e de respeito aos profissionais da instituição na qual a pesquisa se

desenvolveria, entrar em contato com a gestão para apresentar-lhe a proposta e solicitar-lhe a permissão para que esta fosse desenvolvida.

No entanto, ainda faltava a anuência dos sujeitos com os quais este trabalho se desenvolveria, não somente porque somente era necessária a ciência deles de todo o percurso e riscos da pesquisa, mas também por se tratarem de menores de idade. Por isso, além do termo de assentimento do menor, que apresentava aos estudantes a ideia da pesquisa, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que informaria aos responsáveis legais dos discentes os riscos, os benefícios, os objetivos, o percurso metodológico do que iria ser desenvolvido.

Respeitando o princípio da eticidade, após as assinaturas necessárias, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), visto que a pesquisa não se utilizaria apenas de referenciais bibliográficos, mas também seria desenvolvida como pesquisa de campo, envolvendo seres humanos.

Após a aprovação do CEP, a pesquisa foi delineada, sendo dividida em quatro oficinas sendo a primeira destinada ao desenvolvimento das habilidades de leitura; a segunda foi responsável por associar a leitura às técnicas de Escrita Criativa apresentadas por Spalding (2020) e Marchioni (2019), além de proposições sobre o fazer literário apontadas por Brasil (2019); na terceira, houve uma leitura guiada e compartilhada do livro *Nárnia*, buscando se construir coletivamente reflexões acerca das habilidades de leitura estudadas na oficina 1; e, por fim, a quarta, que teve como intuito possibilitar a prática de escrita e de atuação no ciberespaço por meio das técnicas de leitura e de escrita aprendidas, desenvolveu-se em torno da produção de *fanfics* tendo como cânone o livro *Nárnia*.

Para coleta dos dados, foram utilizados os textos produzidos pelos estudantes, sendo as produções no decorrer das oficinas escritas ou os textos publicados no site *Spirit Fanfiction* (www.spiritfanfiction.com). Além disso, fez-se uso dos registros de mediação leitora no ciberespaço – e fora dele –, assim como de práticas das multiletramentos desenvolvidas a partir da Escrita Criativa.

As oficinas contaram com inúmeras produções desenvolvidas em especial para a pesquisa. O retorno escrito dos estudantes acerca do processo em que se davam as oficinas foi importante, assim como o registro que o pesquisador fez, em um diário de bordo, para anotar o que acontecia em cada momento.

O diário de bordo, como o próprio termo (diário) sugere, refere-se, no caso de uma pesquisa científica, a anotações consideradas mais importantes que o pesquisador vai fazendo

do processo investigativo a que se propõe fazer. Na fala de A. Oliveira (2017, p.124-124), o que é escrito no diário de bordo é de cunho pessoal daqueles que se utilizam dele para “usar um plano de pesquisa para formular seus métodos e escrever da maneira como veem o mundo, suas indagações e estar de acordo com o momento que vivem o processo de aprendizagem diária”. Assim, as anotações do desenvolvimento da pesquisa eram tomadas pelo pesquisador para que este pudesse, posteriormente, analisar não só o produto, como também o processo.

Escolheu-se esta forma de registro, porque ela acontece de forma simultânea à aula e também possibilita ao docente um importante instrumento de formação ativa e crítica (CAÑETE, 2010), fazendo com que haja anotações por parte do professor para que, depois, existam reflexões sobre elas, o que Freire (2018) vai chamar de reflexão sobre a prática, etapa necessária ao fazer educacional.

3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Uma das fases mais importantes para o pesquisador é como o material recolhido durante o processo de desenvolvimento da pesquisa vai ser analisado. Assim, a análise dos dados é tão importante quanto a observação do pesquisador no fazer da pesquisa. Nas falas de Teixeira (2003, p.191), “a fase do tratamento do material leva o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição.”. Isso equivale a dizer que a postura que o pesquisador vai ser direcionado, durante o processo de análise de dados, por uma concepção teórica, que, no caso deste trabalho, foi a Análise Textual e Discursiva.

A análise de dados deu-se por meio de análise documental através do procedimento com abordagens de Análise Textual Discursiva (ATD), visto que esta “cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados” (MORAES, GALIAZZI, 2006, p.118). Por isso, uma parte da sustentação de tal pesquisa foi a consciência de que, caso o andamento não fosse como desejado, novas abordagens seriam feitas para que o objetivo fosse alcançado. O *corpus* de análise foram as produções textuais dos participantes, assim como os registros de mediação leitora no ciberespaço – e fora dele – e o registro das práticas de multiletramentos desenvolvidas durante as oficinas e no site www.spiritfanfiction.com.

Associadas às produções dos estudantes, fizeram-se necessárias autorreflexões e autoavaliações pelo pesquisador a partir dos planejamentos das oficinas e do desenvolvimento

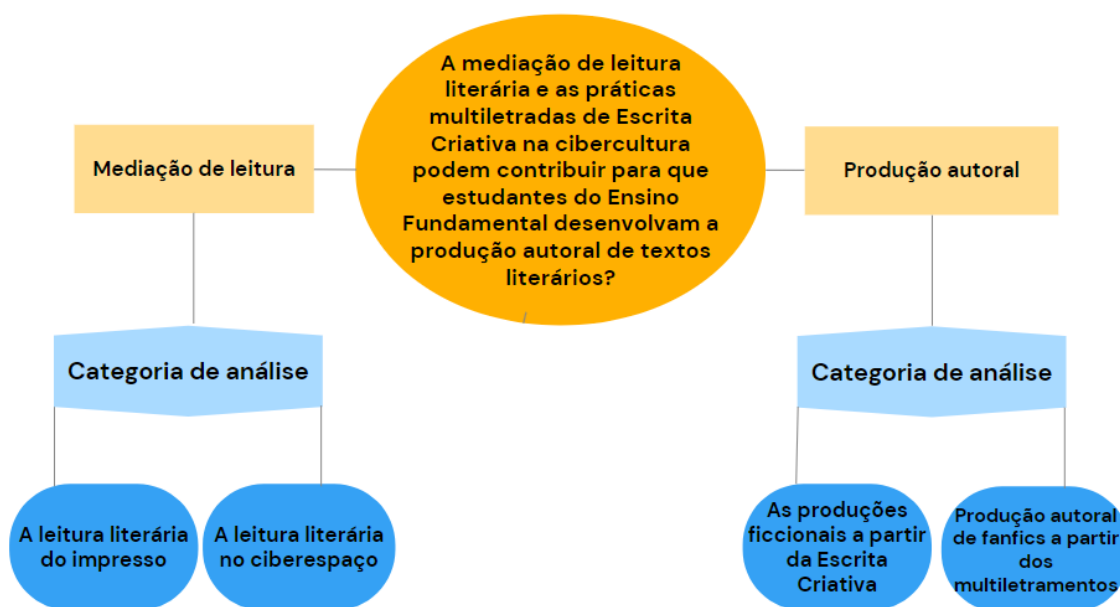
destas, assim como do seu diário de bordo. Isso corresponde a dizer que, para as análises, tanto o produto, que se deu a partir das produções dos estudantes, quanto o processo, que se deu a partir da autocrítica, foram essenciais, pois, como ressaltam Moraes e Galiazzi (2006), a ATD preocupa-se também com o percurso pesquisa se desenvolveu.

Além disso, pretendeu-se adotar a observação antes de aplicar oficinas e/ou as atividades, pois, na análise textual-discursiva, o empirismo abre espaço para a abstração teórica (MORAES, GALIAZZI, 2006). Ou seja, a partir da observação da realidade da turma e de como ela se relacionava com os textos literários, propuseram-se as atividades de leitura, que buscaram, também, refletir sobre os textos literários em si, assim como as mediações leitoras e de escrita criativa, com foco nas possibilidades de desenvolvimento das habilidades multiletradas no ciberespaço por parte dos estudantes.

O tratamento dos dados seguiu o procedimento da ATD, cujo objetivo visou à obtenção de indicadores que permitiram a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção dos textos através da exploração do material obtido, da codificação, da transformação de dados brutos e da interpretação e da análise com base na literatura consultada.

Nesse sentido, as *fanfics* produzidas pelos estudantes a partir de oficinas de Escrita Criativa, de mediação leitora e de produção autoral e multiletrada no ciberespaço revelaram vários pontos que merecem ser aqui discutidos e, para sistematizar tal problemática, este trabalho, no processo de análise, desenvolveu-se a partir de quatro categorias, sendo elas: 1 leitura efetiva do texto impresso; 2 leitura efetiva no ciberespaço e sua multimodalidade; 3 domínio de técnicas de Escrita Criativa; e 4 produção autoral de *fanfics* a partir dos multiletramentos (ver figura 2).

Figura 2– As categorias de Análise



Fonte: Autor

Na primeira categoria (leitura efetiva do texto impresso), as já mencionadas sete habilidades de leitura defendidas por Pressley (2002) foram exploradas a partir de textos impressos, procurando evidenciar como os estudantes se relacionam com os textos para propor técnicas de compreensão. Nesse mesmo sentido, porém, atentando-se à competência técnica de atuação dos participantes no ciberespaço, a segunda categoria (leitura efetiva no ciberespaço e sua multimodalidade) prezou pela mediação de leitura a partir das TDIC, entendendo que, apesar de as habilidades de leitura serem semelhantes, o processo de navegação lança peculiaridades à leitura digital. Por outro lado, a terceira categoria (domínio de técnicas de Escrita Criativa), propôs-se a perceber como a Escrita Criativa pode potencializar a criação de texto por parte dos estudantes, desmistificando a ideia de inatismo no que diz respeito à criação literária. Por fim, a quarta categoria (produção autoral de *fanfics* a partir dos multiletramentos) revelou como com estudantes, apropriando-se das técnicas de Escrita Criativa, puderam transitar no site Spirit Fanfiction para produzir suas *fanfics* a partir de práticas multiletradas.

À categoria leitura efetiva do texto impresso, os estudantes tiveram contato com as sete habilidades de leitura apresentadas por Pressley (2002), Girotto e Souza (2010) e Souza e Cosson (2011) três contos e para materializar tais habilidades, utilizaram-se três contos, sendo *A última crônica* (SABINO, 1965), *Lembranças* (OLIVEIRA, Y., 2019) e *A partida* (LINS, 2003). Neste momento, os estudantes puderam perceber os aspectos metacognitivos da leitura

por meio do trabalho específico de cada habilidade. À categoria leitura efetiva no ciberespaço e sua multimodalidade, as habilidades de leitura já mencionadas fizeram parte, também, desse processo de mediação, no entanto, aspectos relativos à própria competência técnica do site Spirit Fanfictions foram, a exemplo de como fazer cadastro, pesquisar a *fanfic* que se pretende ler, curtir, comentar e compartilhar os textos do próprio site. Estas duas categorias, por se tratarem, essencialmente de leitura, tiveram seus resultados e as análises deles no capítulo 4.

Já a categoria domínio de técnicas de Escrita Criativa foi responsável por direcionar a oficina 3. Nela, os estudantes receberam cartões do livro Eu conto! Um livro para contar histórias e, a partir dele, puderam utilizar as palavras desconexas que tinham para criar histórias. Em seguida, puderam refletir sobre técnicas de Escrita Criativa, como *brainstorming* e costura de ideias, para, então, mudar o foco narrativo e perceber como isso pode influenciar no texto. Por fim, houve a leitura coletiva, com proposições dos estudantes a respeito dos textos dos colegas, para que houvesse, por fim, uma reescrita da produção. Assim, seguindo percurso semelhante, a categoria produção autoral de *fanfics* a partir dos multiletramentos, utilizou-se das técnicas de Escrita Criativa para que os estudantes pudessem atuar diretamente no ciberespaço (site *Spirit Fanfiction*) para produzir suas *fanfics* autorais, revelando, assim, aspectos não só próprios do gênero, como também dos relativos às TDIC. Dessa forma, os resultados destas duas categorias estão sistematizados e analisados no capítulo 5, posto que se trata, essencialmente, das produções de texto realizadas pelos estudantes.

No decorrer do trabalho, portanto, será possível perceber que são quatro oficinas, sendo: a primeira referente à categoria leitura efetiva do texto impresso; a segunda desenvolvida a partir da categoria domínio de técnicas de Escrita Criativa; a terceira concernente à categoria leitura efetiva no ciberespaço e sua multimodalidade; e 4, que, por fim, teve como cerne a produção autoral de *fanfics* a partir dos multiletramentos. Apesar desse desenvolvimento, aqui, as análises foram sistematizadas de acordo com os eixos (escrita e leitura), para que as particularidades de cada um deles fossem melhor exploradas, conforme expressa a subdivisão das categorias expostas na figura 2.

4 A MEDIAÇÃO LEITORA NO IMPRESSO E NO CIBERESPAÇO: O QUE AS OFICINAS REVELARAM?

A pesquisa científica apresenta papel preponderante para a evolução do conhecimento sistematizado. Para Teixeira (2003, p. 181), “seu objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de distintos procedimentos metodológicos.” Isso equivale a dizer que, a partir do desenvolvimento da pesquisa, um posicionamento crítico do pesquisador para a análise dos dados obtidos é de suma importância. Assim se faz por que, como defende Freire (2018), a pesquisa é muito importante para a atuação docente, visto que durante esse percurso de investigação, os problemas que dificultam a apropriação do que é ensinado e aprendido por parte dos envolvidos no fazer educacional são identificados e soluções são propostas.

Nessa linha de pensamento, este capítulo tem como cerne a apresentação dos resultados que as oficinas 1 e 3 de leitura revelaram, assim como a análise de como as propostas oficinais foram compreendidas pelos estudantes participantes, o que forneceu diversos tipos de materiais, como, por exemplo, as anotações feitas pelos estudantes nos textos impressos. Esse processo de anotar ao lado do texto é uma prática, na concepção de Girotto e Souza (2010), muito cara, que vai ser um dos fatores que possibilitará a relação entre o estudante e o que é lido. Além disso, os comentários que os estudantes teceram nas *fanfics* compartilhadas no site *Spirit Fanfiction* serviram como uma forma de efetivação da leitura no ciberespaço.

Assim, os subtópicos 4.2 e 4.3 dizem respeito à categoria leitura efetiva do texto impresso, enquanto o 4.3 refere-se à leitura efetiva no ciberespaço e sua multimodalidade.

4.1 LITERATURA: ENTRE DEFINIÇÕES E APRECIACÕES A PARTIR DA LEITURA

Como aponta Lajolo (2018), a definição do que seria literatura perpassa questões que estão além do texto propriamente dito. Ora sendo definida a partir de paradigmas que privilegiam determinada classe econômica, ora concebida a fim favorecer um grupo intelectual específico, o conceito do que seria literatura está ligada a contextos históricos e culturais. Problematicando o que seria para muitos a morte da literatura, Cosson (2019b) ressalta que, por esta ser uma representação da linguagem em si, ela pode estar em diversos lugares, a exemplo dos filmes e das músicas, que serão tidas pelo autor como avatares da literatura. Por isso, a partir da definição que os estudantes teriam do que seria literatura, como se verá a seguir, apresentou-se como um ponto relevante para o que seria desenvolvido na pesquisa.

Para Cosson (2019b), apesar de a literatura ser um universo de construção de palavras

por palavras, a forma como o leitor se posiciona diante do texto é de suma valia para que a leitura seja literária. Isso equivale a dizer, nas definições do autor, que a leitura de um anúncio, se for feita de uma forma não necessariamente funcional, mas simbolizada, pode se tornar uma leitura literária, visto que a linguagem reconstruiu determinado universo a partir dela própria.

Nesse sentido, saber o que os estudantes entendiam como literatura pôde ajudar a entender como eles se portavam diante do texto tido como literário. As definições dadas por eles, de forma colaborativa, como se verá problematizadas a seguir, foram as seguintes: 1 é o que a gente lê, 2 é o que tem criatividade, 3 é o que pode ser escrito, e 4, é tudo o que tem sentimento. Essas definições, caso sejam analisadas à ótica do que propôs Cosson (2019b) sobre a influência do posicionamento do leitor diante do texto para se compreender o que é leitura literária, e do que sugeriu Lajolo (2018) sobre as definições do que seria literatura não serem estáticas e imutáveis, ajudam, senão a ampliar o leque de definições, a compreender o que os estudantes pensam sobre literatura. Essa possibilidade de conceituar, independente da valoração que se dê aos conceitos, mobiliza diversos pontos na aula, que pode ser vista, inclusive, como uma forma de respeitar o saber dos educandos, para que, a partir desse saber não sistematizado, forme-se um saber técnico, como sugere Freire (2018).

4.1.1 A seleção das produções para leitura do texto impresso

As oficinas seguiram uma sistematização (ver Figura 3), que tinha como objetivo direcionar o percurso metodológico desenvolvido pelo pesquisador. No caso das oficinas que foram destinadas à leitura, três momentos foram criados, sendo destinadas duas aulas para cada etapa. No primeiro momento, nas duas primeiras aulas, trabalhou-se o texto *A Última Crônica* (SABINO, 1965). Tal escolha se deu tanto pela afinidade que o pesquisador tem com a Crônica, quanto por se tratar de um texto metalinguístico, que suscita discussões, também, sobre o fazer literário.

No segundo instante, nas duas próximas aulas, o texto selecionado foi *A partida* (LINS, 2003). Este conto pareceu relevante, porque aparentemente o protagonista é um adolescente, assim como os envolvidos na pesquisa. Essa identificação de faixa-etária pareceu satisfatória para a mediação leitura, pois o que se pretendia era possibilitar, dentre outras coisas, conexões entre os leitores e o texto, o que é muito importante, conforme Pressley (2002), para a apropriação do que é lido por parte dos estudantes.

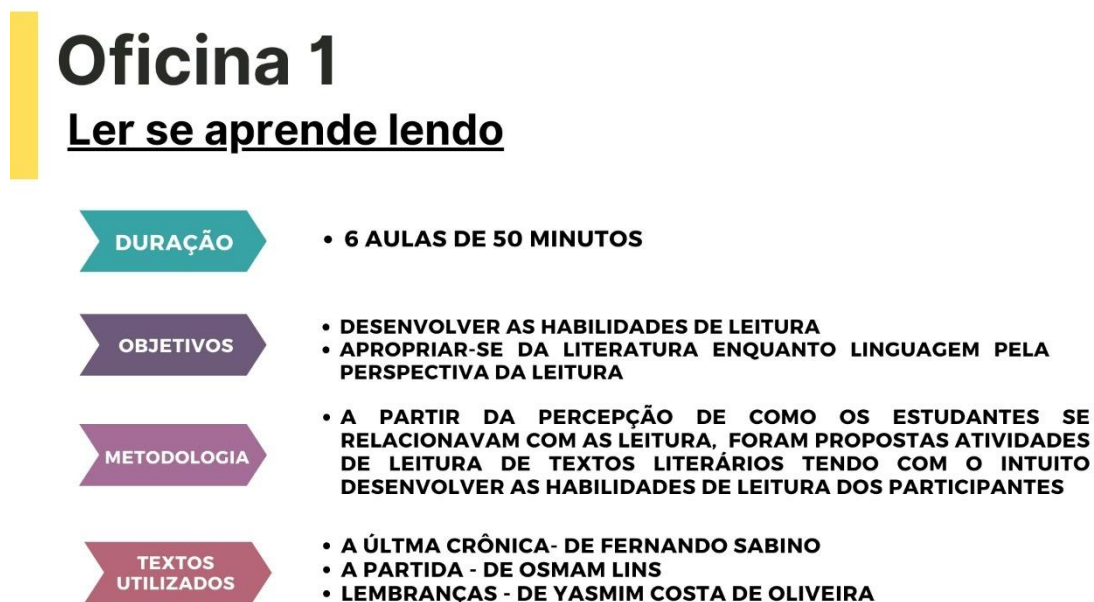
Na etapa final deste primeiro momento, nas duas últimas aulas desta etapa de mediação leitora, o conto escolhido foi *Lembranças*, de Yasmim de Oliveira Costa (2019), uma autora

local (Petrolina-PE, onde a pesquisa foi desenvolvida), que produziu o texto em questão a partir de oficinas anteriores ministradas pelo pesquisador. Essa escolha apresentou-se como relevante, porque o fato de os estudantes poderem ter contato com um texto produzido por alguém da idade deles, que teve como berço oficinas semelhantes às que eles estavam tendo, foi elemento motivador.

4.1.2 Oficina 1: aspectos da mediação leitora do texto impresso

Ao se pensar o desenvolvimento da oficina 1 (ver figura 3), algumas questões foram levadas em consideração: o que os estudantes acreditam que seja literatura? Como se dá a relação entre eles e os textos literários? Quais são as habilidades que os discentes usam para compreender os textos que leem? Como a mediação leitora pode ser relevante para potencializar o desenvolvimento de tais habilidades?. Ou seja, procurou-se entender como o texto literário fazia parte da vida dos estudantes e como eles os utilizavam para se apropriar da literatura.

Figura 3 – Planejamento da Oficina 1- Ler se aprende lendo



Fonte: Autor

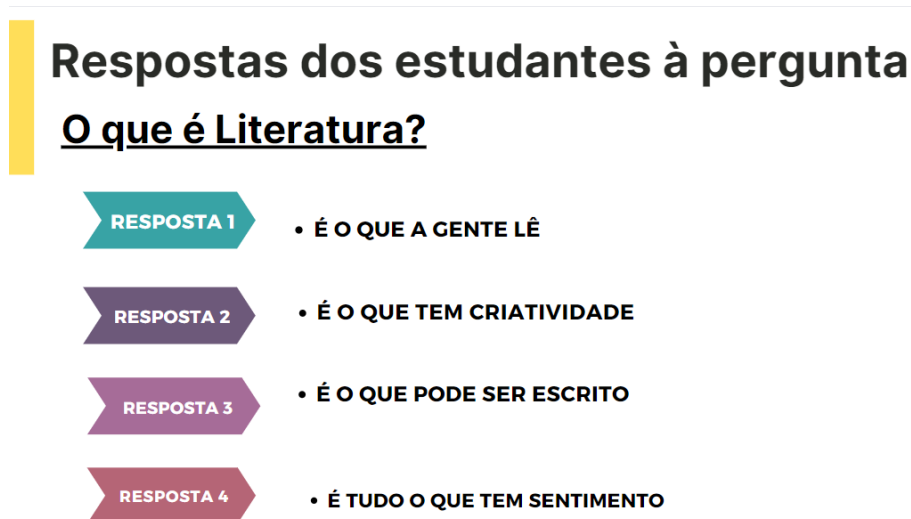
No entanto, o contato com o texto literário, embora seja fator importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura, não é fator único para que tal apropriação se efetive (COSSON, 2019). De acordo com Santos *et al* (2008), faz-se necessária a presença de outros sujeitos, os quais, por meio da convivência com os novos leitores, vão ajudá-los, de forma permanente ou eventual, a significar os textos. Na verdade, essa convivência a que Santos *et al*

(2008) se referem pode ser entendida como a presença de um(a) mediador (a) de leitura, que vai conduzir o novo leitor aos diversos universos que os textos literários podem possibilitar, fazendo surgir a apropriação de tais universos por parte de quem leu.

Por isso, esta primeira oficina, realizada no dia cinco de maio de dois mil e vinte dois, com duração de duas aulas de cinquenta minutos, teve o intuito de perceber a relação que os estudantes possuíam com os textos literários, não só no que diz respeito à linguagem, como também ao contato que eles tinham com livros desse tipo. Cosson (2019b) defende que a literatura é um modo de se portar diante do texto, abrindo espaço para discussões as quais revelam que a literariedade não está exclusivamente no texto, mas no modo como este é lido e ressignificado pelo leitor. E, embora a literatura não se resume a romances e possa se apresentar em outros gêneros, como é o caso de contos, de fábulas, de causos, o contato com livros pode ajudar a revelar a relação que os estudantes mantêm com a leitura literária. Nesse sentido, a primeira pergunta feita foi relacionada a quantos dos participantes já haviam lido um livro completo e, dos 27 presentes, somente quatro afirmaram haver lido pelo menos um livro, fosse dentro da escola, com mediação de professores, fosse fora dela.

Em seguida, tentou-se perceber qual a ideia que os estudantes possuíam acerca do que seria a literatura. Por isso, foi escrito na lousa a seguinte questão: “O que é literatura para você?”. E, embora este trabalho parta do pressuposto, como defende Lajolo (2018), de que não existe uma definição única para a literatura, conhecer a concepção dos estudantes pareceu relevante para o que iria ser proposto nas etapas seguintes. Para a pergunta que foi destinada aos participantes, obtiveram-se as seguintes respostas:

Figura 4 – O que é literatura para os estudantes



Fonte: Autor

Com o intuito mais de provocar discussões do que de questionar as visões dos estudantes, outras perguntas foram feitas baseadas nas respostas que surgiam. No caso da resposta 1 (É o que a gente lê), perguntou-se se uma receita de bolo, uma bula de remédio, uma notícia, poderiam ser literatura, visto que também são textos que podem ser lidos. No caso da resposta 2 (É o que tem criatividade), uma discussão acerca da criatividade que existe no processo de criação de brinquedos, de casas, de automóveis, e a isso questionou-se se esses processos podem ser entendidos como literários. A respeito da resposta 3 (Tudo que pode ser escrito), a mesma questão acerca dos gêneros que surgiram no momento 1 retornaram. Finalmente, na resposta 4 (É tudo que tem sentimento), a problemática se deu em torno das relações humanas, como, por exemplo, um sentimento que surge entre amigos, se ali seria algo literário.

Essas discussões foram elencadas não para colocar a definição do que seria literatura dentro de uma redoma, mas para suscitar reflexões, já que, como defende Manuel Bandeira, a poesia está em tudo. Além disso, essas indagações fizeram-se necessárias para que os estudantes pudessem perceber a literatura enquanto linguagem, fazendo ponderações não só sobre o que é dito ou a respeito do sentimento o qual o que é dito carrega, mas também à forma, ou seja, à maneira como o texto se apresenta, visto que ensinar o conteúdo é tão relevante quanto o ensino da forma (GIROTTI, SOUZA, 2010).

Posteriormente, a seguinte pergunta foi escrita na lousa: “Uma receita de bolo e uma notícia, comumente, são lidas da mesma forma que uma poesia e um conto?”. A esta indagação, os discentes, de forma unânime, disseram que não, mas nenhum deles respondeu por que isso acontecia.

Ulteriormente, os discentes puderam, de forma independente, ler *A última Crônica* (SABINO, 1965) (ver anexos D e E), de Fernando Sabino. A leitura se deu sem a intervenção do pesquisador, visto que a finalidade desse momento era compreender como os participantes se relacionavam com a leitura literária, além de tentar perceber como os seus níveis de compreensão se davam em textos assim e se as estratégias estariam presentes no processo de leitura. Ao finalizarem a leitura, dos vinte e sete participantes, somente sete afirmaram que compreenderam a leitura, revelando aspectos relevantes do texto. No entanto, os demais informaram problema de compreensão global do que foi lido, assim como em aspectos mais estritos, como é o caso do conhecimento dos termos empregados por Sabino.

Um fato curioso que chamou a atenção foi que dos sete que conseguiram compreender, cinco sabiam do que se tratava o gênero crônica, o que, provavelmente, pode ter contribuído para a compreensão de que o narrador falava sobre um texto se materializou a partir de um fato do cotidiano. Essa estratégia pode ser compreendida como o conhecimento prévio dos estudantes, pois “para compreender as palavras do texto, o sujeito-leitor ativa seu conhecimento prévio. Contudo, a compreensão também depende do contexto em que essas mesmas palavras foram escritas” (GIROTTTO, SOUZA, 2010, p. 50). Assim, os estudantes que possuíam esse conhecimento se relacionaram diferente dos que não sabiam do que se tratava uma crônica. Isso possibilitou a apresentação, ainda de forma oral, de uma habilidade de leitura aos estudantes: o conhecimento prévio.

A forma adotada por Sabino foi importante para que a construção do texto fosse relacionada ao que se pretendeu dizer, visto que, na literatura, forma e conteúdo andam juntos. Como defende Eagleton (2020, p. 12), “o erro mais comum dos estudantes de literatura é ir diretamente ao que diz o poema ou o romance, deixando de lado a maneira como se diz”. Nesse sentido, provavelmente, pode-se considerar que os estudantes que perceberam a relação entre forma e conteúdo ativaram o que sabiam para utilizar como estratégia de compreensão.

Seguindo a ideia de que as estratégias devem ser nomeadas e ensinadas aos estudantes (GIROTTTO, SILVA, 2010), estes foram questionados se eles haviam parado, em algum momento, para se perguntar o que seria uma crônica. Mesmo sem saberem, a maior parte dos participantes não haviam se perguntado o que seria tal palavras, assim como não haviam questionado nenhum outro ponto do texto, fazendo somente a decodificação, o que comprometeu a compreensão.

Nesse momento, foi apresentado a eles a ideia de conhecimento prévio e como isso seria uma habilidade que potencializaria a compreensão textual, porquanto para ler bem é necessário ativarem-se os conhecimentos prévios que se tem, pois esse exercício tem relação direta com as ideias que serão compreendidas na leitura (GIROTTTO, SILVA, 2010, p. 50). E, nesse sentido, esse conhecimento prévio é sempre ressignificado e ampliado ao passo em que a leitura e a compreensão se materializam, alcançando novos e mais profundos níveis de compreensão, o que, metaforicamente, Cosson (2019) vai chamar de andaimes.

No segundo momento da oficina, foram apresentadas as habilidades desenvolvidas por Pressley (2002), sintetizadas por Cosson e Souza (2011, p. 104), sendo: “conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.”. Assim se fez porque a metacognição, defendida por Pressley (2002) durante o processo de leitura proficiente,

considera não só o que é lido, mas as habilidades que são utilizadas para que a compreensão se efetive. Nas falas de Girotto e Souza (2010, p. 46), “a metacognição é o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto, sendo duas as maneiras de entender o que se lê: a primeira ocorre no plano do aqui e agora, e o leitor de um texto lê frase por frase, palavra por palavra até o final”. Já no que diz respeito à segunda maneira, a qual é conquistada a longo prazo, “ocorre quando ele utiliza seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu” (*ibidem*), sendo, assim, uma reflexão sobre o processo que o levou à compreensão.

Como se pode perceber, a percepção dos leitores a respeito das habilidades usadas não se dá de forma imediata, mas é um processo que se realiza de acordo com o aumento da proficiência deles. A esse respeito, ponderações foram feitas, ressaltando que os textos, de acordo com o aumento da sua complexidade, requerem leitores mais habilidosos, sendo esta habilidade construída de acordo com o aumento do letramento dos sujeitos (COSSON, 2019a). No entanto, ter o conhecimento de recursos que potencializam a compreensão nesses primeiros momentos das oficinas podem direcionar as demais leituras, sistematizando-as.

O segundo texto lido foi o conto *A partida* (LINS, 1975) (ver anexos F e G). Nesse conto, o narrador lembra-se de um fato passado que mudou toda a sua trajetória presente: a sua partida da casa da avó para uma independência. Nele, a voz que narra o texto apresenta a avó como uma pessoa de carinhos e amores grandes, que o sufocava, cuidados estes que o fizeram ver a idosa como alguém que lhe privou da felicidade. Por isso, a partida da residência da avó lhe pareceu como um sinônimo de felicidade.

Durante a leitura, que se deu de forma guiada, para que o pesquisador e oficinairo pudesse apresentar em voz alta aos participantes como costuma ler, instigando-lhes a se utilizar no texto em questão das habilidades de leitura apresentadas anteriormente, pois, como defendem Girotto e Souza (2010), durante o processo faz-se necessário que o(a) professor(a) mostre aos estudantes como se pensa enquanto se lê. Segundo Pressley (2002, p. 298, tradução nossa) “existe muita evidência experimental estabelecendo que, quando leitores são ensinados a usar as estratégias de compreensão, a compreensão deles, de fato, são melhoradas²⁸”. Nas falas de Girotto e Souza (2010, p.61), “é como se o docente apresentasse aos alunos um filme do que se passa na sua mente durante o momento da leitura”. Por isso, uma das primeiras posturas assumidas foi perguntar aos estudantes o que seria uma partida, palavra que deu origem

²⁸ *there has been much experimental evidence establishing what when readers are taught to use comprehension strategies, their comprehension, in fact, improve.*

ao título do conto de Osman Lins (2003), sendo, assim, uma etapa que leva em conta o conhecimento prévio deles.

Nesse sentido, solicitou-se, então, que eles se perguntassem, antes de entrar de imediato na leitura, a que tipo de partida o texto estaria se referindo, fazendo, portanto, surgir uma expectativa inicial que pode ser relacionada como uma das habilidades defendidas por Presley (2002): inferência. Nesse momento, percebeu-se entusiasmo dos estudantes para saber quais deles haviam acertado, instigando-os à continuidade da leitura.

Posteriormente, enquanto o texto era lido coletivamente, o pesquisador ia fazendo intervenções que possibilitavam o surgimento de reflexões acerca das habilidades de leitura elencadas como o processo de mediação leitora do trabalho (como será exposto no tópico 4.2). Vale ressaltar, portanto, que a mediação aqui é entendida como a postura que se assume entre o texto e o leitor, possibilitando a este determinado desenvolvimento na compreensão, para que possa sair de um nível enquanto leitor e ascender a outro (COSSON, 2019a).

Em seguida, na etapa final das oficinas que tinham como centro a leitura, o texto de Yasmim Costa de Oliveira (2019), *Lembranças*, (ver Anexos B e C) falava sobre o abandono de uma criança por parte da mãe. A criança, depois de sentir uma energia ruim e de perceber atitudes estranhas da mãe, foi levada por esta, a pretextos de que iriam passear, a um orfanato. Lá, a órfã foi deixada, pois a sua matriarca não tinha condições de criar a filha. No conto, o tempo passa, a filha constrói uma família e retorna ao orfanato onde foi deixada e, para a surpresa do leitor, quem abre a porta é a sua mãe.

Numa narrativa que cativa o leitor, a trama tem um fim aberto, ou seja, não apresenta a conclusão da história. O texto encerra com a fala da filha que, ao olhar para a mãe, exclama a última palavra “Mãe”. Esse fim inesperado e inconcluso causou inquietações nos estudantes, que se mostraram ansiosos para compreender o fim da história. Alguns consideraram o texto incompleto, alegando que não havia sentido o conto terminar sem ter um fim. Outros, perceberam que o fim do texto abria espaço para que os leitores concluíssem a história.

Nesse momento, apresentou-se como um ponto interessante para a pesquisa fazer um paralelo entre o texto *Lembranças* e alguns dos filmes assistidos pelos estudantes. Em outros termos, o pesquisador perguntou se eles já haviam assistido a algum filme que não tinha um fim fechado, concluído, que se encerrava de forma aberta²⁹, fosse para deixar em suspenso o desfecho, fosse para abrir margem para o enredo de um próximo filme do mesmo autor. Os

²⁹ Os finais abertos, que são aqueles em que a história não tem um desfecho, apresentam-se como potencializadores da escrita de *fanfics*, visto que a escrita de fãs é construída, dentre muitas outras causas, a partir das lacunas deixadas pelos produtores dos textos de que eles são fãs (JENKINS, 2012).

participantes afirmaram que sim. Portanto, fez-se o que Pressley (2002) chamaria de conexão e de conhecimento prévio. A conexão se deu porque eles puderam conectar a maneira como o que estavam lendo se relacionou a filmes a que já haviam assistido, saindo, assim, do texto para o que vivenciaram fora dele. Já no que diz respeito ao conhecimento prévio, que pode ser entendido como o conhecimento de mundo, o saber dos estudantes acerca da forma como esses filmes se davam anteriormente ao momento da leitura foi importante para que eles entendessem que fins abertos também ocorrem na literatura.

O texto, assim como o anterior, foi lido de forma guiada, como sugerem Girotto e Souza (2010) ora pelo pesquisador, ora pelos estudantes que se voluntariaram a fazer a leitura. Já que os estudantes estavam cientes das habilidades de leitura necessárias para compreensão do texto, a leitura se deu de forma a apresentar como o oficineiro costumava interpretar o que lia. Por isso, antes que outro parágrafo fosse iniciado, o pesquisador pausava e tecia comentários acerca do texto. Por exemplo, no primeiro parágrafo do texto *Lembranças* (ver Anexo B), quando a narradora relata que tinha um corpo “magro demais para alguém com 7 anos de idade” (OLIVEIRA, Y., 2020, p. 17), perguntou-se aos estudantes por que ela era magra demais e se aquela magreza estava relacionada ao vestido azul desbotado. Essas perguntas fazem parte, como apresentado anteriormente, de uma das habilidades que Pressley (2002) apresenta. Os estudantes ainda não sabiam, mas essas pistas deixadas no texto seriam importantes para que o abandono da menina por parte da mãe se justificasse: a pobreza.

O papel do professor mediador no processo de leitura é de extrema valia. Isso se dá porque a leitura que se realiza na escola necessita de um acompanhamento, já que ela tem um objetivo a ser alcançado, o qual não pode ser perdido de vista e, por sua vez, tal acompanhamento não deve ser entendido como policiamento (COSSON, 2019a). Essa preocupação de mediação, o que seria acompanhamento para Cosson (2019a), deu-se sempre com o intuito de não coibir os posicionamentos dos participantes, visto que, como defende Lajolo (2020), uma das formas de ler literatura (e do que seria literatura) tida como universal e única não deixa de ser uma dominação.

Na fala de Spalding (2020, p. 28), uma das características do texto literário são as multiplicidades de interpretações que estes proporcionam dentro de um rol de interpretações que são possíveis, não se restringindo a somente uma compreensão. Isso direciona, consequentemente, para um olhar plural acerca do texto literário, descartando a receita de resposta única para o que se lê.

No parágrafo seguinte (ver Anexo B), a narradora faz a descrição do espaço, apresentando-o como um lugar simples, pequeno, sem conforto. Para que a visualização acontecesse, outra habilidade de leitura (PRESSLEY, 2002), foi solicitado aos estudantes que fechassem os olhos e que tentassem imaginar uma garota magra dentro de um quarto com as descrições que iam sendo feitas. Após a leitura, que apresentava um quarto estreito, com manchas no teto, com paredes estragadas e espaço para pouco mais do que uma cama, os participantes puderam explanar sobre como se deu a visualização da cena.

Embora a adjetivação seja encarada por muitos autores como o empobrecimento da narrativa, como defende Spalding (2020), visto que a sociedade está vivenciando um período visual, que não requer extensas descrições, é necessário que não se descarta a necessidade de o escritor ambientar o leitor, pois esta ambientação é essencial para que a cena funcione e que o objetivo seja alcançado. Destarte, a descrição que Yasmim Oliveira (2020) fez no texto pode ser compreendida como uma ambientação do leitor, a qual proporcionou a criação imagética da cena durante a mediação leitora.

O tempo todo durante o processo de leitura, o leitor deve se colocar diante do texto, fazendo questionamentos e projetando a leitura para as suas vivências. Na fala de Girotto e Souza (2010, p. 45), “os leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem. Eles procuram respostas para as suas perguntas”. Por isso, outro momento que suscitou o apontamento de uma habilidade de leitura (a pergunta ao texto) foi o sétimo parágrafo do texto (ver Anexo B). Depois de andar estranha por um tempo, a mãe, chegando a sua casa mais cedo, abraça a filha e chora copiosamente. O questionamento se deu quando o professor perguntou qual seria a causa do choro, algo que ainda não havia sido revelado aos leitores. Além disso, outra habilidade pôde ser desenvolvida, a inferência (PRESSLEY, 2002), pois, no parágrafo em questão, a autora apresenta a mãe como uma mãe solo, o que, infere-se, compromete a renda familiar, visto que a presença de uma outra fonte de renda poderia ser fator preponderante para a não pobreza e, conseqüentemente, o não abandono da garota.

Essas colocações foram feitas pelo pesquisador durante o processo de leitura coletiva, exemplificando as formas como as habilidades de leitura se efetivam. Como apontam Girotto e Souza (2010, p. 45), “ler em voz alta e mostrar como leitores pensam enquanto leem é o ponto central para a instrução”. Isto é, verbalizar e exemplificar o que se passa na cabeça do leitor durante o processo de leitura e de como a esse momento faz-se necessário o uso das habilidades de leitura é uma forma de propor mediações leitoras eficazes.

Como se pode perceber, os três textos envolvem questões familiares. No caso do texto *A última crônica*, o narrador percebeu a beleza da vida a partir da cena que se estendia na sua frente: um pai e uma mãe comemorando, com o dinheiro apenas para uma fatia de bolo, o aniversário da filha em um botequim. No texto *A partida* (LINS, 2003), o narrador apresenta, em tom de arrependimento, sobre o dia em que decidiu largar os carinhos da avó para ir atrás de uma independência. Por fim, no conto *Lembranças*, a protagonista conta sobre o abandono que, devido à pobreza, sofreu pela sua mãe.

A escolha dos textos não se deu de forma aleatória, mas sim com uma proposição a qual teve como intuito criar um eixo temático entre as obras. Assim se sucedeu porque acreditou-se que seria mais propícia a criação de conexões, visto que, a partir da leitura do primeiro texto, este já passaria a fazer parte do repertório do estudante. Nesse sentido, Cosson (2019b) defende que, para que haja apropriação da leitura por parte do estudante, sejam proporcionados intervalos, que se configuram como atividades de várias naturezas, que possuem relação com o que está sendo lido. Para o autor, exemplo de intervalo “é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto” (COSSON, 2019b, p. 63). No entanto, apesar de não haver texto maior que serviria como uma espécie de coluna para as discussões, pensar em como um texto poderia ser objeto de discussão para o outro foi importante para o desenvolvimento das oficinas.

4.2 A LEITURA LITERÁRIA DO TEXTO IMPRESSO

Como já reforçado em muitos momentos deste trabalho, fundamentando-se em teóricos de diversos campos de pesquisa, como Chartier (2002), com contribuições acerca da história do livro, como Santaella (2004), com o olhar, a partir do campo da semiótica, para a multiplicidade de linguagens do ciberespaço, a leitura do texto impresso não é passiva. Muito pelo contrário, se a Internet propiciou que a multiplicidade de linguagens se intensificasse e que novos gêneros surgissem, a leitura propriamente dita requer posicionamento crítico do leitor diante do texto, seja ele analógico ou digital, imagético ou letreiro (RIBEIRO A. E., 2016). Por isso, a categoria leitura efetiva do texto impresso, a qual tinha como foco a formação do leitor para que ele pudesse, nas falas de Cosson (2019b), sair de um determinado local e ascender enquanto leitor que compreendesse os textos, mostrou-se necessária para o primeiro momento das oficinas.

Nesta primeira categoria, a necessidade inicial foi perceber a relação que os estudantes tinham com a literatura para que, em seguida, fossem sugeridas propostas de mediação leitora do texto impresso visando, como expresso na oficina 1, que houvesse apropriação por parte dos estudantes dos textos lidos. Por isso, as habilidades de Pressley (2002), já mencionadas, serviram, portanto, de direcionamento para as práticas de mediação. Isso equivale a dizer que, enquanto mediador de leitura, o oficinairo utilizou-se das habilidades proposta pelo teórico

Atentando-se à habilidade Inferência, foi solicitado que os estudantes perguntassem ao título da obra lida qual seria a possível partida a que ele fazia alusão. Como pode-se perceber, os participantes anotaram na lateral do texto as suas suposições. Isso, se parece uma atitude inocente, para Silva e Girotto (2010), trata-se de um processo de apropriação, pois, para as autoras, rabiscar, utilizar *post-it*, blocos de notas, etc. faz parte da relação que se estabelece entre o leitor e o texto. Neste caso, apesar de as técnicas de leitura terem sido exploradas nos três textos (ver figura 2), utilizou-se o texto *A partida* (LINS, 2003) para ilustrar as discussões que se desenvolveram em torno do que propõem Pressley (2002), Girotto e Souza (2010) e Souza e Cosson (2011). Essa escolha utilizou como critério a afinidade dos estudantes com os textos, visto que em *A partida* (LINS, 2003) houve conexões favorecidas próprio enredo: um neto que se chateia com os cuidados da avó e decide sair de casa, possibilitando, assim, reflexões sobre a necessidade de deixar quem se ama em prol de uma continuidade da vida.

4.2.1 A Inferência no texto

O processo de inferência faz-se necessário para que a compreensão leitora se efetive. Sendo ela parte intrínseca ao processo de ler, ao se colocar diante do texto para gerar informações novas, o leitor reconhece que precisa ativar mecanismos em si, para compreender informações que não estão, necessariamente, no texto. Como afirmam Araújo e Lacerda (2020, p.3), “como um material inacabado, a significação do texto está sempre sujeita à compreensão do leitor.”, o que, pode-se deduzir, exige um posicionamento ativo por parte de quem lê.

Pensando nisso, este subtópico aborda como se trabalhou tal habilidade e, para ilustrar o seu desenvolvimento, seguem algumas das respostas e das colocações dadas pelos estudantes por meio da habilidade Inferência. A inferência, processo de se colocar diante do texto para perceber o que não está explícito nele (SOUZA, COSSON, 2011), pode se realizar de diversas formas. No entanto, para esta proposta, utilizou-se uma das propostas apresentadas por Girotto e Silva (2010), que apontam três maneiras de inferir no texto, sendo: 1 pelos significados de palavras não conhecidas pelo contexto em que elas estão inseridas; 2 pela capa e ilustrações

assim como pelo texto; e 3 pelo enredo, deduzindo-se os temas sobre que os livros vão falar. E, para ser mais preciso, nas oficinas, utilizou-se a inferência 3, sendo, portanto, o primeiro passo permitir que os estudantes imaginassem de que se tratava o texto antes mesmo de lê-lo por completo, atentando-se ao título.

As respostas dos participantes acerca da discussão aqui elencada estão apresentadas a seguir (ver imagem 1).

Imagem 1 – Respostas dos estudantes quanto à habilidade Inferência

MORRER
↑
uma nova vida ou ciclo
A partida – Conto de Osman Lins

Estudante A

ir em terra ou mar
A partida – Conto de Osman Lins

Estudante B

é despedida de alguém
↑

A partida – Conto de Osman Lins

Estudante C

começo.
A partida – Conto de Osman Lins

Estudante D

Nas ponderações levantadas pela discente A (ver imagem 1), o título diria respeito a “morrer”, a “uma nova vida” ou a um novo “ciclo”. Essas inferências caminharam, então, para a multiplicidade que a palavra “partida” pode assumir, não se atentando somente às questões relacionadas à morte, mas também a ideias que representam uma nova vida, como ter um novo recomeço.

Em consonância com a estudante A, o estudante B (ver imagem 1) associou a partida ao ato de deixar determinado espaço e à morte. Isso pode se relacionar com outras habilidades que ainda serão discutidas aqui: a conexão e o conhecimento prévio. Assim se defende, porque o conhecimento prévio que os estudantes tinham dos aspectos linguísticos do que poderia significar a palavra “partida” interferiram diretamente em como ela foi compreendida e contextualizada a partir do que se conhecia. Além disso, a conexão se deu porque, ao atribuir significação ao termo, embora este esteja na forma nominal (partir +ada/ substantivado pelo artigo definido “a”), denota a ação de partir, ou seja, de deixar determinado espaço, seja no que diz respeito de ir um lugar a outro, seja no que concerne a morrer, como ponderaram os estudantes A e B.

Já a estudante C (ver imagem 1) restringiu-se somente à ideia de que se trataria da despedida de alguém. Embora ela não tenha explorado as várias significações que o texto poderia ter, na leitura integral do texto de Osman Lins (2003), ela conseguiu fazer uma predição do que se tratava, pois *A partida* se desenvolve exatamente em torno da despedida de um neto da casa da avó dele. Nesse caso, não se pode, necessariamente, afirmar se a estudante C pensou ou não se o texto estaria relacionado à morte. No entanto, o que se pode defender é que a leitura de mundo, como ressalta Freire (2011), a partir de reflexões sociais acerca do ato de ler, precede a leitura da palavra, o que equivale a dizer que a leitura da estudante C do que seria a partida relacionou-se com a sua vivência e compreensão da significação de tal palavra.

Assim como a estudante C, a D (ver imagem 1) não explorou as significações que a palavra núcleo do título poderia significar. No entanto, diferente do que aconteceu na ponderação daquela, na desta não é possível perceber com exatidão o que seria a partida em si, pois a estudante D inferiu que seria um “começo”, que não é um ato de recomeçar, mas sim de iniciar algo novo. Por outro lado, pode-se imaginar que ela se referia a um novo começo, o que, de fato, se efetiva na história.

Imaginar o que o texto quer comunicar, relacionar-se com ele, inferir do que se trata antes mesmo de ler a obra integral, é uma maneira que se mostra eficaz não só para

pesquisadores como Girotto e Silva (2010) e Pressley (2002), mas por teóricos como Cosson (2019), o qual defende que, para que haja a efetivação da apropriação do texto por parte do leitor, este precisa estar em constante contato com o que é lido e, mais do que isso, relacionando-o com suas próprias vivências. A esse respeito, também reconhecendo as particularidades que existem no ato de ler, Zacharias (2016) reconhece que muitos fatores são necessários para que haja a leitura eficiente, não sendo somente aqueles relacionados às questões da sílaba, da palavra, dos parágrafos, como também os que dizem respeito às habilidades metacognitivas, que são as deduções, as produções de inferências, as conjecturas.

Nesse sentido, ao se propor que os estudantes inferissem, rabiscassem, como sugerem Girotto e Silva (2010), se parece uma atitude ingênua e não necessária, mostrou-se como uma forma de não ser realizada uma leitura mecânica, pois, nesse momento, os estudantes puderam, antes de ir ao texto propriamente dito, deduzir do que se tratava. Além disso, os estudantes foram orientados a ler toda a história procurando imaginar se as suas expectativas em relação ao título da obra em questão foram supridas ou não supridas (o resultado dessas expectativas será apresentado no subtópico 4.1.6 deste trabalho).

4.2.2 A Conexão no texto

A leitura coletiva e simultânea teve continuidade, fazendo com que os estudantes se colocassem no que estava sendo apresentado no primeiro parágrafo do conto. Para isso, trabalhou-se a habilidade Conexão no primeiro parágrafo do conto em questão, sem, no entanto, anular a habilidade já trabalhada. Em outras palavras, pediu-se que, se possível, os estudantes fizessem inferências.

Nesse trecho, o narrador já apresenta as suas angústias em relação aos carinhos da avó, os quais, segundo ele, eram exacerbados, e em relação às reclamações que ela fazia quando ele chegava fora dos horários. Nesse momento, o pesquisador solicitou que os estudantes, caso se sentissem confortáveis, fizessem conexões com os textos, apresentando momentos que a leitura fez despertar nas suas lembranças, que estão apresentadas na imagem a seguir.

Imagem 2– Respostas dos estudantes quanto à habilidade Conexão

A partida – Conto de Osman Lins

Hoje, revendo minhas atitudes quando vim embora, reconheço que mudei bastante. Verifico também que estava aflito e que havia um fundo de mágoa ou desespero em minha impaciência. Eu queria deixar minha casa, minha avó e seus cuidados. Estava farto de chegar a horas certas, de ouvir reclamações; de ser vigiado, contemplado, querido. Sim, também a afeição de minha avó incomodava-me. Era quase palpável, quase como um objeto, uma túnica, um paletó justo que eu não pudesse despir.

→ ele vai embora e depois a vó dele vai morrer

→ Lordinha

Minha avó
seu hábito
triste e fi-
manso ar
o tique-ta-

Por fim, e

— Acorda

Estudante A

→ ir embora ou morte

A partida – Conto de Osman Lins

Hoje, revendo minhas atitudes quando vim embora, reconheço que mudei bastante. Verifico também que estava aflito e que havia um fundo de mágoa ou desespero em minha impaciência. Eu queria deixar minha casa, minha avó e seus cuidados. Estava farto de chegar a horas certas, de ouvir reclamações; de ser vigiado, contemplado, querido. Sim, também a afeição de minha avó incomodava-me. Era quase palpável, quase como um objeto, uma túnica, um paletó justo que eu não pudesse despir.

→ acho que ela vai morrer

Minha avó fechava a
seu hábito de fazer
triste e ficava mais
manso arrastar de c
o tique-taque do relô

Por fim, ela veio ao r

— Acordado?

Estudante B

A partida – Conto de Osman Lins

Hoje, revendo minhas atitudes quando vim embora, reconheço que mudei bastante. Verifico também que estava aflito e que havia um fundo de mágoa ou desespero em minha impaciência. Eu queria deixar minha casa, minha avó e seus cuidados. Estava farto de chegar a horas certas, de ouvir reclamações; de ser vigiado, contemplado, querido. Sim, também a afeição de minha avó incomodava-me. Era quase palpável, quase como um objeto, uma túnica, um paletó justo que eu não pudesse despir.

→ acho que a vó dele vai morrer e ele vai se despir

Estudante C

lembra

A partida – Conto de Osman Lins

Hoje, revendo minhas atitudes quando vim embora, reconheço que mudei bastante. Verifico também que estava aflito e que havia um fundo de mágoa ou desespero em minha impaciência. Eu queria deixar minha casa, minha avó e seus cuidados. Estava farto de chegar a horas certas, de ouvir reclamações; de ser vigiado, contemplado, querido. Sim, também a afeição de minha avó incomodava-me. Era quase palpável, quase como um objeto, uma túnica, um paletó justo que eu não pudesse despir.

→ acho que alguém morreu.

Estudante D

Fonte: Arquivo pessoal

Nas palavras da participante A (ver imagem 2), o texto fez com que ela se lembrasse da sua avó “Lordinha”, havendo, portanto, uma conexão, habilidade esta necessária para que o texto seja compreendido (GIROTTTO, SILVA, 2010). Essa conexão texto-mundo, embora seja

uma habilidade que tem como foco os aspectos cognitivos e, na fala de Pressley (2002), metacognitivos, apresenta grande relação com as questões sociais da linguagem, pois a linguagem carrega questões sociopolíticas que vão além da cognição do leitor (FREIRE, 2011). Como afirmam Girotto e Souza (2010, p. 67), “fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem”. Ou melhor, a memória afetiva que a estudante tem com a avó intermediou a relação entre a participante da pesquisa e o texto.

Além disso, a estudante A imaginou que o protagonista do texto iria embora e que, depois, a avó morreria. Essa atitude da leitora evidencia que ela não fez o que Pressley (2010) chamaria de mergulho direto, que consiste em entrar no texto sem dialogar antes com as partes dele, pois houve constante diálogo por parte da leitora.

No caso do estudante B, como se pode perceber a seguir (ver imagem 2), houve também uma conexão que se deu pela lembrança que ele teve da avó. Além disso, ele achou que a avó morreria. O que chamou a atenção foi o fato de que, antes mesmo de que fosse solicitado que os participantes falassem sobre as imagens que se construíam na mente deles, o estudante B já havia desenhado, deduzindo que a avó morreria, apropriando-se de uma habilidade proposta por Pressley (2002) e defendida por Girotto e Silva (2010) e por Souza e Cosson (2011): a visualização.

Já a estudante C (ver imagem 2) não fez nenhuma conexão e atentou-se somente à inferência, deduzindo, assim como os estudantes A e B, que a avó morreria.

Seguindo conexões semelhantes ao que fizeram os estudantes A e B, a estudante D (ver imagem 2) conectou o texto com uma lembrança que teve da avó. Além disso, pode-se perceber também que esta seguiu em conformidade com os A, B e C no que diz respeito à inferência.

A atitude dos estudantes de se atentarem às inferências que poderiam fazer, mesmo sendo direcionados para que fossem realizadas possíveis conexões, revela que eles se apropriaram da inferência para utilizá-las sem um direcionamento do oficinairo. Isso revela que eles compreenderam que esse processo de coexistirem as habilidades é comum no ato de apropriação da leitura, visto que, quando se lê, o tempo todo há perguntas, há inferências, há conexões, e, como apontam Silva e Girotto (2010), o trabalho individualizado com essas habilidades dá-se para se tornar mais didática.

4.2.3 A Visualização no texto

No seu livro *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*, Michèle Petit (2013) apresenta os pontos positivos da leitura. Segundo a autora (2013), a mãe dela escrevia longas cartas para a família descrevendo inúmeros cenários, fosse do hotel, fosse dos pássaros e dos cavalos. Petit (2013), então, depois de a mãe escrever, ia ler as cartas escondidas e passava a enxergar as coisas que a leitura revelava e que ela, mesmo passando pelos mesmos lugares da matriarca, não havia visualizado. Essa capacidade proporcionada pela leitura, a de visualização, segundo Giroto e Silva (2010) e Pressley (2002), apresenta-se como uma habilidade necessária para o ato de ler.

O processo de visualização é de extrema importância para o quadro que vai se pintar na mente do leitor. Essa habilidade, que Giroto e Souza (2010) vão chamar de exercício imagético, é importante para que o leitor imagine a cena que está se desenvolvendo no texto. Por isso, durante o processo de leitura, foi solicitado que os estudantes desenhassem ou descrevessem o que se passava na cabeça deles durante a leitura.

Na passagem em questão, quando já está perto de ir embora, o narrador-protagonista decide ir, durante a madrugada, ao quarto da avó, como se intentasse uma despedida enquanto ela dormia, mas, para a surpresa dele, a avó se acorda. O neto insiste, mesmo com o desejo dela de preparar um café de despedida para ele, que a avó não se levantasse, pois ele iria visitar um amigo e, depois, tomaria café na estação.

Assim, tendo como base este trecho do texto, os estudantes interromperam a leitura para que pudessem trabalhar a visualização, que está expressa na imagem que se segue.

Imagem 3 – Respostas dos estudantes quanto à habilidade Visualização

Rio de Janeiro, 2000, pág. 190.



Estudante A



Estudante B

Imagino a avó baixinha e com cabelo curto, bastante deitada em uma cama de madeira, um quarto grande e pintado de laranja, com um guarda-roupa antigo e uma luminária branca no criado-mudo. Imagino também que ela estava triste e ansiosa.

Estudante C

Eu imaginei ela deitada em uma cama enrolada com um lençol escuro. Também consigo imaginar ela brigando com ele? Consegui ver ela moreninha com os cabelos curtos e branquinhos.

Estudante D

Fonte: Autor

A estudante A (ver imagem 3) imaginou a cena não somente do narrador conversando no quarto com a avó, como também foi além na interpretação. Para ela, como se pode ver no segundo desenho, a avó, além de se levantar, como aponta o texto, também fez o café, que está representado no desenho central feito pela estudante. Além disso, a estudante, no terceiro desenho, representa o narrador chegando a um estabelecimento que tem escrito na fachada a palavra “comida”, o que leva a entender que, para ela, o neto não aceitou a comida da avó.

Já o estudante B (ver imagem 3) representou a cena a partir de um desenho que retratava apenas o quarto. Pode-se ver, portanto, que o participante foi além dos indícios apresentados pela narrativa. Ele desenhou não somente a avó, a cama e o neto, como também enriqueceu de detalhes o quarto, apresentando um quadro que ladeia a cama, assim como caixas que estão embaixo da cama e móveis. Ao falar sobre como uma palavra pode revelar diversas criações de universos na mente do sujeito, Rodari (1982) vai ressaltar que, dependendo do direcionamento de como essas criações serão potencializadas, a criatividade pode ser desenvolvida. No caso do estudante B, as palavras do texto *A partida* (LINS, 2003) causaram nele uma visualização, que está expressa por meio da sua criatividade artística do desenho.

Apesar de o estudante B partir do mesmo ponto de leitura que a estudante A: o texto de Osman Lins (2003), percebe-se que eles tiveram visualizações que se tocam em algum ponto, a exemplo da avó deixada e do neto em frente à cama, mas que se distanciam em outros, como a diferença entre os detalhes apresentados no quarto (ver imagem 3). Isso é característico da compreensão, pois o sentido do texto não está exclusivamente no material codificado nem apenas no leitor, mas sim na interação entre os dois e o autor. Na fala de Zacharias (2016, p. 19), “há certos elementos no texto que facilitam ou comprometem a leitura, assim como há certos requisitos que serão exigidos do leitor para construir significados”. Essa assertiva corresponde a considerar que, devido à forma como os sujeitos se relacionam com os textos ser pessoal, a compreensão que eles terão do que é lido também assim o é (ARAÚJO, LACERDA, 2021), o que faz com que os leitores partam das pistas que o texto dá, mas levando em consideração sua subjetividade.

A estudante C (ver imagem 3) não se sentiu à vontade para desenhar, mas descreveu a imagem que se formou na cabeça dela. Segundo a estudante, a avó era baixinha e tinha cabelos curtos. Além disso, a estudante C, assim como a A, atentou-se à forma como estavam postos alguns elementos comuns ao quarto. Para a primeira, no aposento, havia guarda-roupa antigo, assim como luminária branca. Isso reforça que, apesar de optar por não desenhar, o que pode ser encarado como outra habilidade, a estudante C utilizou-se dos recursos textuais para ir além na compreensão, utilizando seu conhecimento de mundo (construído a partir da relação que teve com as avós, ou do contato que teve com filmes, livros, desenhos) para imaginar o espaço. Esse conhecimento prévio, de mundo, vai ser chamado por Araújo e Lacerda (2021) também de conhecimentos enciclopédicos, os quais o leitor adquire ao longo da sua vida e da sua própria vivência histórico-cultural.

A estudante D (ver imagem 3), assim como a C, optou por não desenhar, restringindo-se à descrição do que imaginou. No entanto, o que chamou atenção na imaginação da estudante D foi o fato de ela ter concebido a avó de cabelos brancos, o que pode remeter à ideia de que se tratava de uma senhora, apesar de não haver nenhuma referência no texto que se relaciona à questão da idade da avó. Embora não se possa afirmar que os demais participantes não tenham tido pensamentos afins, tal posicionamento revela como a subjetividade da estudante D idealiza a imagem de uma avó: uma senhora de cabelos brancos. Essa subjetividade, que foi expressa a partir do trabalho com a habilidade Visualização, pode se relacionar também com o que seria a Inferência, pois a participante D, ao inferir, imaginou a avó de tal forma.

Assim, a visualização foi possibilitada não somente pelos indícios que os textos davam, mas também pela forma como os estudantes se colocaram diante do que liam, pois, como apontam Frizon e Grazioli (2018), os sujeitos são construídos não só pelo que leem, como também pelas experiências das quais fazem parte. E, nesse sentido, consoante Pressley (2002), os bons leitores, enquanto leem, relacionam o que foi lido ao seu conhecimento-prévio para construir imagens e gerar resumos.

4.2.4 A Sumarização no texto

Para Pressley (2002), o ato de fazer sumarização consiste em o leitor perceber quais ideias são relevantes no texto e quais podem ser dispensadas e que não comprometem, necessariamente, a compressão. Ao abordarem essa habilidade, Souza e Cosson (2011) salientam que, para que haja a sumarização, é salutar que se encontre a essência do texto e que a separe do detalhe. Em outros termos, pode-se pensar na sumarização como uma espécie de resumo.

Portanto, a solicitação seguinte foi que os participantes fizessem uma sumarização do texto lido, tentando desenvolver o que propõem Pressley (2002) e Souza e Cosson (2011), ou seja, foi solicitado que eles procurassem achar a essência do texto. E, nesta etapa, houve os seguintes resultados (ver imagem 4).

Imagem 4 – Respostas dos estudantes quanto à habilidade Sumarização

Resumo: Este conto descreve a história de um rapaz que estava em dúvida se partia ou continuava vivendo com sua avó.

Estudante A

Resumo: Um rapaz quer sua liberdade longe da sua avó, pensando que terá paz, com passeios, domingos sem missas tradicionais em vez de lições, mulheres nos prazos, por isso ele decide abandonar sua avó que cuidou dele.

Estudante B

O meu queria ir embora, porém a avó não queria deixar.

Estudante C

Resumo: Um garoto decidiu ir embora da casa da sua avó, ele estava aflito, com um fundo de mágoa e impaciência. Enquanto ele se sentia livre ele se sentia triste sem querer que ele partisse. Estudante D

Fonte: Autor

Para a estudante A (ver imagem 4), a essência do conto seria “um rapaz que estava em dúvida se partia ou se continuava vivendo com sua avó”. Embora o texto esteja essencialmente dentro do que a estudante resumizou, pode-se dizer que ela se ateu às questões literais do que leu e que, possivelmente, deixou passar algumas questões simbólicas, que é característica do texto literário (COSSON, 2019), nas quais o texto se propõe a tocar.

Para o estudante B (ver imagem 4), o texto tinha como essência um rapaz que procurava a liberdade, a qual estaria relacionada ao abandono da avó por parte dele. Um dos pontos que o estudante escolheu (a de um possível antagonismo criado no texto: mulher *versus* livros) pode ser um indício de que a avó prezava pela educação do neto, cobrando que ele estudasse, sendo que, agora, este via como sinônimo de liberdade o abandono desse cuidado/zelo para a busca de relacionamentos (no plural) com mulheres. Essa observação caminha para uma das essências da obra, que se revela, exatamente, no fato de o neto querer ser livre e que tal ideia fosse privada pelos cuidados que a avó tinha e que, para ele, pareciam excessivos e desnecessários.

Assim como a estudante A, a C (ver imagem 4), na sumarização, aparentemente não levou em conta a simbolização que é marca característica do fazer literário (COSSON, 2019; LAJOLO, 2018), atentando-se somente ao que seria o resumo em si, sem se aprofundar nos problemas da existência humana que estão empregados no texto, como a questão que envolve a liberdade, o distanciamento do lar dos seus criadores por parte dos sujeitos que buscam independência, assim como essa independência gera conflitos internos.

Por outro lado, a estudante D (ver imagem 4) fala sobre o texto apresentar, como sumarização, o fato de o protagonista decidir ir embora da casa da sua avó. No entanto, a participante se atenta ao fato de que essa partida, pela narração do conto, revela não só o fato de o narrador sair de casa, como também os seus conflitos, que causava nele aflição, mágoa e impaciência (LINS, 2003), o que é indício de que a partida do neto não estava sendo tão fácil quanto se pode imaginar.

A sumarização, portanto, aparece não como a tentativa de o estudante apenas resumir o que leu (GIROTTI, SOUZA, 2010) e o que, na sua concepção, apresenta-se como essência, mas como uma capacidade eficaz deste de perceber o que não é excesso de informação texto.

Por isso, essa habilidade se torna eficaz para a compreensão textual, visto que, esse processo de sumarização, conforme Pressley (2002), é uma técnica necessária ao leitor efetivo. E, como se pode perceber, as estudantes A e C limitaram-se a resumir o enredo do conto propriamente dito, enquanto os estudantes B e D foram além no resumo, reconhecendo que o texto não tratava apenas sobre uma partida, mas sobre os conflitos que essa partida gerou tanto em quem partia, que no caso era o neto, quanto em quem era deixado para trás, como é o caso da avó.

4.2.5 A Síntese no texto

Embora o próprio termo remeta a uma ideia de resumo e de retirada de excessos do texto (GIROTTI, SOUZA, 2010) nesta proposta de mediação leitora, a Síntese é muito mais do que isso, pois ela consiste em o leitor não apenas resumir, como também associar o que foi lido às suas impressões pessoais, reconstruindo o texto e fazendo modelações entre a leitura e o seu conhecimento de mundo (SOUZA, COSSON, 2011). Por isso, ao serem norteados para a apropriação de tal habilidade, foi solicitado aos estudantes que pensassem na essência do conto e, além disso, colocassem-se ativamente diante do que liam, fazendo ponderações que poderiam estar relacionadas não só ao enredo, como também à forma como o autor conduziu a narrativa. Como resultado, obtiveram-se os resultados subsequentes (ver imagem 5).

Imagem 5 – Respostas dos estudantes quanto à habilidade Síntese

Síntese = O fato dele abandonar sua avó me deixa muito revoltado. Não abandonaria minha avó. Linguagem muito formal. Eu recriei a em uma linguagem um pouco mais informal.

Estudante A

Síntese: É uma história emocionante que fala sobre os problemas do cotidiano de muitas pessoas, se eu fosse eu continuaria a minha jornada também.

Estudante B

Síntese: Eu acho que a maioria das
pessoas desistem para os outros. Porém
acho que ele poderia ter deixado
afampanha de até a estação e abraça-
lo.

Estudante C

Síntese: O cento retrata um garoto que saiu da casa
da sua avó para mirar sozinho enquanto ele estava
olhando a sua avó estava triste. Esse cento retrata a
vida de alguns adolescentes, ao mesmo tempo que enten-
do o lado do garoto, achei muita malícia da parte
dela em, não querer se despedir da sua avó que estava
triste.

Estudante D

Fonte: Autor

A estudante A (ver imagem 26) reprovou a decisão do neto de ter deixado a avó. Segundo ela, essa atitude a revoltou. Tal postura do narrador, como se pode inferir, foi tida como egoísta, fazendo-a ressaltar que, inclusive, não teria a mesma atitude que ele. Além disso, a estudante A criticou a linguagem utilizada pelo autor, que, no seu julgamento, era “muito formal”. Esse posicionamento revela a maneira como o repertório e o contexto linguístico da estudante A interferiram na recepção do texto e permite retomar as discussões já citadas de Martins (2009), o qual reconhece, nas suas ponderações acerca da visão da Linguística do que seria o contexto, que este é responsável por direcionar o uso da língua. Ou seja, o repertório linguístico da estudante A fez com que ela refutasse a forma como o autor conduziu a narrativa, sugerindo que ele tivesse uma linguagem mais informal, o que possibilitaria, assim, uma melhor relação entre ela e o conto.

O estudante B (ver imagem 5), na síntese, reconheceu que aquele problema não era exclusividade do narrador, mas sim de muitas outras pessoas. Além disso, o estudante B, aparentemente, não julgou como egoísta a atitude do jovem, afirmando, inclusive, que faria a mesma coisa: seguiria sua jornada. Nesse caso, houve não apenas a leitura e compreensão do texto, mas a valoração do que foi lido por parte do leitor, formando “uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões” (GIROTTI, SOUZA, 2010). Em outros termos, ratificando a interdependência das sete habilidades para a compreensão textual, a síntese, ao ser feita, permite que seja formado um novo conhecimento, que fará parte do conhecimento enciclopédico do leitor para favorecer futuras conexões. E então, como sugere a

metáfora de andaimes sugerida por Cosson (2019b), isso elevará o nível de compreensão de quem lê, criando conhecimentos que serão conectados em futuros textos.

A estudante C (ver imagem 5) também se apropriou do texto reconhecendo que a atitude do neto era comum, pois “a maioria dos jovens desejam morar sozinhos”, mas, para ela, a forma como o personagem conduziu as suas ações, rejeitando a ida da avó à estação com ele, apresentou-se como uma atitude egoísta. Porém, o que passou despercebido pela participante C foi o fato de que, possivelmente, o neto rejeitou a companhia da avó por ele também não estar lidando bem com a situação, o que se revela na ida dele ao quarto dela, durante a madrugada, e no trecho a seguir, em que ele revela ter tido insônia: “acordei pela madrugada. A princípio com tranquilidade, e logo com obstinação, quis novamente dormir. Inútil, o sono esgotara-se.” (LINS, 2003, p.39). Nesse caso, apesar da síntese que fez, da valoração e do posicionamento ativo diante do que lia, a estudante não se aprofundou na análise e não expressou outros temas que o texto tocava e que já foram expostos aqui.

A estudante D (ver imagem 5), por outro lado, assim como o participante B, encarou a partida como algo comum a muitos adolescentes. Porém, diferente do estudante B, ela considerou a atitude do neto como maldade, pois ele poderia ter se despedido da avó, pois esta estava triste. Pode-se perceber, portanto, que conforme a estudante C, a D também se colocou no texto defendendo o ponto de vista de que o neto deveria ter sido mais flexível, permitindo uma despedida da sua avó.

Portanto, como se pode perceber, os participantes tiveram uma relação com o texto não apenas procurando identificar a essência dele, mas valorando as passagens. Essa mediação proporcionada pelo oficinairo pôde permitir que a compreensão se efetivasse, pois, como apontam Girotto e Silva (2010), essa habilidade é necessária para a formação de um leitor que seja autônomo. Além disso, valorar a atitude do neto, imaginando-se fariam ou não igual, se foi egoísmo ou não, ou se tratava-se de apenas uma necessidade humana, permitiu que os participantes não aceitassem o que liam de forma passiva e se relacionassem com o texto ativamente, construindo valores a partir dele, fazendo, inclusive, o que o Grupo Nova Londres (2021) vai chamar de negociação.

4.2.6 O Conhecimento prévio e as Perguntas ao texto

Segundo Souza e Cosson (2011), o conhecimento prévio é considerado a habilidade guarda-chuva, já que, durante o processo de leitura, o leitor ativa o conhecimento que já tem para efetivar a compreensão. Assim, pode-se dizer que, seja durante uma inferência ou durante

uma visualização, o repertório sócio-histórico-cultural irá direcionar a forma como os leitores se posicionam diante do texto, pois esses saberes fazem parte da sua subjetividade e se articulam com a materialidade do texto para formar um conhecimento novo. Nesse sentido, Araújo e Lacerda (2021) reforçam que a inferência se articula com o conhecimento prévio para se formar a compreensão.

No entanto, esse conhecimento enciclopédico não é utilizado sem critérios, pois “diante de uma série de informações guardadas em sua memória, é necessário que o leitor tenha a habilidade de selecionar somente aquelas que sejam coerentes com as informações repassadas pelo autor.” (ARAÚJO, LACERDA, 2021, p. 3). Por isso, é necessário que os estudantes sejam capazes de selecionar o conhecimento que irá mobilizar para compreender.

Dessa forma, pode-se perceber que, enquanto os estudantes levantavam hipóteses acerca não só do que poderia significar o título, como também quando inferiam sobre o que, possivelmente, iria se apresentar no enredo, eles já estavam utilizando os seus conhecimentos de mundo para criar hipóteses, antecipar informações e, conseqüentemente, fazer perguntas, questionando se suas expectativas. Como afirma Pressley (2002), o leitor efetivo elabora questões e hipóteses para as quais ele busca respostas enquanto lê, apoiando-se sempre no seu conhecimento de mundo.

Pode-se perceber a relação entre as habilidades quando a estudante C (ver imagem 4) acha que a avó vai morrer. Isso não está expresso no conto, mas a participante levanta essa hipótese a partir da inferência que constrói, o que irá direcionar todo o seu processo de leitura.

Por isso, solicitou-se que os estudantes buscassem reconhecer se a expectativa inicial que tiveram durante o primeiro contato com o texto havia sido suprida ou não e obtiveram-se os seguintes resultados: ver imagem 6

Imagem 6– Respostas dos estudantes quanto à Expectativa Inicial

Expectativa inicial:
suprida, pois acha
que alguém ia
embora.

Estudante A

Expectativas:
a avó irá morrer
quando ele estiver-
se em outro lugar
(não suprida)

Estudante B

Expectativa inicial: morte da avó
Não suprida.

Estudante C

Expectativa inicial: não suprida, pois achava que
alguém morreria.

Estudante D

Fonte: Autor

Para a participante A (ver imagem 6), a expectativa inicial foi suprida, pois, segundo ela, a sua suposição era que alguém iria embora. No entanto, o conhecimento de mundo que ela teve em torno da polissemia da palavra “partida” fez com que uma das hipóteses alcançasse êxito. Em outros termos, a estudante, apropriando-se do conhecimento de mundo que tinha elencou várias possibilidades e selecionou, para considerar o êxito que teve, exatamente a que estava relacionada ao enredo, fazendo, então, o que Araújo e Lacerda (2021) ressaltam como necessário para se compreender o texto: selecionar o conhecimento prévio que é coerente ao que se está lendo.

O estudante B (ver imagem 6) fez o caminho inverso da A e, apesar de ter, entre as duas possibilidades que criou, cogitado que poderia ser um enredo relacionado a “ir embora”, ele pensou que sua expectativa inicial não havia sido suprida. Isso pode ter ocorrido porque, durante a leitura, a hipótese inicial pode ter sido ressignificada em novas suposições, como se pode ver inclusive pela ilustração que foi feita no primeiro parágrafo. Para Pressley (2002), essa atitude é justificada, pois, no processo de leitura, as hipóteses levantadas pelo leitor podem ser ratificadas ou retificadas.

Por outro lado, percebe-se que a estudante C (ver imagem 6) desconsiderou a expectativa inicial, a qual supunha que o texto apresentaria como enredo “a despedida de alguém” e passou a considerar como expectativa que conduziria toda a sua leitura apenas o que

deduziu a partir do segundo parágrafo: que a avó morreria. Ou seja, como ratifica Pressley (2002, p. 295), algumas vezes, os estudantes “fazem previsões sobre o que está surgindo no texto, e essas previsões às vezes são modificadas enquanto os leitores se aprofundam na leitura³⁰”. Isso, conseqüentemente, reforça a necessidade de a estudante C se manter em contato com o que lia, sem se distanciar, reconhecendo que a leitura tem diversos níveis e que estes são alcançados conforme haja a apropriação por parte do leitor.

Para a participante D (ver imagem 6), a expectativa também não foi suprida, pois esta também inferiu que a partida estaria relacionada à morte. Porém, como se pode perceber, não há relação entre a morte e a predição feita por ela: “começo” (ver imagem 1). Porém, é possível que tenha acontecido o mesmo fato que ocorreu à estudante C, já que a expectativa foi refeita, assumindo uma hipótese diferente da anterior.

Dessa forma, esse processo de mediação leitora do texto impresso, apresentando a leitura aos estudantes não só na perspectiva do ler propriamente dito, mas também apresentando-lhes como funciona a mente do leitor enquanto o processo acontece (GIROTTI, SILVA, 2010) possibilitou o que Pressley (2002) vai chamar de metacognição, ou seja, a reflexão sobre os mecanismos que estão sendo utilizados para ativar habilidades necessárias para a compreensão. Além disso, foi uma forma de desmistificar a ideia de que o contato do estudante com o texto, em especial o literário, é suficiente para que haja a apropriação, pois, consoante Cosson (2019a), a apropriação ocorre não somente por esse contato, que é necessário, mas pela forma como se efetiva a leitura.

Por isso, a mediação docente requer professores que tenham satisfatória relação com a leitura (COSSON, 2019; ARAÚJO, LACERDA, 2021) e o quais reconheçam o texto não enquanto matéria para direcionar ponderações somente em torno da decodificação, mas que saiba que este é um espaço de interação, que exige ativação de muitos outros conhecimentos. Como apontam Araújo e Lacerda (2021, p. 6), na mediação pedagógica, “o professor compartilha com os alunos: conceitos, linguagens, instrumentos, estratégias, procedimentos, atitudes, valores e saberes próprios da cultura escolar”. Em outros termos, o professor mediador, ao perceber sua função nesse processo, como apontam Barbosa *et al* (2020), tem em mente uma das premissas escolares, a qual percebe na leitura não somente um objeto de ensino, como também de aprendizagem, que exige competências específicas.

³⁰ *Sometimes they make predictions about what is coming up in the text, and those predictions are sometimes modified as the reader gets deeper into the text*

Assim, ao imaginarem qual seria o enredo antes mesmo da leitura e, a partir disso, criar expectativas que durante o processo iria ser ratificada ou retificada, os estudantes puderam fazer leitura significativa, sem ir direto ao texto (PRESSLEY, 2002). Além disso, esse percurso em torno da expectativa criada inicialmente possibilitou aos estudantes relações com o que era lido fazendo com que os leitores se colocassem diante do texto não passivamente, mas fazendo conexões, perguntas, inferências, visualizações, sumarizações e sínteses. Tal posicionamento possibilitou aos envolvidos uma apropriação do que era lido, que se tornava conhecimento que será previamente utilizado em outras leituras.

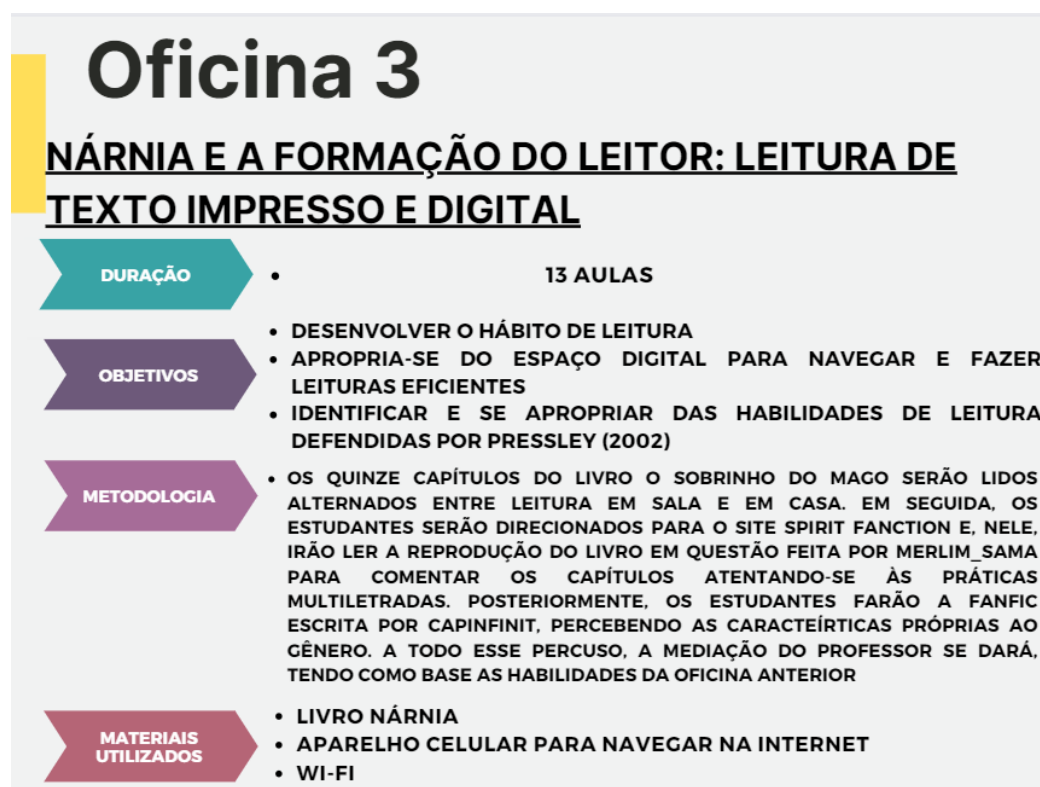
4.3 A LEITURA COMPARTILHADA DE NÁRNIA POR MEIO DE *FANFICS*:

Na oficina 3, os estudantes fizeram a leitura do livro *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), um dos volumes da série Nárnia, como está expresso na imagem 7 que detalha o desenvolvimento da oficina. A leitura, apesar de ter sido realizada em grande parte extraclasse, assim se fez porque as habilidades de leitura já haviam sido trabalhadas em sala de aula, como apresenta a subseção 4.1.1. Além disso, durante a mediação das leituras das *fanfics* acerca do livro, muitas outras habilidades puderam ser evidenciadas.

4.3.1 Oficina 3: Nárnia e a formação do leitor: leitura do texto impresso e digital.

Reconhecendo que a leitura digital e a analógica, apesar de apresentarem pontos em comum, têm suas especificidades (COSCARELLI, ...), Este momento da pesquisa (ver desenvolveu-se a partir da mediação leitora não só do texto físico, como também do digital. Sendo o primeiro momento destinado à leitura do livro impresso e o segundo, responsável pela atuação dos participantes no ciberespaço (ver figura 5).

Figura 5 – Planejamento da oficina 3 - Nárnia e a formação do leitor: leitura de texto impresso e digital

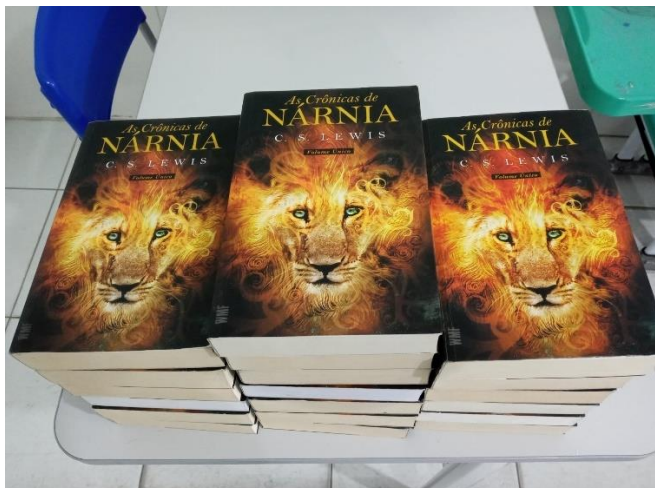


Fonte: Autor

Etapas 1 (duas aulas de 50 minutos)

Na primeira aula, no dia 16 de agosto do ano recorrente, o livro foi apresentado aos estudantes. A eles foi perguntado se já conheciam a obra ou se já haviam ouvido falar dela. Somente uma estudante revelou que já havia realizado a leitura. No entanto, apesar de muitos dizerem que não sabiam do que se tratava, alguns associaram o livro à parte que mais ficou popularizada na história: o guarda-roupa. Vale ressaltar, porém, que *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009) não retrata a história do guarda-roupa, mas sim a relação de Digory e Polly com os anéis mágicos que o Tio André havia criado e como os dois protagonistas descobriram o universo de Nárnia e tiveram contato com Aslam, o leão ilustrado na capa da edição escolhida pelo pesquisador (ver imagem 7).

Imagem 7 – Livros de Nárnia para a leitura dos estudantes

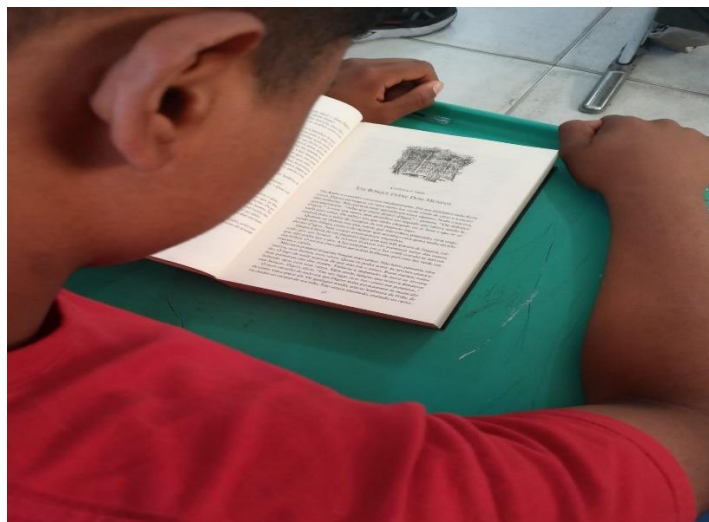


Fonte: Autor

O pesquisador perguntou, em seguida, sobre o que eles achavam quealaria o livro, questionando-os se achavam que se tratava de uma narrativa mais realista ou se se tratava de uma história mais fantasiosa. A essa pergunta, a maior parte dos estudantes disse ser uma história de ficção. Nesse momento, percebe-se, portanto, que eles estabeleceram uma relação com o livro muito mesmo antes de a leitura se efetivar, já que não mergulharam na leitura diretamente (PRESSLEY, 2002). E, não se sabe ao certo se a resposta foi influenciada pelo levantamento da ideia do guarda-roupa ou se pela ilustração da capa, mas todos responderam que achavam se tratar de uma história fictícia.

Posteriormente, foi pedido que eles folheassem o livro e que começassem a ler, mediado pelo oficineiro, o primeiro capítulo em sala, para, em seguida, discutirem sobre o que acharam (ver imagem 8). O pesquisador, posteriormente, apresentou um cronograma para direcionar a leitura (ver quadro 1).

Imagem 8 – Estudante fazendo a leitura do livro Nárnia



Fonte: Autor

Então, a partir disso, os próximos capítulos foram lidos extraclasse, como está expresso na no quadro 1. Priorizando que houvesse a independência do estudante no ato da leitura, mas que esta independência estivesse estivesse, também, mediada pelo professor-pesquisador, pois, como aponta Cosson (2019b), ao abordar a metáfora do andaime, o estudante precisa sair de um nível de leitura com a ajuda de um leitor eficaz para que, futuramente, possa alcançar novos níveis de leitura. Assim, o planejamento expresso no quadro 1, além de permitir que os estudantes não se distanciassem da leitura, pudessem fazê-la ora de forma independente, ora de forma coletiva, com a mediação doicineiro.

Quadro 1 – Planejamento de leitura do livro *O sobrinho do mago*

Data da realização da leitura	Capítulo lido do livro <i>O sobrinho do mago</i>	Situação de leitura: casa ou sala.
16 de agosto de 2022	Capítulo 1	Sala
17 de agosto de 2022	Capítulos 2 e 3	Casa
18 de agosto de 2022	Capítulo 4	Sala
23 de agosto de 2022	Capítulos 5, 6 e 7	Casa
24 de agosto de 2022	Capítulo 8	Sala
25 de agosto de 2022	Capítulos 9 e 10	Casa
30 de agosto de 2022	Capítulos 11, 12, 13 e 14	Casa
31 de agosto de 2022	Capítulo 15	Sala

Fonte: arquivo dos autores

Etapas 2 (duas aulas de 50 minutos)

Nessa etapa, os estudantes puderam apresentar o que entenderam sobre o livro (na leitura em casa dos capítulos 2 e 3) e se ajudaram na compreensão. Percebeu-se, aqui, que muitos estudantes, inclusive os que mostraram resistência no princípio da leitura, relatando que ler dava sono, elogiaram a linguagem da narrativa e que se identificaram com os personagens. Foi perguntado qual das habilidades de leitura eles mais identificaram enquanto liam e a resposta foi quase que unânime: a visualização. Segundo eles, além de o livro descrever as cenas de forma que favorecesse a imaginação, havia as ilustrações que direcionavam o imaginar delas.

Mesmo eles não tendo citado as habilidades resumo e síntese, o fato de falarem aberta e coletivamente sobre o que entenderam, valorando a construção da história e se colocando criticamente nela já contempla tais habilidades. Após a discussão, foi solicitado que os estudantes fizessem, como estava no cronograma (ver quadro 1), a leitura do capítulo seguinte (capítulo 4) e as discussões fossem suscitadas.

Etapa 3 (duas aulas de cinquenta minutos)

Assim como aconteceu na etapa dois desta oficina, nesta aula, os estudantes puderam falar sobre suas impressões (durante a leitura em casa dos capítulos 5, 6 e 7), sobre se haviam feito alguma conexão e, antes mesmo de finalizar a leitura, muitos deles associaram Aslam à imagem de Jesus Cristo. Essa conexão configura-se como uma forma de os estudantes se apropriarem do texto, encontrando nele não apenas um amontoado de palavras, mas um história que apresenta significação não somente para o enredo sobre o qual é construída, mas também para si próprio.

Em seguida, o capítulo 8 foi lido em sala (ver imagem 7) para que eles pudessem dar continuidade à leitura de forma mediada e, como aconteceu anteriormente, os estudantes puderam resumir a história e se posicionar diante dela, dizendo não só o que entenderam, mas também o que acharam da obra.

Etapa 4 (duas aulas de 50 minutos)

A etapa 4 apresentou uma falha, pois, seis capítulos foram passados para que os estudantes lessem em casa, pois foi necessário que houvesse interrupção da pesquisa para que o foco fosse direcionado para outras atividades. Por estar sendo desenvolvida numa turma de nono ano, turma em que é aplicada a prova do Saepe (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco), muitas das cobranças se deram em torno da necessidade de se preparar os

estudantes para esse momento³¹. Ou seja, o ranqueamento das instituições, como é o caso da feita pelo Saepe na escola em que se desenvolveu esta pesquisa, coloca a instituição diante da necessidade de se trabalhar os conteúdos cristalizados pelos termômetros de medição que, segundo os órgãos competentes, medem a qualidade do Ensino.

Segundo Cosson (2019), faz-se necessário que os estudantes, nas propostas de leitura, tenham contato constante não só com os textos literários, mas que a estes haja propostas de mediação que permitam o não distanciamento entre leitor e texto. Nesse caso, o hiato de aproximadamente sete dias, causado pela necessidade de que aulas tivessem como foco o desenvolvimentos de atividades de múltiplas escolhas – como ocorre no Saepe –, fez com que a leitura fosse colocada em segundo plano, prejudicando não só o desenvolvimento contínuo da pesquisa, como também o trabalho em torno da leitura

Nesse caso, seis capítulos foram repassados para casa e o pesquisador não pôde dar continuidade à mediação de leitura do livro *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009) como havia planejado, embora já houvesse acontecido a mediação em torno dos contos *A última crônica* (SABINO, 1965), *A partida* (LINS, 2003) e *Lembrança* (Oliveira, Y. C, 2019) (ver figura 2).

Por isso, no último momento de mediação leitora do livro impresso *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), além da discussão do capítulo 9 ao 14, houve uma leitura guiada do capítulo final.³²

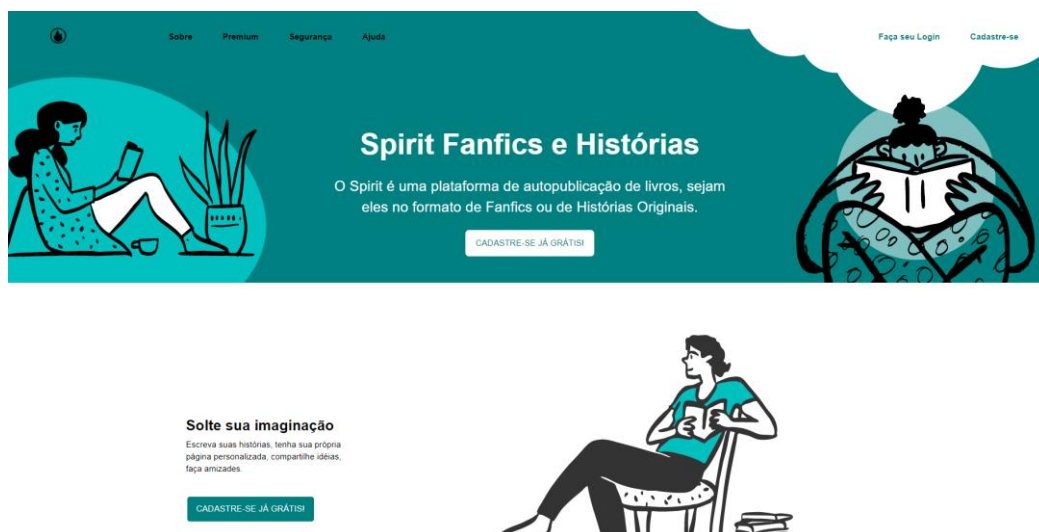
Etapa 5 (duas aulas de 50 minutos)

Por este trabalho de mediação leitora no ciberespaço, não seria viável tratar a leitura somente a partir do livro físico de Nárnia. Por isso, pensou-se que seria coerente haver uma mediação que fosse desenvolvida na Internet. Nesse sentido, as *fanfics* já existentes do livro *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009) foram importantes para que a proposta se efetivasse. Por isso, os estudantes foram direcionados para o site Spirit Fanfiction (ver imagem 9) e, nele, puderam, sob mediação doicineiro, utilizar seus aparelhos de celular para navegar a fim de conhecer o ambiente virtual em questão.

Imagem 9 – Interface da apresentação do site Spirit Fanfiction

³¹ No desenvolvimento deste trabalho, será possível serem observadas discussões em torno de como, por exemplo, o Saepe deixa de lado, no seu processo de avaliação, as questões que estão relacionadas à potencialização da criatividade dos estudantes.

³² Certamente, a própria estrutura do livro *O sobrinho do mago*, o qual é composto por 85 páginas divididas em pequenos capítulos, possibilitou tanto as discussões sobre capítulos quanto a leitura deles, visto que, geralmente, cada capítulo continha em torno de 6 páginas.



Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/> Acesso em: 10 set. 2022.

Após a navegação, os estudantes foram direcionados para o cadastro na plataforma para que pudessem fazer a leitura que se pretendia (ver imagem 10). Apesar de sobre o livro Nárnia haver, somente no Spirit Fanfiction, mais de cem *fanfics*, existiam apenas duas sobre o volume *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), sendo uma a reprodução integral do livro feita pela usuária Merlim_sama³³ e uma *fanfic* propriamente dita construída pelo usuário CapInfini³⁴.

O texto de Merlim_sama, por ser uma reprodução do cânone, apresentava quinze capítulos e, nesta etapa, foi solicitado que os estudantes lessem somente o primeiro, experienciando, assim, um contato entre a diferença entre a leitura digital e a leitura física. Embora a sinopse do texto evidenciasse que se tratava de uma reprodução do livro *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), nem todos os estudantes puderam perceber isso e o pesquisador não se atentou ao fato de que houvesse, também, a necessidade de mediação de leitura feita na própria sinopse da reprodução de Merlim_sama, que revelava o fato de ser uma reprodução. Essa lacuna, como requer a Pesquisa & Desenvolvimento (TEIXEIRA, MEGID NETO, 2017), mostra-se, não como um percalço que impediu o desenvolvimento da pesquisa, mas como a necessidade de, em futuros trabalhos, tal fragilidade seja reparada.

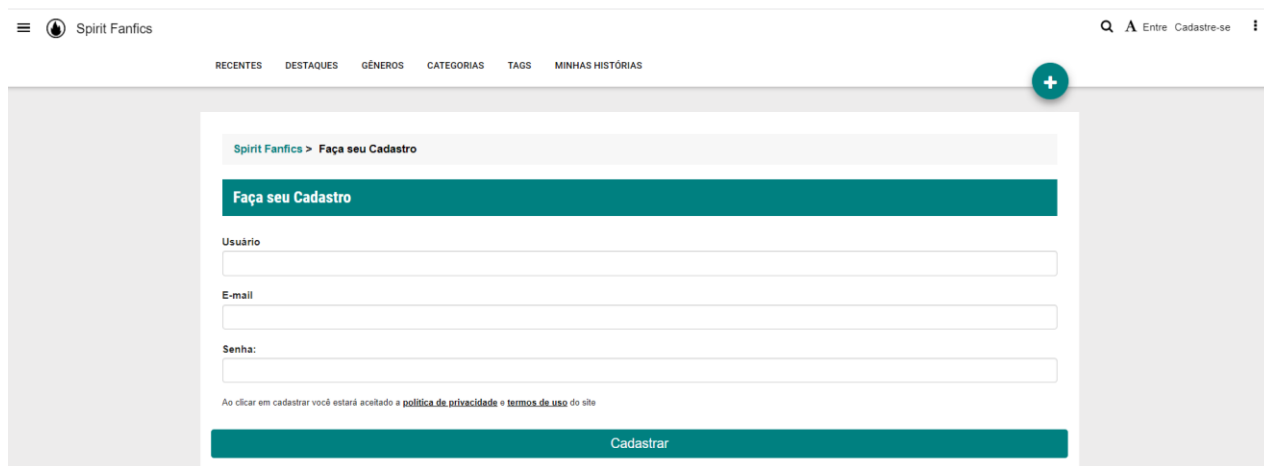
No entanto, além dos aspectos relacionados às habilidades de leitura ensinadas na oficina 1, foram evidenciados algumas especificidades do próprio ambiente virtual, como, por

³³ Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/o-sobrinho-do-mago-18854783>. Acesso em: 22 set. 2022.

³⁴ Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/o-sobrinho-do-mago-4980895>. Acesso em: 22 set. 2022.

exemplo, a possibilidade de curtir, de comentar, de favotirar as *fanfics* e de seguir os fanfiqueiros. E, para finalizar esta etapa, foi solicitado que os estudantes comentassem livremente as produções de fãs que leram.

Imagem 10– Interface para o cadastro na plataforma Spirit Fanfiction

A imagem mostra a interface de cadastro da plataforma Spirit Fanfiction. No topo, há uma barra de navegação com o logo da plataforma e links para 'RECENTES', 'DESTAQUES', 'GÊNEROS', 'CATEGORIAS', 'TAGS' e 'MINHAS HISTÓRIAS'. Abaixo, há um formulário de cadastro com o título 'Faça seu Cadastro'. O formulário contém campos para 'Usuário', 'E-mail' e 'Senha'. Abaixo dos campos, há uma linha de texto que diz: 'Ao clicar em cadastrar você estará aceitando a política de privacidade e termos de uso do site'. No final do formulário, há um botão verde com o texto 'Cadastrar'.

Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/cadastrar>. Acesso em: 27 de set. 2022

Etapa 6 (duas aulas de 50 minutos)

Neste segundo momento de mediação leitora no ciberespaço, os estudantes, utilizando o aparelho celular, leram no site Spirit Fanfiction os dois próximos capítulos da reprodução da obra *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009) feita por Merlim_sama. A leitura, mediada em sala de aula, continuou prezando, também, pelos aspectos próprios ao ciberespaço. Por isso, foi discutido com os estudantes sobre como o espaço digital apresenta linguagens de diversas modalidades. Portanto, foi solicitado que, no segundo capítulo, os comentários fossem feitos utilizando a multimodalidade, sendo esta expressa pelos *emojis* (ver imagens subtópico 4.3.1).

Já no segundo momento, na leitura do capítulo 3 da reprodução feita por Merlim_sama, foi solicitado que os estudantes lessem a *fanfic* atentando-se a possíveis conexões que poderiam fazer. Alguns conectaram a história a músicas, enquanto outros conectaram com ações que haviam acontecido na sua vida (ver subtópico 4.3.3).

Etapa 7 (uma aula de 50 minutos)

Esta etapa foi destinada para a leitura dos estudantes da *fanfic* criada por CapInfinet. Tal leitura, assim como aconteceu nas etapas 5 e 6, realizaram-se em sala e, utilizando o wi-fi da escola e seus aparelhos de celular, os sujeitos navegaram a fim de realizar a proposta solicitada. A produção em questão, diferente da lida nas etapas 5 e 6, apresentava um enredo

distinto do construído pelo cânone. Na escrita do fã, com apenas um capítulo, Digory e Polly nutrem uma paixão mútua que culmina em um beijo às escondidas. Ambientado em outra época, a *fanfic* apresenta um enredo com muitos elementos conservadores e ressignifica a proposta apresentada por Lewis, escritor de Nárnia, pois, como muitos estudos sugerem, o cânone tem como intuito uma reflexão sobre a religião cristã.

Os comentários feitos pelos estudantes revelam não somente que eles realizaram a leitura, mas que se apropriaram do texto para emitir uma opinião e, mais do que isso, incentivar a continuação da escrita da história (ver subtópico 4.3)

Com as descrições aqui elencadas, percebe-se, portanto, que houve a leitura compartilhada do livro de Nárnia. Associada ao livro, desenvolveram-se leituras que apresentaram relação com o livro, no caso, as *fanfics*, a fim de que a leitura não fosse desprendida. Além disso, a leitura foi direcionada, sempre procurando evidenciar as estratégias de leitura apresentadas por Pressley (2002), pois, como defendem Girotto e Silva (2010), o direcionamento docente nesse momento é relevante para que os estudantes aprendam como ser leitores proficientes. Nesse sentido, foram proporcionadas, também, mediações leitoras no ciberespaço, por meio da reprodução do livro *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009) feita por Merlim_sama e pela *fanfic* produzida por CapInfinet, prezando não somente pelas habilidades de leitura, mas também os aspectos do ciberespaço, pois o suporte, como defende Santaella (2004), interfere em como a leitura vai ser desenvolvida.

4.4 A CATEGORIA LEITURA EFETIVA NO CIBERESPAÇO E SUA MODALIDADE A PARTIR DE FANFICS

Com o advento do ciberespaço e com este a consolidação da cibercultura, deu-se a ideia de que, como defende Santaella (2004), todo sujeito está inserido em uma era cultural independente da sua vontade e do seu transitar nessa Era. A esse pensamento, pode-se trazer a ideia de nativo digital, defendida por Prensky (2012), o qual reforça que todo sujeito, nascido a partir da década de 80 é um nativo digital. Isso pode levar à ideia de inatismo, que vai conceber os sujeitos de determinado período como dotados de habilidades que vieram do berço, os quais seriam proficientes devido à era cultural a que pertencem.

No entanto, além de tais concepções poderem clamar o mito do inatismo, acabam por gerir ideias que vão tornar alheias as práticas pedagógicas em relação à necessidade de se pensar o digital nos contextos das salas de aula. Conforme Azevedo *et al* (2018, p. 618), “a competência digital, no entanto, não implica apenas em ações instrumentais de uso dos artefatos

tecnológicos”, o que se assemelha a reforçar a necessidade de conceber os sujeitos localizados em uma era, mas dotados de habilidades que precisam ser desenvolvidas em torno do contexto sócio-histórico a que pertence.

Além disso, faz-se necessário que o letramento digital não seja entendido como um momento dado e finalizado, pois ele se estende durante toda a vida e a linguagem do ciberespaço vai potencializar a globalização e descentralizar mais ainda a cultura estritamente grafocêntrica (GRUPO NOVA LONDRES, 2021). Para ilustrar tal assertiva, pode-se traçar uma análise paralela entre o que seria o letramento digital e o literário, pois este, como aponta Cosson (2019) é um processo que acompanha o sujeito durante todo o seu percurso de vida e que, caso efetivado, atribui a ele apropriações da linguagem com que está se relacionando. E, como apontam Azevedo *et al* (2018), os diversos letramentos, embora apresentem suas especificidades, têm em si um traço em comum: a necessidade de se apropriar criticamente dos contextos em que se dão as diversas linguagens com seus inúmeros suportes para construir significados. Ou seja, o letramento literário, seria a apropriação da linguagem literária (COSSON, 2019b), enquanto o letramento digital seria, como apontam Azevedo *et al* (2018), uma forma de os navegadores se apropriarem não só das questões técnicas que se dão no ciberespaço, como também o uso consciente dessas tecnologias.

O mito do nativo digital, como se observou, pode ser ofensivo para a forma como a escola concebe a tecnologia nas suas atividades didáticas. Nesse sentido, ainda encarando o letramento como um processo ao qual não se pode estabelecer limites devido às diversas relações que existem e que se ressignificam gerando novas outras (RIBEIRO A. E., 2012), pode-se perceber que o estudante, embora tenha domínio da utilização dos aparelhos digitais, não irá, necessariamente, transitar entre os diversos espaços digitais. Isso ocorre, porque há muitos fatores que vão direcionar esse letramento, sendo um deles, o domínio das interfaces dos sites (NOVAIS, 2016).

Em ponderações afins, é necessário que a mediação pedagógica, nas propostas que se deem a partir do digital, reconheça que a capacidade de leitura dos estudantes não é suficiente para que eles consigam utilizar os recursos digitais adequadamente. Isso acontece porque, segundo Coscarelli (2016), embora a navegação apresente, até certo ponto, uma dependência da leitura, ambas são diferentes e requerem habilidades próprias. Como ressalta a autora,

A leitura é normalmente descrita como sendo a construção de sentido a partir de um texto e como sendo um processo que envolve habilidades, estratégias, e que deve levar em conta aspectos socioculturais, como a situação de leitura, o objetivo, o leitor e a autoria, entre outros. Por outro lado, a navegação raramente é tratada como um

processo em si e, embora constantemente mencionada, raramente é definida. (COSCARELLI, 2016, p. 63)

Assim, quando reconhece o espaço digital não como lugar de exclusividade das representações multissemióticas, mas como potencialização dessas linguagens, Zacharias (2016) aponta que a grande profusão desses textos e das suas articulações entre si requer um sujeito que vá reconhecer como essas combinações se realizam. Porém, esse conhecimento deve ser construído à luz da ótica das relações sociais, pois, assim como os textos analógicos, os digitais são produzidos de forma situada, pois o ciberespaço trata-se não apenas de um espaço técnico, mas responsável pela formação da cibercultura, que tem como uma de suas construções a ubiquidade de informações (LÉVY, 2010). Por isso, a consciência do funcionamento das tecnologias digitais atrelada à responsabilidade de atuação nesses espaços pode ser, como consideram Azevedo *et al* (2018), como uma das facetas do letramento digital.

Pensando nisso, na primeira categoria, apesar de os estudantes estarem inseridos em uma cultura digital e de a turma quase completa ter aparelho celular com acesso à Internet, sentiu-se a necessidade de haver mediações que favorecessem, senão a apropriação digital por parte dos envolvidos, a familiarização deles com o site *Spirit Fanfiction*. Isso ocorreu porque, de acordo com Novais (2016), a navegação eficaz é aquela em que o navegador reconhece o que está se propondo a fazer, assim como sabe o significado de cada ação que pratica no universo digital. Além disso, na pedagogia dos multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021), para que o sujeito seja produtor de novos sentidos, ele necessita de competência funcional.

Assim, na mediação de navegação digital desenvolvida neste trabalho (e por que não dizer letramento digital?), fez-se a apresentação do site *Spirit Fanfiction* aos estudantes, permitindo que eles o acessassem e que tivessem o contato com a interface dele (ver imagem 9). Em seguida, os estudantes foram direcionados para o setor de cadastro na plataforma, mas tiveram, antes, que ler o termo de política de privacidade³⁵, o que estabelece uma relação de acordo entre o site e os usuários. Houve uma grande recusa de boa parte dos estudantes na leitura do termo em questão, pois, segundo eles, o material possuía grande extensão, o que os cansaria.

Em seguida, houve a leitura do termo de uso³⁶, com foco em alguns pontos específicos que se mostraram mais relevantes para esta pesquisa, sendo os expressos nas imagens 11, 12 e 13.

³⁵ Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/informacoes/politica-de-privacidade>.

³⁶ Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/termos>.

No ponto 1, for apresentado o ponto a seguir (ver imagem 11), ressaltando para os estudantes que todos os envolvidos, quando sugeriram aos pais que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estes concederam a participação, embora menores de idade, dos envolvidos. Como resultado, obteve a conscientização por parte dos estudantes de que o processo que se daria a partir dali, mesmo sendo em um espaço legalmente dirigido para maiores de idade, estava legitimado pela anuência dos seus respectivos responsáveis.

Imagem 11 – trecho de termo sobre maioridade

Ao usar os **Spirit**, você, **Usuário**, declara que você atingiu a “maioridade” onde você mora, ou tem consentimento válido de pai/mãe ou tutor legal para se comprometer com os termos deste “Termos de Uso” do **Spirit**. Se você não sabe se atingiu a maioridade onde vive, ou não compreender esta seção, por favor, não crie uma conta antes de pedir ajuda ao seu pai/mãe ou tutor legal. Se você for o pai/mãe ou tutor legal de um menor, que criar uma conta, você aceita estes “Termos de Uso” do **Spirit** em nome do menor e é responsável por todo o uso das contas do **Spirit**, se a conta do menor for aberta agora ou criada mais tarde.

Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/termos>. Acesso em: 10 set. 2022

Outro ponto que se mostrou satisfatório foi o que está apresentado na imagem 12. O ponto em questão salienta a necessidade de que os usuários reconheçam o Spirit Fanfiction como um espaço para interação, o qual não admite racismo, violência, apologia às drogas, entre outras coisas que se mostram ofensivas. O resultado dessa leitura, embora não possa ser precisado, caminha para a forma como os participantes deveriam conceber o espaço digital e interativo em que estavam entrando. Nesse sentido, houve um direcionamento para o que Azevedo *et al* (2018) denomina como uso consciente das tecnologias digitais.

Além disso, embora os estudantes já estivessem se apropriando do espaço digital do site Spirit Fanfiction e da sua interface, nesse momento, eles se reconheciam enquanto analistas críticos, os quais, como sugere e define o Grupo Nova Londres (2021), sabe que tudo o que é feito no espaço digital é fruto de uma seleção prévia. Isso, consequentemente, levou-os a perceber, inclusive, que, para as suas atuações no site Spirit Fanfiction, seria necessário selecionar seus textos, suas expressões, caminhando, então, para uma consciente atuação cívica, não desrespeitando o direito dos outros usuários, ponto importante também para o Grupo.

Imagem 12 – Trecho do termo sobre regras da boa relação

Você, Usuário, concorda em não usar nomes de usuário e imagens no perfil que sejam eróticas, pornográficas, obscenas, que façam apologia a drogas, a condutas criminosas, a práticas imorais, ao racismo, ao preconceito, à violência e a demais formas de discriminação, bem como nomes de usuário que provoquem equívocos ou que visem se passar por páginas ou canais oficiais do **Spirit** ou de entidades, sob pena de edição do nome e/ou conteúdo ou de banimento, conforme a gravidade.

Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/termos>. Acesso em: 10 set. 2022

No ponto 3, foram abordadas as questões que envolvem os direitos autorais (ver imagem 13). Embora as *fanfics* sejam textos produzidos a partir de cânones que já existem (MURAKAMI, 2016; JAMISON, 2017; AZZARI, CUSTÓDIO, 2013), não se pode dizer que elas sejam plágios. Como afirma Jamison (2017), a produção de *fanfics* é, hoje, o que para muitos é considerado intertextualidade. Ou seja, no caso das *fanfics*, pode (e deve) haver uma relação entre os textos, mas essa relação não se dá em torno do plágio, mas da reconfiguração da história por parte do fã.

Dessa forma, ao apresentar a prática de respeito à propriedade intelectual de terceiros, o Spirit Fanfiction abre margem para a ideia de que os fanfiqueiros precisam ter suas obras escritas por si mesmos, respeitando a criação alheias. Nesse sentido, pode-se perceber mais um paralelo com o que defende o Grupo Nova Londres (2021), ao este elencar a importância de se pensar na pedagogia dos multiletramentos não só pela competência técnica, como também pelas questões que envolvem as diversas culturas e o respeito a estas, que, no caso desta análise, manifesta-se não só no respeito às normas de boa relação do site, como à conduta de “boa fé”, para denunciar o plágio encontrado.

Imagem 13 – Trecho do termo sobre apropriação de histórias alheias

O **Spirit** respeita os direitos de propriedade intelectual de terceiros e espera que os usuários dos Serviços do **Spirit** façam o mesmo. O **Spirit** responderá a notificações sobre alegadas violações de direitos autorais e direitos relacionados que sejam efetuadas em conformidade com a legislação aplicável. Se você acredita que o seu Conteúdo foi reproduzido em violação de direitos autorais ou direitos relacionados, por favor forneça-nos a seguinte informação, ao denunciar:

1. identificação da obra ou prestação protegida objeto da alegada violação;
2. identificação dos materiais que alegadamente violam ou sejam utilizados para violar obras ou prestações protegidas e que deverão ser objeto de remoção ou relativamente aos quais deve ser bloqueado o acesso, assim como informação razoavelmente suficiente para nos permitir a localização dos referidos materiais;
3. a sua informação de contato, incluindo endereço, número de telefone e um endereço de e-mail;
4. uma declaração sua de que se encontra em boa fé e acredita que a utilização dos materiais na forma descrita na sua comunicação não se encontra autorizada pelo titular dos direitos autorais ou direitos relacionados, seus agentes ou representantes ou pela legislação aplicável; e
5. uma declaração de que a informação constante da sua comunicação é exata e, sob pena de responsabilidade nos termos da lei por prestação de informações falsas, que se encontra autorizado a praticar estes atos por conta do titular dos direitos em causa.

Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/termos>. Acesso em: 10 set. 2022

Após as discussões, os estudantes foram orientados, em sala e utilizando a Internet da escola, a fazer o cadastro propriamente dito. Porém, após o preenchimento dos dados requeridos (ver imagem 10), um problema que se apresentou foi o fato de os estudantes, após se cadastrarem no site, não utilizarem o e-mail em que estavam inscritos. Muitos revelaram sequer saber do funcionamento do e-mail e que não tinham a prática de utilizá-lo. Por isso, foi necessário que o pesquisador fizesse uma interferência, apresentando aos estudantes como se fazia para identificar o e-mail deles e localizar os espaços onde ficam as mensagens recebidas.

Nesse momento da pesquisa, pode-se dizer que houve a ratificação do que Coscarelli (2016) defende quando diz que os estudantes, apesar de familiarizados com a Internet, não sabem, necessariamente, transitar entre outros espaços. Ou seja, alguns participantes puderam perceber qual é uma das funções do e-mail, por meio de uma intervenção pedagógica, relacionando-o com a necessidade de articulá-lo ao site Spirit Fanfiction para, então, reconhecer a prática situada daquela ação que requer a confirmação da identidade do novo usuário. A necessidade dessa ratificação se dava não apenas para controle do site, mas para que se estabelecesse uma relação entre ambos. Isso refuta, portanto, a ideia de um nativo digital tem em si os aspectos cognitivos inatos para utilizar os aparelhos digitais, pois, como aponta Azevedo *et al* (2018, p. 620), “pertencer ou não à categoria de ‘nativos digitais’ não define as capacidades de usar as TDIC de forma consciente e para realizar tarefas de estudo ou trabalho.”. Assim, a apropriação dos estudantes por parte desses recursos digitais se apresentou como um resultado que direcionou a produção das *fanfics*, visto que a confirmação do cadastro é um pré-requisito exigido pelo site, não necessariamente para a navegação em si, mas para a elaboração e postagem dos textos (ver imagem 14).

Imagem 14 – Interface sobre a confirmação de e-mail



Spirit Fanfics > Confirmação de E-mail

Confirmação de E-mail

ATENÇÃO: Em alguns casos o e-mail pode cair na caixa **Lixo Eletrônico** ou **Spam**.

Para sua segurança, proteção de sua conta e garantir a recuperação da senha em caso de problemas estamos solicitando que confirme seu endereço de e-mail.

Por favor confirme seu endereço de e-mail **professorjoaotrapia@gmail.com**

Caso não tenha acesso a esse e-mail altere antes de continuar

[Enviar e-mail de Confirmação](#) [Alterar endereço de e-mail](#)

Disponível em: Acesso em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/adicionar?termo=1>. Acesso em: 12 set. 2022.

Após a confirmação do e-mail, os estudantes foram direcionados para a navegação no site. Foi solicitado, então, que eles procurassem por *fanfics* que tivessem como título o livro *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), obra a qual serviu de cânone para as *fanfics* que foram produzidas. Neste ponto, revelou-se a dificuldade de se navegar em ambientes com os quais não se é familiarizado, surgindo a dúvida dos estudantes em como pesquisar. Apesar de haver uma lupa no canto direito da tela (ver imagem 15), que sugere a procura pelo que se pretende encontrar, muitos participantes não souberam executar tal ação, sendo necessário que o pesquisador orientasse a busca. Isso, mais uma vez, desconfigura a ideia do inatismo de habilidades digitais (AZEVEDO *et al*, 2018), assim como apresenta o letramento digital como um processo (RIBEIRO A. E, 2012), processo ao qual a escola deve estar atenta, visto que, como aponta Rojo (2017), o letramento do impresso não é suficiente na atualidade.

Além das problemáticas suscitadas no parágrafo anterior, percebeu-se a ratificação da ideia de que os navegadores sabem transitar entre os ambientes com os quais estão familiarizados e que, em espaços novos, pode haver estranhamento e dificuldade de navegação (COSCARELLI, 2016). Isso pode se dar, também, pela forma como a interface do site se apresenta, já que esta é um dos elementos responsáveis pela interação entre sujeito e ambiente virtual (NOVAIS, 2016)³⁷. Em outros termos, pode-se inferir que a localização da lupa não

³⁷ Para Novais (2016), existem quatro descritores que irão direcionar a atuação dos sujeitos navegadores nos ambientes digitais e que os tornarão usuários competentes, sendo: 1 a utilização das diferentes interfaces; 2 a busca e a organização das informações em ambientes digitais; 3 a leitura dos hipertextos digital; e 4 a produção de textos (orais ou escritos) para ambientes digitais. Ver: NOVAIS, Ana Elisa. **Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura**. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 82-94.

estivesse localizada de forma adequada para os estudantes, o que resultou na dificuldade que se manifestou.

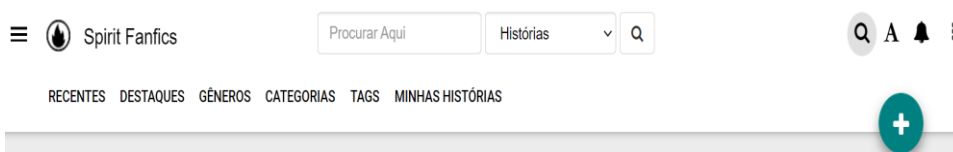
Imagem 15 – Recorte da interface da página inicial do site Spirit Fanfiction



Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/aparencia>. Acesso em:

Essa dedução pode ser confirmada pelo fato de que, após clicar na lupa, abre-se uma caixa a qual vai indicar o espaço onde se deve clicar para localizar a história, por meio do direcionamento “procurar aqui” (ver imagem 16). Não é possível precisar qual a intenção do site em ocultar uma informação responsável pela busca de histórias, visto que a intenção do site, como se pode ler na apresentação dele (ver imagem 9), é a de divulgar histórias.³⁸ Por isso, independente das problemáticas que envolvem a interface do site, pode-se dizer que houve o desenvolvimento prático, o qual é de assaz importância para a pedagogia dos multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021).

Imagem 16 – Interface do site Spirit Fanfiction após a lupa ativada



Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/aparencia>. Acesso em: 14 set. 2022.

Após a procura por *fanfics* relacionadas ao cânone lido, obtiveram-se duas, uma que se deu a partir da reprodução do livro *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), a feita pelo usuário Merlim_sama, e outra que ressignificou a história, a de CapInfinet (ver imagem 17). A configuração do texto de Merlim_sama, apesar de ser uma reprodução, não se configura como plágio, visto que a autora apresentou, na sinopse, que o texto não era de sua autoria, dando os créditos ao autor original: C. S. Lewis.

³⁸ A respeito da importância das interfaces para a comunicação digital, além do já citado texto de Novais (2016), pode-se ver, de forma mais didática e ilustrativa, o vídeo de Daniel Furtado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BD4CnI2Zc1s&t=481s>. Acesso em: 10 out. 2022.

Imagem 17- Resultado após a busca pelo descritor *O sobrinho do mago* no Site Spirit Fanfiction

O sobrinho do mago

escrita por **merlim_sama**



Concluído
Capítulos **15**
Palavras **33.584**
Atualizada em 28/03/2020 23:15

Idioma **Português**
Categorias **As Crônicas de Nárnia**
Gêneros **Aventura, Fantasia, Ficção, Magia / Misticismo**
Está história não me pertence e sim ao autor C.S Lewis

Só pra falar eu vou colocar também todas as capítulos de todas as livros as crônicas de Nárnia de C.S Lewis

10 **63** **20**

Ver sinopse

O Sobrinho do Mago

escrita por **CapInfiniit**



Concluído
Capítulos **1**
Palavras **4.139**
Atualizada em 31/12/2015 12:55

Idioma **Português**
Categorias **As Crônicas de Nárnia**
Gêneros **Romântico / Shoujo**
Após suas aventuras no Bosque entre Mundos, e Nárnia Digory e Polly voltaram para seu mundo. Digory foi morar na casa de campo e Polly sempre o visitava, porém a garoa parou de ir vê-lo. Mas nunca perderam o contato e nem a amizade. Agora Digory volta a Londres para completar seus estudos e reencontrar com Polly.

14 **19** **13**

Ver sinopse

Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/busca?query=o%2bsobrinho%2bdo%2bmago&pagina=3>.

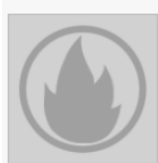
Acesso em: 15 set. 2022.

Esse momento se deu a fim de que houvesse a mediação da leitura no espaço digital e que os estudantes pudessem se apropriar das habilidades de leitura estudadas e desenvolvê-las no ciberespaço. Assim, as técnicas de leitura que foram desenvolvidas no subtópico anterior foram aqui retomadas, atentando-se às peculiaridades do ciberespaço. Os resultados da mediação estão expressos a seguir.

4.4.1 Etapa 1: Apropriação da leitura literária no ciberespaço

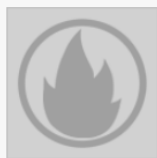
Na leitura do capítulo 1, que é o momento em que Digory se encontra com Polly e, juntos, decidem ir desbravar a casa abandonada em que Tio André desenvolve as suas magias, obtiveram-se os seguintes comentários (ver imagem 18).

Imagem 18– Comentários dos estudantes no primeiro capítulo da reprodução de O sobrinho do mago feita por Merlim_sama no site Spirit Fanfiction



Não teria coragem de entrar na mansão.

Estudante A



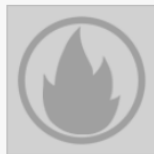
Muito e interessante,não mudou muita coisa,mas vou esperar pelos próximos capítulos. ☺

Estudante B



Gostei bastante, porém achei muito parecida com a obra original, acredito que se modificar-se ou adicionasse alguns detalhes ficaria mais interessante! 😊

Estudante C



Eu entraria se estivesse com alguma pessoa, mais se estivesse sozinha não entraria pois sou medrosa

Estudante D

Fonte: Site *Spirit Fanfiction*

A estudante A (ver imagem 18), após a leitura do capítulo 1 da reprodução de Merlim_sama, relatou que não teria coragem de entrar na mansão. Essa postura pode ser entendida como indícios da habilidade de sumarização, já que a participante atribuiu valor à situação segundo a sua maneira de encarar determinada situação, fazendo com que houvesse a refutação de tal atitude, algo característico à síntese (GIROTTI, SOUZA, 2010).

Já o estudante B (ver imagem 18) não se atentou ao fato de que a sinopse se tratava de uma reprodução. Por isso, ele ressaltou o fato de que o texto apresentado por Merlim_sama não havia mudado muita coisa. Não é possível afirmar que houve uma ruptura entre a interdependência entre leitura e navegação apresentada por Coscarelli (2016). Porém, o que se

pode destacar é que, se, por um lado, o participante não leu/compreendeu o que continha na sinopse, pelo outro, ele reconheceu que o conteúdo apresentado por Merlim_sama apresentava relação com a história. Nessa atitude, é possível perceber que o que foi lido no livro *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009) passou a fazer parte do repertório do estudante, o qual já fez uma conexão entre o que leu e o que estava lendo. Vale lembrar que a conexão é uma habilidade necessária para que a compreensão se efetive (PRESSLEY, 2002; GIROTO, SOUZA, 2010; SOUZA, COSSON, 2019).

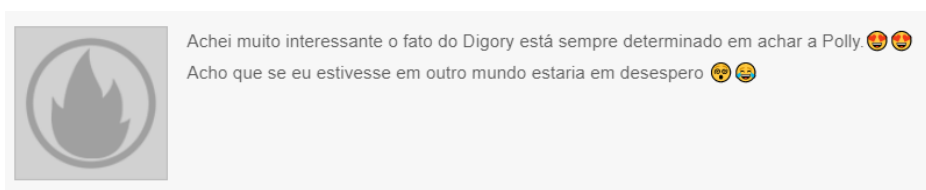
Assim como o estudante B, a C não se atentou ao fato de que se tratava de uma sinopse (ver imagem 18). Embora o oficineiro tenha apresentado a interface do site, assim como tenha direcionado para as *fanfic*, talvez, houve a falta de uma melhor exploração do que seria a sinopse e da função dela para a construção do texto.

Por sua vez, a estudante D (ver imagem 18) se apropriou do texto para julgar a atitude de Polly e de Digory de entrar na casa abandonada sozinha como necessária de coragem. Segundo a participante, pode ela ser “medrosa”, não entraria sozinha na casa. Nesse sentido, pode-se inferir que, caso a participante fosse uma das personagens, estaria na mesma situação dos dois protagonistas do livro, pois ambos estavam acompanhados. Assim, ao se colocar no texto, avaliar informações e atitudes, a estudante se apropriou da leitura, caminhando para o que Cosson (2019) caracteriza como o processo denominado letramento literário.

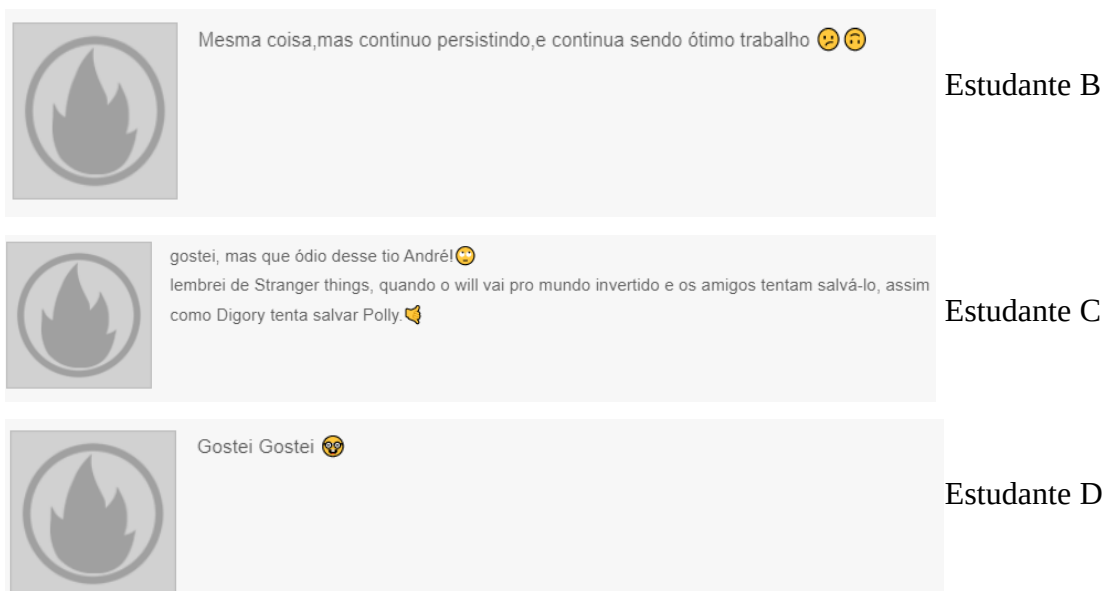
4.4.2 Etapa 2: Mediação leitora e a multiplicidade de linguagens do ciberespaço

Já que a ideia deste momento foi fazer uma mediação de leitura no ciberespaço, apresentando aos estudantes o site e o funcionamento da interação que se dá nele por meio da leitura e produção de *fanfics*, foi solicitado que os participantes fizessem a leitura do capítulo dois, mas que, nos seus comentários, tentassem articular *emojis*, que são marcos presentes na linguagem digital.

Imagem 19– Comentários dos estudantes no segundo capítulo da reprodução de *O sobrinho do mago* feita por Merlim_sama no site Spirit Fanfiction



Estudante A



Fonte: Site *Spirit Fanfiction*

Como se pode perceber, a estudante A o valorou o de forma positiva o fato de Digory sempre estar sempre determinado a achar Polly. Para ela, essa é uma atitude passível de sentimentos bons, pois os *emojis* foram caras sorridentes com corações nos olhos, que são responsáveis por também expressar carinho e admiração³⁹.

Além disso, a participante A relatou que, caso estivesse em outro mundo, estaria em desespero, o que revela, mais uma vez, a apropriação da história por parte dela. E, para se articular com o texto verbal, ela utilizou os *emojis* com cara de surpresa e com gargalhada. O primeiro pode representar o acontecimento de algo chocante, enquanto o segundo pode representar, além de alegria, deboche⁴⁰, que justifica o fato de a participante estar rindo do próprio desespero que teria, se se encontrasse em outro mundo.

Outra autora que defende a linguagem como sempre sendo modal é Paiva (2016), a qual reconhece que a comunicação sempre se deu por meio de gestos, de entonações. Porém, a autora (2016) defende que as tecnologias digitais potencializaram a difusão dessas linguagens multimodais. E, se parece inocente o uso desses recursos que se apresentam no ideário popular como uma realidade da Era digital, antes de se solicitar o uso dos *emojis*, somente dois estudantes o fizeram (ver imagem 18)

³⁹ Ver a atribuição de significado dos emojis em: <https://www.dicionariopopular.com/significado-dos-emoticons-emojis/>. Acesso em: 10 out. 2022

⁴⁰ Ver a atribuição de significado dos emojis em: <https://www.dicionariopopular.com/significado-dos-emoticons-emojis/>. Acesso em: 10 out. 2022.

O estudante B (ver imagem 19) percebeu a relação de igualdade entre o texto de Merlim_sama e o livro físico que leu. O fato de ele não ter se atentado à descrição da sinopse pode ter comprometido a relação que teve com o texto, visto que, a todo tempo, estava procurando elementos da reescrita, o que característico das *fanfics* (MURAKAMI, 2016; JAMISON, 2017). No entanto, pode-se perceber que, pode esperar uma história diferente e não tê-la, o estudante B se sentiu desapontado. Isso é ratificado pelos *emojis* escolhidos por ele: o de rosto confuso e o de cabeça para baixo. Este pode significar, dentre tantas coisas, frustração, e aquele, como o próprio nome já sugere, confusão, além disso, pode simbolizar, decepção⁴¹.

Essa relação que se estabeleceu de decepção por parte do autor ao texto que leu foi expresso, em especial, nos *emojis*, que são responsáveis não só para se ter uma comunicação mais rápida, como também para ilustrar emoções (PAIVA, 2016; OLIVEIRA *et al*, 2018). Assim, apesar de verbalizar que o texto era um ótimo trabalho, o estudante B não escondeu seus sentimentos negativos em relação ao texto.

A estudante C (ver imagem 19), por sua vez, desenvolveu sentimento de ódio pelo tio André e, durante o processo de leitura, fez uma conexão a que Girotto e Souza (2010) chamam de conexão texto-texto, visto que ela conseguiu relacionar o que lia com outros textos. A conexão feita deu-se a partir da relação estabelecida pela participante entre o capítulo 2 da obra *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009) e a série televisiva *Stranger Things*.

O *emoji* relacionado ao ódio que sentia pelo tio André foi o cara com olhos revirados. Uma das significações atribuídas a esse *emoji* corrobora para que a estudante expresse sua insatisfação em relação ao tio de Digory, pois a imagem pode significar desprezo ou ranço⁴². E, a essa passagem, no momento da conexão texto-texto, a estudante C utilizou o *emoji* que, comumente, é associado a *hang loose*, e que pode significar saudações positivas.

Não se pode afirmar ao certo se a estudante C reconheceu que o texto tratava da reprodução integral da obra, mas, diferente do primeiro comentário, ela não apresentou estranhamento em relação à repetição da história.

A estudante D (ver imagem 19), por sua vez, limitou-se a dizer que gostou do que leu e relacionou o texto escrito com um *emoji* que, segundo algumas considerações, estereotipa a

⁴¹ Ver atribuição dos significados de emojis em: <https://guiaemoji.com/rosto-confuso/>. Acesso em: 10 out. 2022

⁴² Ver a atribuição de significado dos emojis em: <https://www.dicionariopopular.com/significado-dos-emoticons-emojis/>. Acesso em: 10 out. 2022

imagem de um nerd. A essa imagem, comumente, se associa uma pessoa inteligente, que sabe muito sobre determinado assunto⁴³.

Essa etapa da pesquisa, embora tivesse como foco a exploração de recursos multimodais, não se restringiu a isso, pois, como se pode ver, os estudantes fizeram sínteses, conexões, empregando as habilidades que adquiriram na mediação de leitura que se deu a partir dos textos impressos. Isso reforça a ideia de autores como Santaella (2004), Coscarelli (2016), os quais defendem que leitura e navegação, apesar de apresentarem muitos pontos divergentes, possuem certas interdependências. Em outros termos, para navegar, é necessário que haja competência técnica, porém, se essa competência não estiver relacionada à capacidade crítica de compreensão, possivelmente, não fechará o ciclo de atuação no ciberespaço.

Além disso, ao perceberem as articulações que podem existir entre as diversas linguagens do ciberespaço, assim como compreender essas elas operam no espaço digital, os participantes estão fazendo o que o Grupo Nova Londres (2021) vai chamar de criação de sentidos. Essa criação de sentidos é responsável, ainda segundo o Grupo (2021) por fazer os navegadores compreenderem afirma como os diversos tipos de textos e de tecnologias operam.

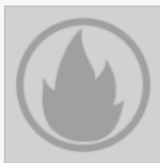
4.4.3 Etapa 3: A habilidade Conexão com a leitura no ciberespaço

Para a leitura do terceiro capítulo, foi solicitado que os estudantes fizessem possíveis conexões com outros textos, fosse música, romance, conto. No entanto, dos estudantes que se enquadraram melhor nos critérios desta pesquisa, dois deles (B e D) não realizaram o comentário, porque faltaram no dia da oficina, não sendo possível perceber o resultado em relação às suas interações. Porém, as estudantes A e C, compreenderam a proposta e relacionaram a história com outras narrativas, fossem fictícias ou autobiográficas (ver imagem 20).

Imagem 20 – Comentários dos estudantes no terceiro capítulo da reprodução de *O sobrinho do mago* feita por Merlim_sama no site Spirit Fanfiction

 Na hora em eles estavam vendo as estrelas lembrei imediatamente da série (jardim de meteoros) 🌟	Estudante A
--	-------------

⁴³ Sobre essa valoração, ver os sites Tech tudo e Dicionário popular, disponíveis em: <https://www.dicionariopopular.com/significado-dos-emoticons-emojis/>, <https://www.techtudo.com.br/noticias/2015/10/entenda-o-significado-dos-novos-emojis-de-carinha-do-iphone.ghhtml>. Acesso em: 11 out. 2022

	Achei estranho eles terem perdido a memória nesse capítulo. Me lembrei também de quando eu era menor e minha mãe contava a história de Alice no país das maravilhas, e eu sonhava que ficava perdida em outro mundo. 🍷	Estudante C
---	---	--------------------

Fonte: site *Spirit Fanfiction*

A estudante A (ver imagem 20) fez uma conexão texto-texto (GIROTTTO, SOUZA, 2010), relatando que, na passagem que leu, lembrou-se da série Jardim de meteoros. Além disso, a participante relacionou ao seu comentário o *emoji* de estrelas, fazendo surgir um paralelo entre o texto gráfico e a imagem, explorando, assim, a multimodalidade.

A participante C, por outro lado, iniciou o comentário fazendo um julgamento da cena (ver imagem 20). Pode-se fazer, nesse caso, uma alusão à ideia de Souza e Cosson (2011) quando estes dizem que, para que o leitor se aproprie do texto, é necessário que ele questione quem disse, quando disse, como disse, para que disse, o que disse. Na fala de Pressley (2002) é necessário que haja um relacionamento entre o texto e o leitor, sendo necessário este se aprofundar no que lê, e não mergulhar de cabeça. Por isso, “tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor.” (SOUZA, COSSON, 2011). E, no caso da leitura feita pela estudante C, pode-se dizer que o que foi dito causou estranheza, o que pode, inclusive, abrir margem para ranhuras na credibilidade que ela tem pelo que leu.

Acrescido a isso, foi possível perceber que houve uma conexão texto-mundo ou conexão pessoal (GIROTTTO, SOUZA, 2010), estabelecido pela estudante C. Nesse caso, a conexão pessoal é muito importante para a leitura, pois os leitores saem da leitura mecânica e passam a estabelecer “conexões com suas próprias vidas para aumentar seus entendimentos das situações, personagens e ideias na ficção” (GIROTTTO, SOUZA, 2010, p. 74). Assim, ao relacionar o capítulo do livro lido com uma memória afetiva com a mãe, a estudante estabelece uma relação afetiva com o que leu e ativa a conexão necessária para se apropriar da linguagem literária que leu.

4.4.4 Mediação leitora no ciberespaço a partir da Sumarização

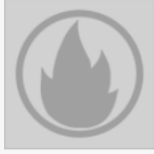
O próximo passo foi solicitar a leitura da *fanfic* produzida por CapInfinet. Nesta, a reescrita caminha para um relacionamento entre Polly e Digory. Com o capítulo *Depois de Nárnia*, a escrita do fã narra que, após as aventuras dos protagonistas, Digory vai morar em

outro país. Apesar da distância, a amizade dos dois continua e, com o retorno do garoto à cidade de Londres, o romance se desenvolve.

Neste momento, houve, de fato, o contato dos estudantes com a produção de uma *fanfic* e, a partir dela, os estudantes puderam fazer leituras que, como se pode inferir, requer a habilidade de conexão, visto que o leitor desse tipo de texto precisa perceber as referências para compreender melhor o que lê.

Apesar de o celular do estudante B ter descarregado enquanto lia e este não haver conseguido concluir a leitura, obtiveram-se os resultados apresentados pelas estudantes A, C e D (ver imagem 21). Esse problema enfrentado pelo estudante B ecoa os discursos pessimistas que se dão em torno do uso das tecnologias digitais. Como afirma Rojo (2017), muitas dessas falas tentam descaracterizar a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas no ciberespaço, alegando que os aparelhos digitais requerem conectividade, utilização de energia, aparelhos que nem sempre estão dentro dos orçamentos familiares. Porém, já que a educação é um direito de todos e que, hoje, o digital é responsável por fornecer relações que possibilita aprendizagem aos navegadores (COSCARELLI, 2017), e a retirada dela dos contextos das salas de aula pode ser considerada uma exclusão não só digital, mas também da construção de conhecimento que o ciberespaço proporciona.

Imagem 21 – Comentários dos estudantes na *fanfic* produzida por CapInfinet divulgada no site Spirit Fanfiction

 Só me lembrei do meme "foi só um beijo e você já quer casar..." 😂 Descrição do beijo excelente. 🍷	Estudante A
 Adorei a história, achei a escrita muito boa de ler! Achei incrível o fato de eles trocarem cartas, pois algo que eu adoro é cartas feita à mão... muito fofo ele querer corteja-lá dando flores, adoro romances à moda antiga, se houver continuação com certeza irei ler! 💜	Estudante C
 Achei bem interessante a parte que eles trocavam cartas me identifiquei bastante pois gosto de coisas feitas a mão. Gostaria que tivesse continuação 💚	Estudante D

Fonte: site *Spirit Fanfiction*

No caso do comentário da estudante A (ver imagem 21), a relação multimodal persistiu na representação dos *emojis* que significam gargalhada e beijo. Além disso, na leitura, a estudante A estabeleceu outra conexão texto-texto (GIROTTI, SOUZA, 2011), ao relacionar o conteúdo com um meme. Percebe-se, portanto, que a habilidade de leitura, a qual foi trabalhada no texto impresso, foi empregada no espaço digital, fazendo com que, como defende Ribeiro (2016) se corrobore a ideia de que um bom leitor, que reconhece a influência dos suportes da totalidade do texto, poderá ler com eficiência tanto livros digitais quanto impressos.

No comentário da estudante C (ver imagem 21), também há a valoração do que foi lido, pois ela diz que adorou a história e elogia a escrita da fanfiqueira. Percebe-se, portanto, que a estudante C fez uma leitura atenta, ressaltando a importância dos elementos “cartas” e “flores”.

A esse respeito, Jenkins (2012) afirma que, quando se lê como fã, a leitura é diferente das demais, visto que o fã reconhece os detalhes essenciais para a construção da narrativa. Porém, outro fator que se apresentou de forma significativa para a atuação da estudante C no ciberespaço, foi o reconhecimento da necessidade de interação entre ela, o texto e a fanfiqueira. Conforme Murakami (2016), o diálogo é importante para a construção da *fanfic*, visto que o que é expresso pelo comentário e pelo número de curtidas direciona a produção, pois os leitores vão não só atribuir valor ao que leu, mas também darão ideias para serem agregadas aos textos e motivam a continuação. Essa motivação pode ser evidenciada na fala da estudante C, ao afirmar que iria ler a continuação da história, caso houvesse. Assim, os leitores, assumem, como aponta Rojo (2017), produtores ativos dos textos que leem, sendo não só leitores ou autores, mas lautores.

A estudante D (ver imagem 21), assim como a C, atentou-se à produção de cartas feita pelos personagens e também incentivou a continuidade da leitura.

Portanto, ao analisarem-se os resultados, frutos não só da preocupação do pesquisador em mediar o processo de navegação dos estudantes, como também da forma como estes poderiam se apropriar da leitura digital, é possível perceber que os participantes se apropriaram tanto do processo que é ler quanto navegar. Assim, ao perceberem a forma como os fanfiqueiros se relacionam, os participantes puderam adentrar numa cultura que, se não é própria ao espaço digital, intensificou-se com ele (JAMISON, 2017), e perceberam como essa cultura se desenvolve, com características próprias. Essas características próprias das *fanfics* se manifestam de diversas formas, seja na linguagem não necessariamente formal, na formação da cultura do *fandom* (MURAKAMI, 2016), seja na transgressão que vai se dar a partir dos

surgimento os quais os fãs vão fazer emergir e que não estará, em sua maioria, nos catálogos de boa leitura elencado pela escola.

Esse olhar para a multimodalidade e para a globalização potencializadas pelo ciberespaço, segundo Pinheiro (2021), era exatamente a necessidade da pedagogia do multiletramentos proposta pelo Grupo Nova Londres (2021), visto que, cada vez mais, há uma imensa diversidade de identidade, de crença, de cultura, de linguagens.

Essa diversidade possibilitada pelo ciberespaço não se trata apenas de relações virtuais, pois tais interações fazem parte da vida que se dá fora dos dígitos 0 e 1, já que, como aponta Lévy (2010), o virtual é real. E tal realidade se dá, exatamente, porque a Era digital é responsável pela formação da cibercultura, cultura esta que influencia a atuação e a percepção dos sujeitos no/do mundo. Para Neves (2014, p.38), “o ciberespaço sai do âmbito meramente técnico e mecânico para integrar-se ao âmbito social e cultural, passando a ser visto como uma parcela da sociedade em rede onde os fluxos definem novas relações sociais e/ou culturais”.

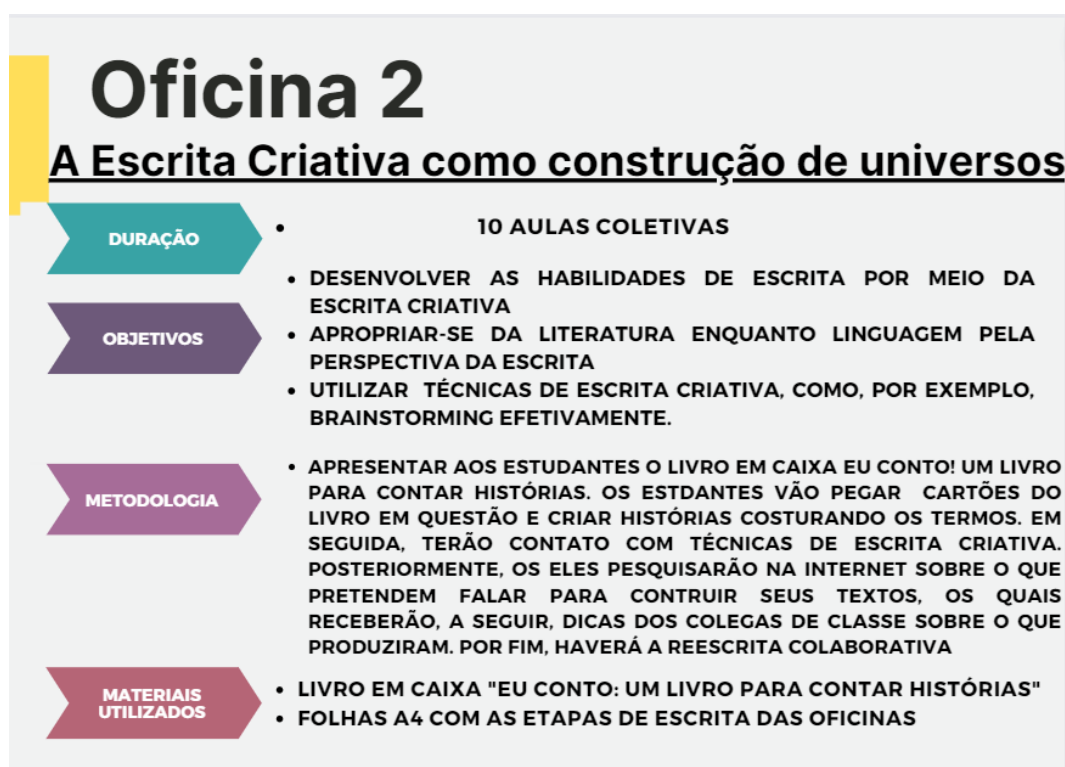
E, no que diz respeito à leitura digital, é importante ressaltar, como aponta Coscarelli (2018, p. 70), que “a leitura on-line não é um processo natural que todos aqueles que lidam com ambientes digitais são capazes de fazer sem ajuda e sem orientação”. Por isso, embora percebassem que os estudantes utilizaram as habilidades de leituras (PRESSLEY, 2002; GIROTTI, SOUZA, 2010; SOUZA, COSSON, 2011) estudadas nos textos impressos, a mediação do pesquisador, que direcionou a relação dos participantes com as interfaces do site, com os termos, com a leitura e com os comentários multimodais, resultou na experiência leitora do digital por parte dos estudantes. Estes puderam perceber não só o funcionamento do site, mas, ainda nesse momento, além das apropriações dos textos lidos, puderam perceber sobre a importância da interação nos espaços que abrigam as *fanfics*, para que estas se desenvolvam.

Por se tratar, ainda, de uma proposta voltada para a atuação no ciberespaço, os problemas que estão relatados no tópico 5, como, a conectividade, um espaço apropriado para atividades de atuação do ciberespaço, persistiram.

5 ESCRITA CRIATIVA E MULTILETRAMENTOS POR MEIO DE *FANFICS*: A ATUAÇÃO DOS ESTUDANTES NO CIBERESPAÇO.

Para Mia Couto⁴⁴, o processo de leitura não deve estar acima da escrita, da criação de histórias, pois neste processo, vira-se outros, criam-se universos. Pensando nisso, na importância de se atentar não só à apropriação da literatura pela perspectiva da leitura, criou-se a oficina a seguir (ver figura 6), que reconhecendo que a criação de textos literários não é uma habilidade inata (BRASIL A., 2019; SPALDING, 2020), mas uma capacidade que pode e deve ser potencializada pela escola.

Figura 6 – Planejamento da Oficina 2- A Escrita Criativa como construção de universos



Fonte: Autor

As oficinas de escrita foram mais extensas porque acreditou-se que a escrita iria requerer mais etapas, como, por exemplo, a descrição e a ambientação do personagem, a construção do enredo, a troca dos textos produzidos pelos estudantes entre eles próprios. Além disso, pôde-se discutir sobre o dizer literário, visto que, segundo Spalding (2020, p. 135, grifo do autor) “fazer

⁴⁴ Em palestra, Mia Couto apresenta a criação de histórias como uma forma de tomar posse do mundo, ou seja, produzindo textos literários, os sujeitos passam a se apropriar da possibilidade de criar universos por meio da escrita. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/mia-couto-contar-historias-para-tomar-posse-do-mundo/>. Acesso em:

literatura não é amontoar fatos, resumo de acontecimentos. O escritor deve **mostrar** ao leitor o que está acontecendo na cena ao invés de **dizer**, contar, e para isso é preciso desenvolver as cenas, individualizando os fatos e envolvendo o leitor”. Portanto, é necessário nesse fazer literatura, tanto a forma quanto o conteúdo são importantes (EAGLETON, 2020), sendo relevante, durante a mediação da escrita, momentos que levistem tais reflexões sobre as diversas formas do dizer literário.

5.1 OFICINA 2: ASPECTOS DA ESCRITA CRIATIVA

As dez aulas (ver figura 6) destinadas para este ponto da pesquisa foram sistematizadas a partir das etapas que se seguem, sendo elas responsáveis não só pela produção propriamente dita dos estudantes, mas também pela leitura colaborativa entre eles, que se realizou nas dicas que os participantes se deram, após a leitura dos textos dos colegas de classe (ver as etapas que se seguem).

Etapas 1 (duas aulas de 50 minutos)

No primeiro momento, foi apresentado aos estudantes o livro em caixa *Eu conto: um livro para contar histórias* (VALDIR, 2013). O livro em questão (ver imagem 22) propõe a produção de textos a partir de cartões que apresentam cinco categorias características aos contos com as seguintes quantidades: personagens (21), ações (21), objetos (24), qualidades (20) e lugares (17). Fugindo do ensino tradicional, a proposta do livro desafia os estudantes a construir narrativas com elementos que não participam (ver imagem 22), necessariamente, de um mesmo campo semântico, mas que podem criar textos que, se não realistas, são justificáveis pelo brincar de construir histórias *nonsense*, mas que potencializam a criatividade.

Imagem 22 – Cartões do livro *Eu conto!: um livro para contar histórias*



Fonte: VALDIR, Cimino. *Eu conto!: um livro para contar histórias*. São Paulo: Matriz, 2013.

Com discussões afins, ao associar, metaforicamente uma palavra a uma pedra lançada em um pântano, que o inquieta assim como a todos os elementos que estão dentro dele, Rodari (1982, p. 12) salienta que

da mesma forma, uma palavra escolhida ao acaso e lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva à representação, mas nela intervém continuamente para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir.

Por isso, foi solicitado que os estudantes criassem narrativas a partir de cartões retirados do livro em caixa *Eu conto!: um livro para contar histórias*. Nesse momento, os estudantes desenvolveram a escrita individualmente, sem interferência do docente, para que fossem feitas reflexões acerca dos textos produzidos a partir dos conhecimentos que eles tinham sobre a escrita.

Após a produção dos textos, quando o pesquisador já os havia recolhido, foi perguntado aos estudantes se eles utilizaram na escrita técnicas que eles aprenderam durante a oficina de mediação leitora, a exemplo de elementos que permitissem a visualização da cena. Isso se seu porque, embora Mia Couto na palestra já citada tenha defendido a importância da criação de histórias, o escritor moçambicano reconhece a importância da leitura.

Etapas 2 (duas aulas de 50 minutos)

Muito se acredita que, para criar textos literários, é necessário ser culto, ter um vasto repertório de leitura e, em muitos casos, ser um dos escolhidos da natureza para ter tal habilidade (SPALDING, 2020). No entanto, como aponta Cosson (2019b), a vivência da literatura não está exclusivamente nos livros, podendo esta, por ser uma linguagem, ser encontrada antes mesmo do contato entre sujeito e texto impresso ou digital, por meio das histórias que se contam e se ouvem durante as práticas orais.

Partindo desse pensamento, assim como foi feito na oficina destinada a apresentar aos estudantes a leitura como uma habilidade que precisa, consciente e sistematicamente, ser desenvolvida, a escrita foi apresentada como uma técnica que precisa ser aprimorada. Por isso, revelou potencialidades para propostas de sala de aula o livro *Escrita criativa: da ideia ao texto* (MARCHIONI, 2019). Este livro propõe técnicas para que a escrita seja desenvolvida, apontando etapas que, assim como fazem Spalding (2020) e A. Brasil (2018), podem potencializar a construção dos textos pretendidos.

Neste momento, as duas aulas foram iniciadas com a distribuição de folhas A4, com a síntese das ideias apresentadas por Marchioni (2019). Uma das técnicas de muita valia foi a de costura de ideias, que consiste em o escritor pegar palavras desconexas e costurá-las para criar a narrativa. Para o autor, “palavras desconexas ganham novos sentidos, desenham situações inesperadas e trazem respostas” (MARCHIONI, 2019, p. 65). Isso se assemelha ao que aconteceu na etapa 1 desta segunda oficina, a escolha aleatória dos cartões para a construção do texto.

Esta etapa foi de suma valia, pois, assim como ocorreu durante a mediação leitora, a intenção era desmistificar o fazer literário, percebendo que este é uma habilidade que pode ser sistematizada e desenvolvida.

Etapa 3 (duas aulas de 50 minutos)

Na etapa anterior, os participantes puderam refletir sobre a sistematização da escrita, encarando-a como uma habilidade que pode ser desenvolvida a partir de técnicas fornecidas pela Escrita Criativa. Por isso, neste momento, o livro em caixa *Eu conto!: um livro para contar histórias* foi retomado com a mesma proposta. No entanto, a escrita nesta etapa foi potencializada pelas técnicas de Escrita Criativa apresentadas anteriormente. Dessa forma, familiarizados com a construção de imagens a partir da escrita, os participantes construíram textos. Este momento foi relevante, pois, apropriados dos desafios apresentados por Marchioni (2019) no que diz respeito à costura de ideias a partir de palavras que não são necessariamente

afins, mas que podem possibilitar novas ideias, os estudantes puderam perceber que tal prática desafia a criatividade, instigando-lhes a imaginação.

Etapla 4: (duas aulas de 50 minutos)

Esta etapa consistiu em os estudantes, após produzirem seus textos, trocarem-nos com os seus colegas de classe, visto que esta é uma etapa necessária para as oficinas de escrita (BRASIL, A., 2019). Os apreciadores puderam contribuir para os percursos que o texto iria ganhar. Nesse sentido, teve-se nesse momento uma atuação colaborativa e coletiva por parte dos estudantes, que puderam posicionar-se criticamente acerca da leitura dos textos produzidos pelos colegas, tornando-se, assim, colaboradores da produção.

Esse processo de solicitar a leitura de outras pessoas sobre a produção que é feita configura-se como um elemento importante para a construção da literatura nas oficinas de escrita (SILVA, 2014). Ao tratar desse momento, Marchioni (2019) vai classificá-lo como a verificação da ideia, que consiste exatamente em perceber como o texto vai ser recebido por determinados leitores.

Por isso, a oportunidade de suas produções serem lidas pelos colegas de classe foi positiva, pois os estudantes puderam apresentar redirecionamentos dos textos, não para que estes perdessem a essência e a liberdade criativa, mas para que pudessem ser potencializados.

Etapla 5: (duas aulas de 50 minutos)

Este momento foi utilizado para que os estudantes pudessem considerar (ou não) as ponderações feitas pelos seus colegas de classe no momento anterior. Visto que não existe uma forma única de se fazer literatura, já que ela está intimamente ligada à maneira como o leitor se porta diante do texto (LAJOLO, 2018, COSSON, 2019b), houve o cuidado de as indicações não surgissem como uma imposição, mas como ponderações que poderiam (ou não) ser consideradas pelo autor do texto.

Etapla 6: (duas aulas de 50 minutos)

Após a reescrita dos estudantes realizada a partir das sugestões dos colegas, foram ofertadas monitorias individuais a cada estudantes, tentando refletir sobre aspectos do próprio texto, como, por exemplo, o que aconteceu com determinado personagem para que ele assumisse determinada postura. Essa reflexão suscitou debates acerca da verossimilhança dos textos, que, mais do que uma relação com a realidade, é uma coerência apresentada pela própria

realidade do texto (SPALDING, 2020). Após essas reflexões, as monitorias consistiram em propor o desenvolvimento do texto.

Nesse momento, que teve como culminância a reflexão acerca da construção de textos literários por meio das técnicas de Escrita Criativa apresentadas, os estudantes puderam se preparar para as etapas seguintes, que serão a leitura acompanhada do livro *Nárnia* e a produção de *fanfics* desse livro no ciberespaço.

5.1.1 Domínio das técnicas de Escrita Criativa

Retomando a discussão de Mia Couto, em entrevista já mencionada neste trabalho, a problemática que existe em torno de como os jovens se relacionam com a criação de histórias mostra-se como preocupante. Talvez, esse distanciamento entre os sujeitos e as suas formas de atuação no mundo por meio de criação de histórias esteja relacionada ao racionalismo que existe dentro desta instituição e de como as aulas são destinadas à decoração de classes de palavras e, no caso do estudo de literatura, aos períodos literários, como ressaltam Cosson (2020) e Grando (2018). Ou seja, o trabalho com a escrita de textos apresenta-se, consoante A. E. Ribeiro (2016), como inferior a atividades, como, por exemplo, de leitura, sendo que esta nem sempre também é explorada de forma significativa.

A busca das escolas pelo topo dos *rankings* dos sistemas avaliativos, como, por exemplo, o Saepe, pode comprovar como a racionalização entrou na educação, privando os estudantes de, inclusive, serem avaliados, nesta etapa, pela sua produção autoral. Certamente, as avaliações desenvolvidas pelos sistemas de regulamentação de ensino apresentam um panorama em torno do que se alcançou (ou que se deseja alcançar), revelando novos caminhos para se percorrermos. No entanto, a forma como a avaliação se dá exemplifica, por exemplo, como a criatividade dos estudantes não é levada em conta nesse processo.

Pensar na importância de se trabalhar a leitura associando-a à escrita, foi, como se percebe, a proposta deste trabalho. E, se o leitor precisa de técnicas para que a leitura seja eficiente (PRESSLEY, 2002; GIROTTO, SOUZA, 2010; SOUZA, COSSON, 2011), na escrita, não é diferente, visto que habilidades também são necessárias (SPALDING, 2020).

O que se necessita, no entanto, é de distanciar-se, principalmente quando se fala da produção autoral de textos literários, da ideia de que esta habilidade é inata, pois a criatividade, conforme Oliveira (2010), pode ser desenvolvida a partir de técnicas que visem tal desenvolvimento. Pensando nisso, e acreditando que, junto à desmistificação de inatismo da criatividade, podem haver propostas que, de forma lúdica e não necessariamente racional,

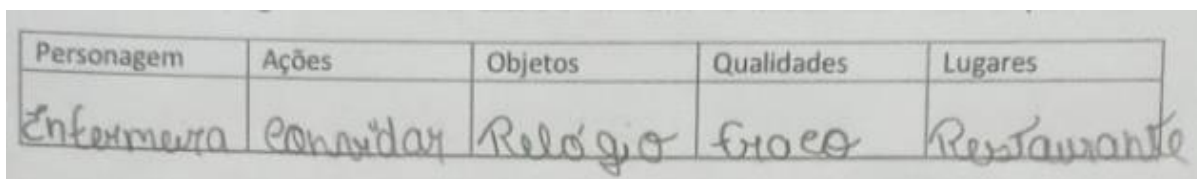
podem potencializar a criatividade dos estudantes. Tais propostas se apresentam a seguir, nas análises dos resultados que foram conseguidos com as oficinas de Escrita Criativas.

Para isso, a oficina 2 – A Escrita Criativa como construção de universos – foi dividida em cinco momentos (ver subtópico 5.1), sendo: 1 o trabalho com cartões retirados do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias* (ver imagens 3 e 4); 2 apresentação das técnicas *Brainstorming* e *Costura de ideias*, sugeridas por Marchioni (2019), além de dicas deste para a construção do texto; 3 A utilização dos cartões do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias* a partir de reflexões sobre as técnicas de Marchioni (2019); 4 trocas dos textos para sugestões de dicas a partir da leitura compartilhada; e 5 reescrita do texto do momento 3 a partir das dicas colhidas no momento 4. Tais aulas destinadas ao desenvolvimento da oficina 2 e seus desdobramentos estão apresentados nos subtópicos a seguir, os quais revelam o percurso que foi trilhado.

5.1.1.1 Estudante A

No momento 1 (o trabalho com cards retirados do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias*), a estudante A retirou as seguintes palavras: a personagem enfermeira; o verbo convidar; o objeto relógio; a qualidade fraco; e o lugar restaurante (ver imagem 23).

Imagem 23 – Palavras retiradas do livro em caixa *Eu conto: um livro para contar histórias* – Estudante A



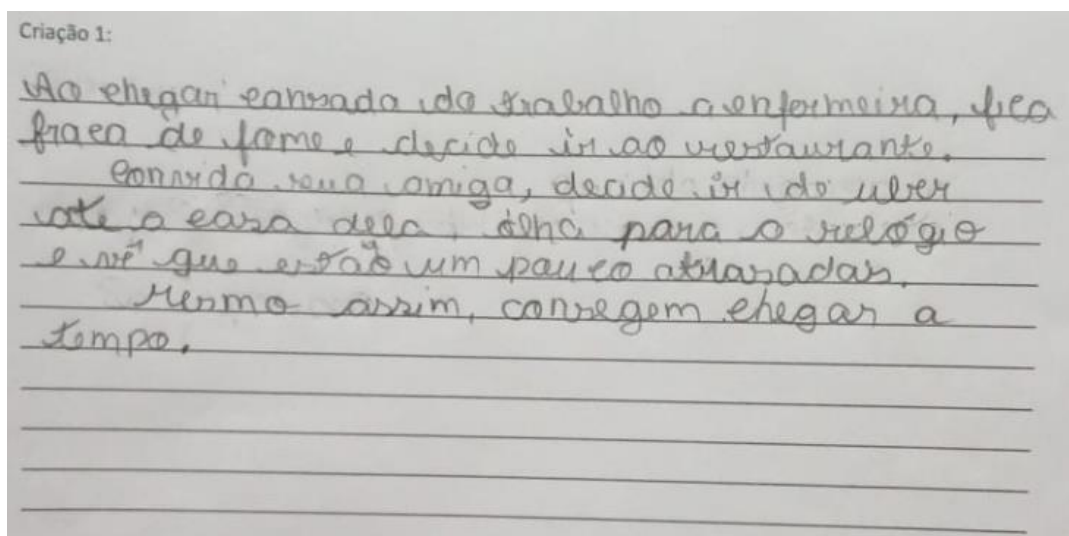
Personagem	Ações	Objetos	Qualidades	Lugares
Enfermeira	Convidar	Relógio	Fraco	Restaurante

Fonte: Autor

Como destacado no ponto 5.1 deste trabalho, foi solicitado que os participantes criassem duas narrativas diferentes tentando conectar as palavras que conseguiram. Para Marchioni (2019), essa prática pode fazer surgir muitas ideias por dois fatores: 1 a possibilidade criar histórias por meio de perspectivas diferentes; e 2 conectar palavras que, aparentemente, não possuem relação, fazendo surgir o novo. A esse respeito, no início do livro *Gramática da fantasia*, Rocha (1982), na apresentação desta obra, vai iniciar salientando um ponto positivo nas propostas elencadas por Rodari (1982), que, para a apresentadora, consiste em como histórias as quais, comumente, não possuem muito sentido lógico caminham para a

potencialização da criatividade. Nesse sentido, ao costurar as palavras (MARCHIONI, 2019), a estudante A criou duas narrativas, sendo a primeira expressa a seguir:

Imagem 24 -Criação 1- Estudante A



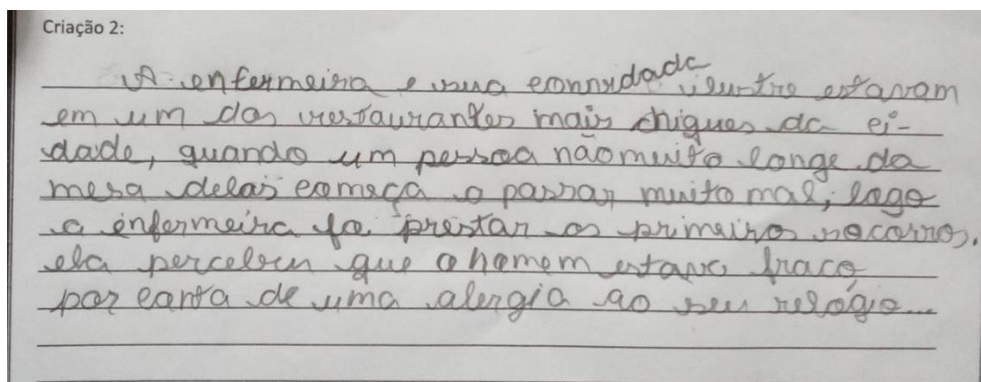
Fonte: Autor

A estudante A narrou uma história que, apesar de não estar desenvolvida, apresenta lógica, pois, após chegar cansada e sentir fome, não parece ilógico imaginar que alguém queira ir a um restaurante para comer. Nessa primeira criação (ver imagem 24), um elemento que se mostrou relevante foi a forma como a enfermeira e a amiga decidem ir ao restaurante: de uber. O olhar da estudante A para a inserção desse meio de locomoção revela um aspecto muito importante para o entendimento de texto como algo situado em um contexto, também, temporal, pois o uber é um meio de transporte que mais cresce no Brasil⁴⁵. Em outras palavras, o que se pretende dizer aqui é que determinado contexto cultural já aparece na escrita da estudante.

Na criação 2, a partir das mesmas palavras, a estudante A criou o seguinte texto:

⁴⁵ Segundo o site Machine, o Brasil tem o segundo maior mercado do mundo para o Uber. Disponível em: <https://machine.global/numeros-da-uber/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Imagem 25 – Criação 2- Estudante A



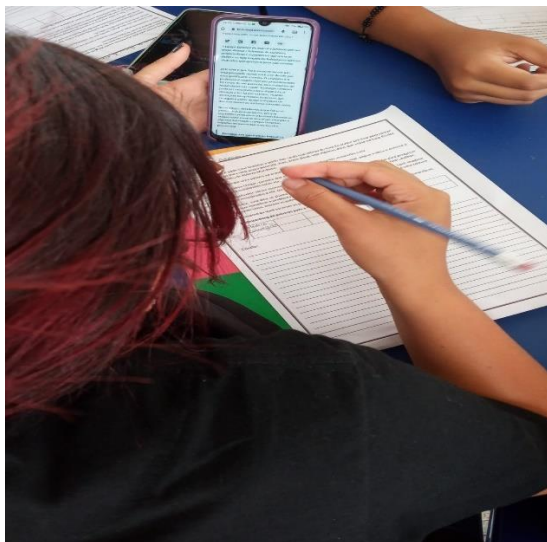
Fonte: Autor

Como se percebe, a enfermeira continuou sendo a protagonista da história. No entanto, agora, a personagem está no restaurante prestes a desenvolver uma das suas funções sociais: socorrer as pessoas que estão precisando de ajuda médica. No entanto, tudo é causado por um elemento inesperado: a alergia ao relógio que o homem que passou mal teve. A incoerência que se apresenta aqui mostrou-se relevante para a estudante, pois, ao ser questionada sobre esse ponto, ela disse que poderia acontecer, pois ela mesma tinha alergia a determinados adereços. Nesse caso, independente da veracidade dos elementos colocados na narrativa e distante de intenção de querer racionalizar a produção da estudante, percebe-se, neste caso, que, assim como na leitura a conexão acontece (PRESSLEY, 2002; GIROTTI, SOUZA, 2010; SOUZA, COSSON, 2011), na escrita ela também pode acontecer.

No momento 2 (apresentação das técnicas *Brainstorming* e Costura de ideias, sugeridas por Marchioni (2019), além de dicas deste para a construção do texto), os estudantes receberam uma folha com dicas do uso de *brainstorming* e costura de ideias. Segundo Marchioni (2019), é necessário que se pesquise sobre o que se pretende falar. Pensando nisso, foi solicitado aos estudantes que pensassem na ideia do texto e que fizessem pesquisas sobre o que gostariam de falar para, então, fazerem a técnica de *brainstorming*, elencando as palavras-chave que iriam utilizar. A pesquisa, como se pode ver na imagem 26, aconteceu pelos celulares dos participantes, o que já revela o uso das TDIC de forma direcionada, reconhecendo a importância da autonomia do estudante na construção do seu conhecimento, possibilitando, assim, um uso consciente dos recursos digitais (ROJO, 2017).⁴⁶

⁴⁶ Como se percebe, o fato de os estudantes navegarem para pesquisar a respeito do assunto sobre o qual eles querem falar revela a inserção das tecnologias digitais na sala de aula. Para alguns, pode parecer que o celular serviu apenas como meio para uma produção analógica. No entanto, percebe-se, neste momento, a coexistência das duas culturas – a digital e a impressa – sem que uma pretenda anular a outra (SANTAELLA, 2004), como se discute e defende, exaustivamente, nesta dissertação.

Imagem 26 – Estudante fazendo pesquisa para a produção da sua história



Fonte: Autor

Após as pesquisas, as palavras elencadas pela estudante A foram as seguintes: médico cirurgião, consultório, plantão⁴⁷, estágio, casar, graduação, cirurgião geral, romance, federal, família ⁴⁸(ver imagem 27), o que revela, de certo modo, uma relação semântica entre boa parte dos termos, como, por exemplo, o que se estabelece entre médico, consultório e plantão.

Imagem 27 – *Brainstorming* elaborado pela estudante A

Brainstorming de palavras para a costura de ideias.

Médico	Consultório	Plantão	Estágio	Casar		
Cirurgião	Cirurgião	Romance	Federal	Família		
Graduação	geral					

Fonte: Autor

Na criação da história em si (ver imagem 28), a estudante A optou por falar sobre um graduando de medicina que estava prestes a terminar sua graduação. Este, por sua vez, apesar de estar ansioso para começar a estagiar, também tinha medo de dar os plantões noturnos. O futuro médico tem o sonho de se formar para abrir o seu próprio consultório para, depois, casar-se com a namorada. Apesar de o texto estar relacionado com a maioria das palavras, percebe-se que algumas delas foram utilizadas, processo comum à filtragem das ideias depois do

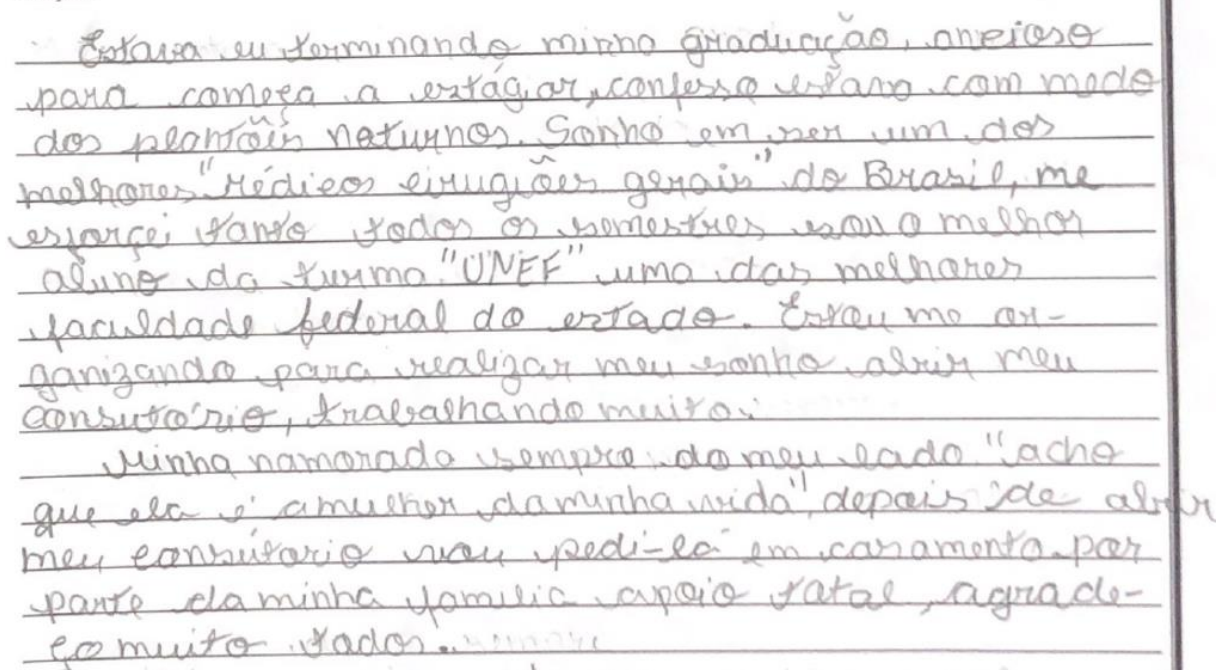
⁴⁷ Grafado pela estudante A *platão*

⁴⁸ Grafado pela estudante A *famila*

brainstorming, visto que, como aponta Marchioni (2019), nem todas serão utilizadas de fato, pois é necessário também que haja uma criticidade em torno do que se pensou inicialmente.

Imagem 28 – Criação feita a partir do *Brainstorming* – Estudante A

Criação:



Estava eu terminando minha graduação, ansioso para começa a estagiar, confesso estava com medo dos plantões noturnos. Sonho em ser um dos melhores "Médicos cirurgiões gerais" do Brasil, me esforcei tanto todos os semestres sou o melhor aluno da turma "UNEF" uma das melhores faculdade federal do estado. Estava me organizando para realizar meu sonho abrir meu consultório, trabalhando muito.

Minha namorada sempre do meu lado "acha que ela é a mulher da minha vida" depois de abrir meu consultório vou pedi-la em casamento por parte da minha família apoio total, agradeço muito todos.

Fonte: Autor

Como se pode ver na imagem acima, na pesquisa para falar sobre o assunto, a estudante A criou a narração apresentando o narrador-personagem como um estudante de medicina da Unef (Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana). Essa pesquisa sobre o processo para se tornar um médico, que necessita, portanto, de uma graduação, não apresentou verossimilhança, pois não existe curso de medicina na Unef. No entanto, esse processo de pesquisa desenvolveu-se no texto de forma incoerente, um problema que pode quebrar o acordo de confiança que existe entre o leitor e o autor (SPALDING, 2020).

No momento 3 (A utilização dos cards do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias* a partir de reflexões sobre as técnicas de Marchioni (2019)), os estudantes pegaram novos cartões e tentaram unir as palavras com técnicas de *brainstorming*. Se esta etapa se mostra repetitiva, no entanto, ela tem como intenção que os estudantes, de fato, saiam da sua zona de conforto, deixando a imaginação fluir.

As palavras retiradas pela estudante A do livro *Eu conto! Um livro para contar histórias* foram as seguintes: personagem velho; ação escorregar; objeto escorregar; qualidade magro;

lugar horta. Tais palavras foram costuradas aos seguintes termos do *brainstorming*: cozinha⁴⁹, frutas, legumes, sábio, cair, vizinho (ver imagem 29)

Imagem 29– Cartões do livro em caixa Eu conto! Um livro para contar histórias e *brainstorming* – Estudante A

Personagem	Ação	Objeto	Qualidade	Lugar
Velho	escolegar	panela	magro	horta

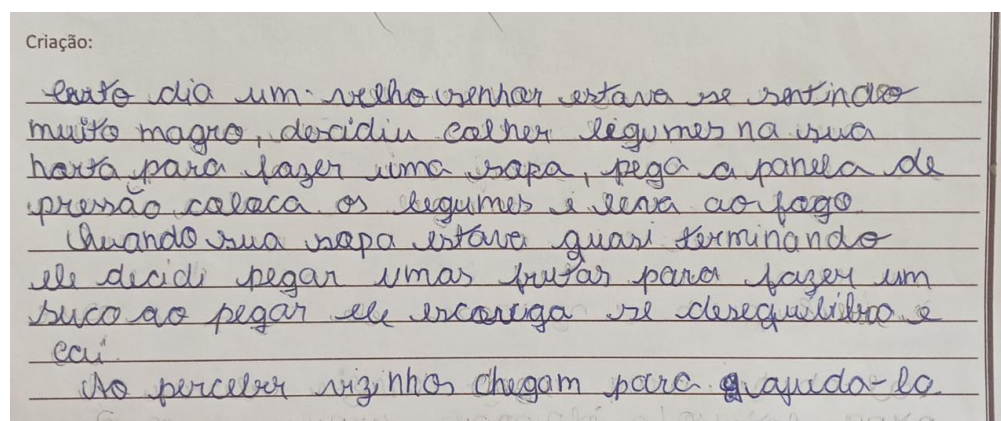
Brainstorming de palavras para a costura de ideias.

Cozinhar	Frutas	legume				
Sábio	cair	vizinho				

Fonte: Autor

Na construção da história feita nesta etapa, a estudante A apresentou um velho que estava se sentindo magro e, por isso, decidiu ir colher legumes para comer. Nessa caminhada, o personagem cai e recebe a ajuda dos vizinhos (ver imagem 30). Como se pode perceber, todas as palavras retiradas do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias* foram utilizadas, no entanto, dois termos do *brainstorming* foram descartados: cozinhar e sábio. Isso ratifica a posição de Marchioni (2019), quando este fala a respeito de se considerar a consistência das ideias para a construção da narrativa. Nesse caso, apesar de o texto apresentar o personagem preparando uma sopa para tomar, o que aceitaria o verbo cozinhar, o termo “sábio”, aparentemente, não se aplicaria naquele contexto.

Imagem 30 – Produção a partir dos cartões do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias* e dos *brainstorming* -Estudante A



Fonte: Autor

⁴⁹ Grafado pela estudante *cozinhar*

No momento 4 (trocas dos textos para sugestões de dicas a partir da leitura compartilhada), as dicas que a estudante A recebeu foram as seguintes: 1 fazer descrições e conclusão final; 2 retirar o termo senhor; e 3 colocar o personagem para receber uma nova rotina alimentar de um nutricionista (ver imagem 31).

Imagem 31 – Dicas dadas pelos participantes à estudante A

Agora, que você leu o texto do seu amigo, anote algumas dicas que você acha que pode ajudar na criação dos textos. Não se preocupe em ser muito racional. Dê asas à sua criatividade!

Dica 1:
Descrições e uma conclusão final.

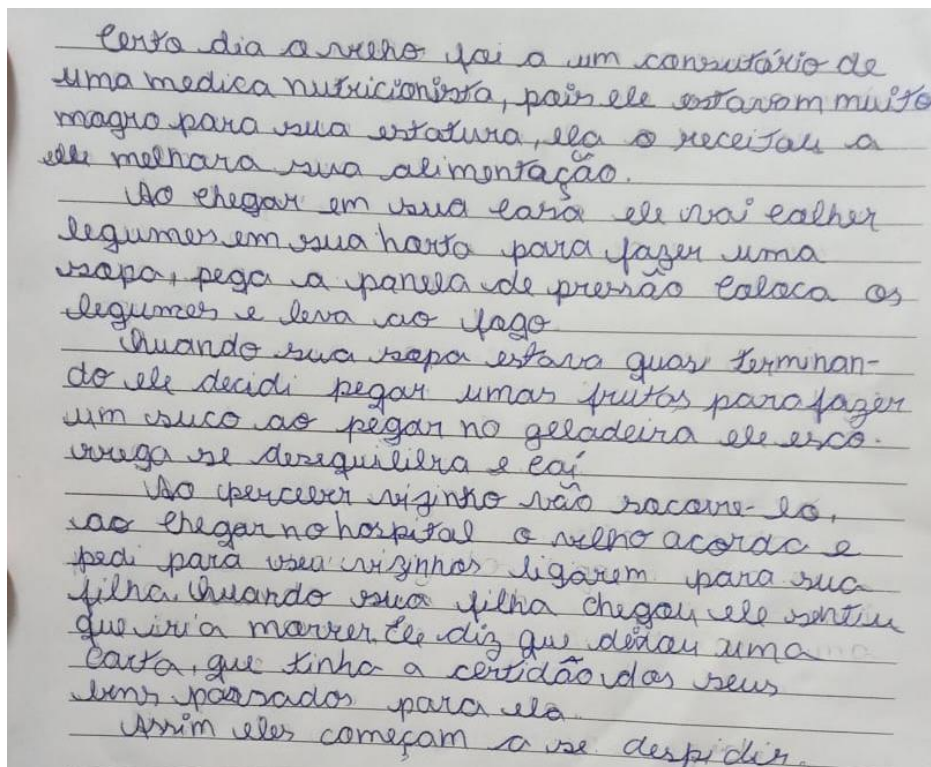
Dica 1:
Mira "senhor"

Dica 2:
Coloca que o velho foi em uma médica nutricionista e ela indicou uma outra rotina alimentar

Fonte: Autor

Esses elementos foram aceitos pela estudante A, pois, como se percebe na reescrita da imagem 32, a narrativa se inicia com a orientação de uma nutricionista para que o personagem, que não é mais chamado de senhor, se alimente de outra forma. Além disso, existe um elemento novo sugerido pela dica 3, uma possível conclusão para a história: o personagem, após cair e ser levado ao hospital, pede que a filha vá visitá-lo e, após sentir que iria morrer, o idoso deixa uma carta para a filha, falando sobre sua herança.

Imagem 32 – Reescrita e colaboratividade – Estudante A



Certo dia o vello foi a um consultório de uma medica nutricionista, pois ele estava muito magro para sua estatura, ela o receitou a ele melhora sua alimentação.

Ao chegar em sua casa ele vai colher legumes em sua horta para fazer uma sopa, pega a panela de pressão coloca os legumes e leva ao fogo.

Quando sua sopa estava quase terminando ele decidiu pegar umas frutas para fazer um suco, ao pegar na geladeira ele escorrega se desequilibra e cai.

Ao perceber vizinho vão socorre-lo, ao chegar no hospital o velho acordou e pediu para sua vizinha ligarem para sua filha. Quando sua filha chegou ele sentiu que iria morrer, ele diz que deixou uma carta, que tinha a certidão dos seus dois passados para ela.

Assim eles começam a se despedir.

Fonte: Autor

Nesse caso, como é possível observar, houve uma construção colaborativa, com relações em torno das produções feitas pelos próprios estudantes, o que Silva (2014) sugere como prática efetiva de escrita. Além disso, as técnicas de escrita criativa, sugeridas por Marchioni (2019), foram utilizadas como direcionamentos para a produção dos textos, potencializando, assim, o trabalho com a Escrita Criativa em sala de aula. Dessa forma, ao ter contato com o *feedback* de leitores, a estudante pôde repensar a construção do seu texto e permitindo que este fosse espalho de colaboração, algo que é tão comum à escrita de *fanfics*.

5.1.1.2 Estudante B

No momento 1 (o trabalho com cartões retirados do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias*), o estudante B retirou as seguintes palavras: personagem cachorro; ação lavar; objeto água; qualidade assustado; lugar parque (ver imagem 33)

Imagem 33 – Palavras retiradas do livro em caixa Eu conto: um livro para contar histórias – Estudante B

Personagem	Ações	Objetos	Qualidades	Lugares
Cachorro	beber	água	sujo	Parque

Fonte: Autor

Na criação 1 (ver imagem 34), existe a personificação de Dug, um cachorro, que é o personagem principal da narrativa. Dug, depois de beber água e deixar o copo sujo, pede à mãe para sair. A matriarca permite, mas pede que o filho lave o copo antes de sair. O cachorro se recusa e vai brincar no parque, mas, quando chega lá, é assustado por um espírito e volta para casa correndo. Nesse caso, a partir da construção de uma história tida como algo que só se realiza na imaginação, pode-se dizer que houve o que Spalding (2020) vai chamar de verossimilhança. Para o autor (2020, p. 25), apesar de nem sempre o texto narrar acontecimentos reais, no universo que este cria, as ações consideradas impossíveis se justificam pela atmosfera da narrativa, visto que a verossimilhança é “a possibilidade de que os fatos narrados em uma história sejam reais dentro do universo ficcional criado pela história”.

Imagem 34 – Criação 1- Estudante B

Criação 1:

Em 1889 Dug um cachorro fofo estava indo beber água em sua cozinha, pegou um copo que estava em cima da mesa com água e o encheu de água para beber, o dono pela a janela da cozinha viu que o parquinho de areia estava vazio e disse então a sua mãe que era brincar no parquinho pois quando ele ela o pediu para lavar o copo que ele sujou mas ele não ouviu e continuou no parquinho até ao port foi logo para o banheiro se lavar mas sentiu algo estranho suas costas e quando ele se assustou com um espírito que ele sentiu e correu para casa de volta com medo

Fonte: Autor

Já na criação 2 do texto, a partir das mesmas palavras retiradas para a criação 1, o estudante B criou uma história mais voltada para o que se pode acontecer na vida real (ver imagem 35). Nela, um cachorro, depois de ver uma fonte, decide ir lavar as patas lá e, em seguida, é assustado por um homem, que o espanta.

Imagem 35 – Criação 2- Estudante B

Criação 2:

Um cachorro viu uma fonte de água na meio de um port 'Vôzin e resoluiu latir' os sugpa-
tes indo em direção a fonte, se assustou com
um homem que havia surgido ele gritou para
o cachorro que o fez sair correndo dali com
medo

Fonte: Autor

Não se pode afirmar que o estudante utilizou as duas linguagens de forma intencional, prezando, exatamente, por ser mais fictício em uma enquanto, na outra, optou por um texto mais voltado para a veracidade. Porém, o fato de o estudante se sentir livre para imaginar as construções e explorar as duas possibilidades distintas de criação apresenta-se como novas formas de ver o texto. Para Carnaz (2013, p. 9), “a Escola deve promover a flexibilidade, a abertura à novidade, a capacidade de adaptação, novas formas de ver e realizar as tarefas, a coragem de enfrentar o inesperado. Nesse caso, pode-se identificar o inesperado e a capacidade de adaptação na necessidade de articular as palavras que foram retiradas do livro em caixa (ver imagens 22), assim como é possível perceber que houve novas formas de realização de tarefas.

No momento 2 (apresentação das técnicas *Brainstorming* e Costura de ideias, sugeridas por Marchioni (2019), além de dicas deste para a construção do texto), o estudante B elencou as seguintes palavras: arma, força, viatura, bandido, plantões⁵⁰, vigília, rodovias, químico (ver imagem 36).

Imagem 36 – Brainstorming elaborado pelo estudante B

Brainstorming de palavras para a costura de ideias. *Exatual*

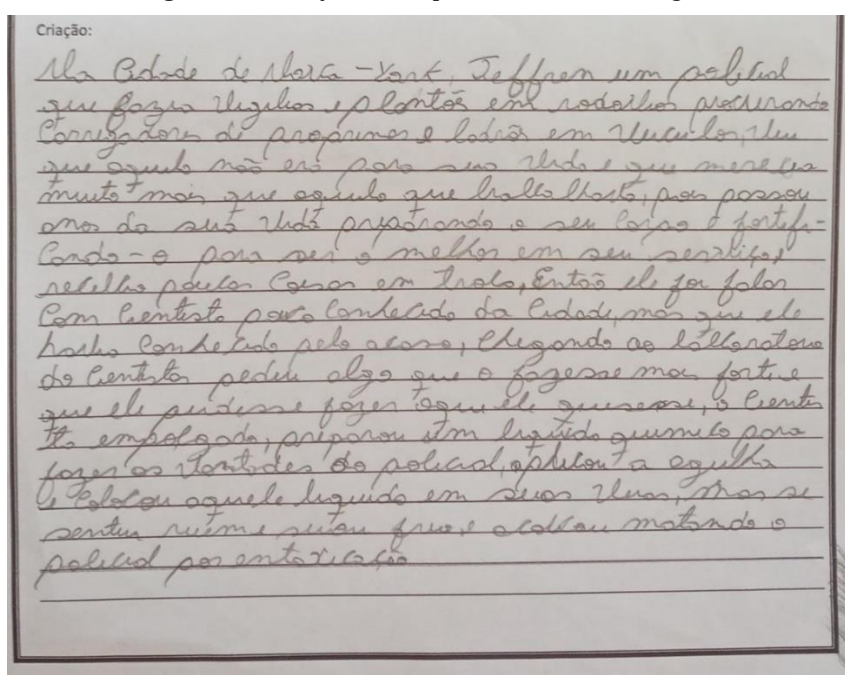
<i>arma</i>	<i>Força</i>	<i>Viatura</i>	<i>bandido</i>	<i>Plantão</i>	<i>Vigília</i>	<i>rodovias</i>
<i>químico</i>						

Fonte: Autor

⁵⁰ Grafado pelo estudante B *platão*

A costura das ideias elencadas, a partir do *brainstorming* e da pesquisa no celular sobre o trabalho policial, resultou numa narrativa que apresenta um fim inesperado, revelando a tentativa do estudante B de conectar as ideias que teve com a tempestade de ideias. No texto, o policial Jeffren, depois de trabalhar fazendo vigílias e plantões atrás de bandidos na rua, desgosta-se da profissão e decide tomar um novo rumo. O personagem, então, procura por um químico pouco conhecido, com o intuito de ficar mais forte, porém, depois de o cientista injetar um líquido em Jeffren, este acaba morrendo (ver imagem 37).

Imagem 37 – Criação feita a partir do *Brainstorming* – Estudante B



Fonte: Autor

Como se percebe, o participante julgou interessante utilizar todas as palavras, não fazendo, então, a seleção dos termos sugerida por Marchioni (2019). Nesse caso, buscou-se, necessariamente, estabelecer uma lógica, mas desafios de criatividade, que fizessem emergir o novo, as novas possibilidades (CARNAZ, 2013). Nesse sentido, como aponta Grando (2018, p. 7), “o fato de ocupar a posição de quem escreve, independente das qualidades literárias que o texto resultante venha (ou não) a demonstrar, é o que está em jogo: a autoria como parte ativa de um processo, e não necessariamente de um produto”. Ou seja, é possível perceber que há uma brincadeira com as palavras por parte do estudante B, brincadeira a qual revela um propósito: o de reorganizar, dentro de um enredo, as palavras aleatórias que foram conseguidas.

No momento 3 (A utilização dos cards do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias* a partir de reflexões sobre as técnicas de Marchioni (2019)), o estudante B retirou as seguintes palavras: personagem rei; ação enjoar; objeto fruto; qualidade mal-encarado; lugar restaurante. E, após pensar no enredo que construiria, o participante B elencou as seguintes palavras a partir do *brainstorming*: irritou, reino, forte, exército, palácio, cidadãos (ver imagem 38).

Imagem 38 – Cartões do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias* e *brainstorming* – Estudante A

Personagem	Ação	Objeto	Qualidade	Lugar
Rei	enjoar	Fruto	mal-encarado	Restaurante

Brainstorming de palavras para a costura de ideias.

irritou	Reino	Forte	Exército	Palácio	Cidadãos

Fonte: Autor

Na construção da narrativa (ver imagem 39), um rei, depois de sentir vontade de comer fora, vai a um restaurante. No entanto, por ser parte da burguesia, quando chega ao estabelecimento, o monarca não é muito bem recebido pelos funcionários, os quais dão frutos estragados a ele. O rei, então, passa mal, sente-se enjoado e vai embora.

Imagem 39 – Produção a partir dos cartões do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias* e dos *brainstorming* -Estudante B

Criação:

Um rei muito conhecido por ter seu exército muito forte, sentiu vontade de comer fora de casa, então foi a um restaurante que era popular pelos cidadãos. Enquanto no restaurante, os funcionários lhe oferecem mal-encarado pois ele não era bem visto pela periferia por fazer parte das burguesias. Então os garçons tiveram uma ideia, de frutos estragados para ele, ao sentir ele foi comer muito rápido por estar com muita fome, ao comer alguns frutos ele começou a passar mal e enjoar e pediu para o seu servo voltar ao palácio imediatamente.

Fonte: Autor

Neste momento, vale abrir um parêntese e ressaltar o pensamento de Rodari (1982), o qual aponta que, uma palavra, quando lançada na mente, pode gerar uma cadeia de inúmeras ligações, potencializando a imaginação. Não se trata, portanto, de racionalizar a criação de histórias, mas de possibilitar experiências com as palavras que ultrapassem os limites da racionalidade.

No momento 4 (trocas dos textos para sugestões de dicas a partir da leitura compartilhada; 5 reescrita do texto da oficina), na leitura coletiva, ponto importante para as oficinas de Escrita Criativa (MARCHIONI, 2019, SILVA, 2014; ASSIS BRASIL, 2019), somente uma dica foi dada ao participante: a de os garçons envenenarem o rei (ver imagem 40).

Imagem 40– Dica dada pelos participantes ao estudante B

Agora, que você leu o texto do seu amigo, anote algumas dicas que você acha que pode ajudar na criação dos textos. Não se preocupe em ser muito racional. Dê asas à sua criatividade!

Dica 1:

Os garçons envenenaram o comido do rei

Dica 1:

Dica 2:

Fonte: Autor

Como se pode perceber, o estudante B, assim como a A, considerou a dica como algo pertinente para a construção do seu texto. Se, na primeira versão escrita pelo estudante B, o rei saiu do restaurante somente enjoado, no segundo, o monarca saiu envenenado, morrendo ainda a caminho do castelo (ver imagem 41).

Imagem 41 – Reescrita e colaboratividade – Estudante B

Você recebeu dicas acerca do seu texto. Claro que você não precisa considerar tudo o que foi dito. No entanto, é importante ter outros olhares acerca do texto que que você produziu, pois o outro pode ter uma visão que você não pensou. Leia o que foi solicitado pelos seus amigos e reescreva a sua história a seguir:

Um rei muito conhecido por ter seus exércitos muito forte, sentiu vontade de comer fora de casa, então foi a um restaurante que era popular pelas Cidades, entrando no restaurante, os funcionários lhe olhavam mal-encarado pois ele não era comum visto pela periferia por fazer parte da burguesia, então os garçons tiveram a ideia de enfilem os pratos que o rei iria comer, ao servir ele foi comer muito rápido por estar com muita fome, algumas colheres depois ele começou a passar mal e a engasgar, então pediu para o seu servo levá-lo para o palácio, ao comê-lo para o palácio ele acabou morrendo.

Fonte: Autor

Nesse caso, pode-se notar que o ambiente criado a partir da colaboratividade, com o intuito de se construírem textos de forma coletiva, contribuiu para que os estudantes se sentissem confortáveis para compartilhar suas histórias. Segundo Carnaz (2018, p. 11), “uma vez que apresentar uma ideia original é correr riscos, ser apelidado de louco (alturas houve em que foram condenados à morte), ou rejeitado, o estabelecimento de um ambiente seguro e de confiança será fundamental para a apresentação das ideias criativas”. Em outros termos, o julgamento do texto por parte de outras pessoas, momento considerado importante por Marchioni (2019), não se deu de forma destrutiva, a fim de descaracterizar a produção dos participantes, mas realizou-se de maneira colaborativa intentando que sugestões fossem dadas aos estudantes por eles mesmos.

5.1.1.3 Estudante C

Nas duas primeiras aulas, na etapa 1 (o trabalho com cartões retirados do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias*), a estudante A retirou as seguintes palavras: personagem caçador; ação ensinar; objeto toalha; qualidade mimado, lugar cozinha (ver imagem 42)

Imagem 42 – Palavras retiradas do livro em caixa Eu conto: um livro para contar histórias – Estudante C

necessariamente, algo muito racional. Este é

Personagem	Ações	Objetos	Qualidades	Lugares
Caçador	Ensinar	toalha	mimado	cozinha

Fonte: Autor

A criação 1, a partir destas palavras obtidas com o livro em caixa, realizou-se na primeira pessoa. Nela, o narrador-personagem alega que estava a fim de ganhar um carro de presente, mas o pai lhe negou. Para que o pai pudesse ficar feliz e lhe dar o carro, o narrador decide que o patriarca lhe ensine a como caçar. Assim acontece e pai e filho vão à caça. No retorno, o narrador se apresenta como cansado, vai tomar banho e, em seguida, vai comer a sua comida preferida que a mãe preparou (ver imagem 43).

Imagem 43 – Criação 1- Estudante C

Criação 1:

Havia um tempo que estava querendo ganhar um carro de presente, mas papai disse não, e como eu nunca aceitei não como resposta, resolvi ensinar ao meu pai a caçar, já que ele queria isso a um tempo, assim ele ficaria feliz e me daria o carro.

Tomamos até a estrada para caçar, quando cheguei em casa, estava super cansado, então peguei minha toalha e fui para o banho. Depois fui até a cozinha, onde mamãe preparava meu prato favorito.

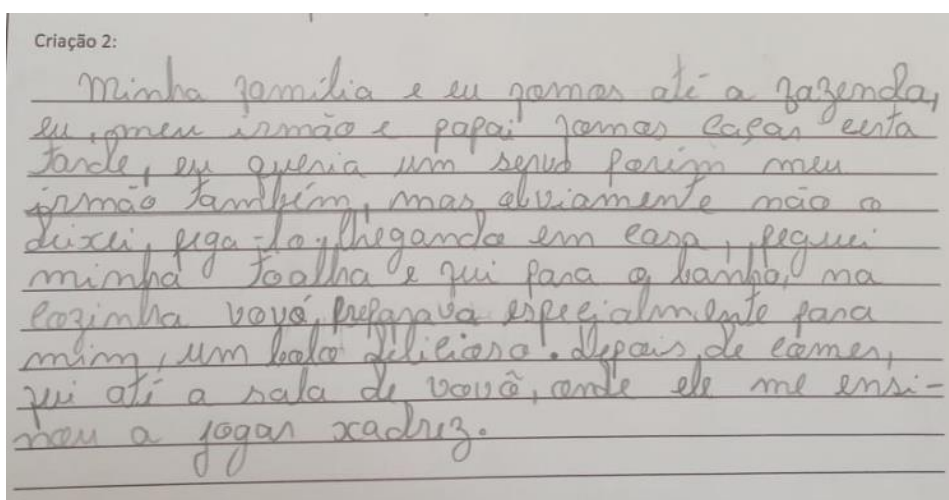
Fonte: Autor

Na imagem anterior, é possível perceber que existem muitos pontos que poderiam ser desenvolvidos. Se analisado a partir da teoria de Jenkins (2012) a respeito dos buracos deixados no texto, já discutida aqui, pode-se dizer que existem lacunas, ou seja, elementos que podem causar no leitor perguntar, por exemplo, como aconteceu a caça? O que o pai e o filho, de fato, caçaram? O narrador, afinal, ganhou o carro que queria? No entanto, o próprio limite da folha utilizada para a escrita do texto limita o desenvolvimento da narrativa. Porém, é necessário que

se tenha em mente, que tal momento não tem como intuito uma produção racional, mas sim um momento de diversão.

Na criação 2, utilizando as mesmas palavras retiradas para a criação 1, a estudante C construiu uma história fragmentada – o que também pode ser justificado pelos limites das linhas disponibilizadas para a produção. Na narrativa, diferente da primeira, o narrador-personagem vai, com o pai e um irmão, a uma fazenda. Lá, eles decidem caçar e o narrador disputa com o irmão a caça: um cervo. Não se sabe ao certo quem conseguiu caçar o animal, pois a narrativa caminha, em seguida, para a chegada deles à casa. O narrador pega a toalha, vai tomar banho, enquanto a avó prepara um bolo especialmente para ele (ver imagem 44).

Imagem 44 – Criação 2- Estudante C



Fonte: Autor

É possível observar que, tanto na criação 1, quanto na 2, não aparece em evidência a qualidade “mimado”, cartão retirado pela estudante C, mas é possível perceber que o personagem assim o era pelo desenrolar das narrativas. Na criação 1, revela-se pelo fato de ele não aceitar um não como resposta; na 2, por a avó ter feito um bolo somente para ele.

Se tal prática é passível de ser interpretada como um exercício sem objetivo, visto que, comumente, a finalidade das produções em sala de aula está relacionada às avaliações pelos professores, tidos como detentores do conhecimento, faz-se necessário que o objetivo seja entendido exatamente como a possibilidade de os estudantes experienciarem criações de histórias. Como argumenta Rodari (1982, p. 13), “interessa, isto sim, entender como uma palavra, escolhida ao acaso, pode funcionar como uma palavra mágica para escavar campos da

memória.”. Em outros termos, o que interessa, em atividades assim, é que o estudante faça o que Marchioni (2019) vai chamar de desbloqueio da criatividade.

Na etapa 2, (apresentação das técnicas *Brainstorming* e Costura de ideias, sugeridas por Marchioni (2019), além de dicas deste para a construção do texto), as palavras elencadas pela estudante C foram as seguintes: viagem, pai, paixão, namoro, término (sic), paisagem, faculdade, verão, direito, Itália, voo, casamento, aeroporto, fome (ver imagem 45).

Imagem 45 – *Brainstorming* elaborado pela estudante C

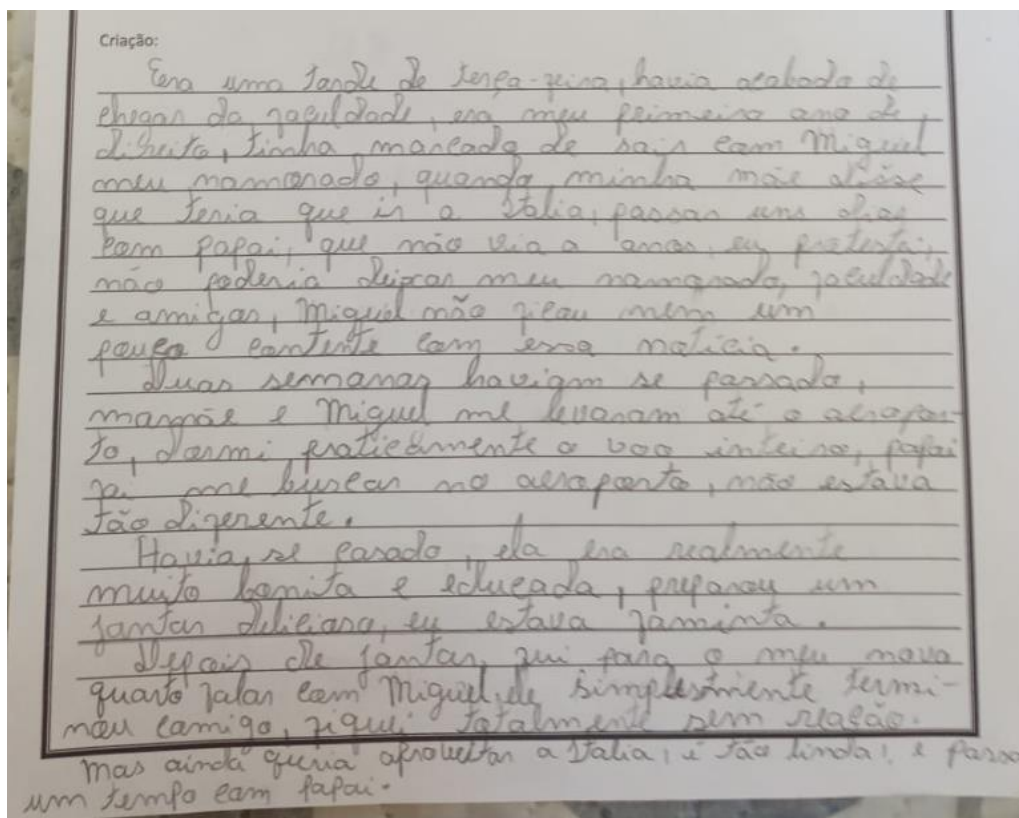
Brainstorming de palavras para a costura de ideias.

Viagem	pai	paixão	namoro	término	paisagem	faculdade
verão	direito	Itália	voo	casamento	aeroporto	fome

Fonte: Autor

Como produção nesta etapa, associando as dicas de Marchioni (2019) de *brainstorming* e de costura de ideias à pesquisa que fez no celular, a estudante C produziu uma narrativa que se dava em torno de uma viagem que a narradora precisou fazer. A narrativa, que se desenvolve na primeira pessoa, não revela o nome nem o gênero de quem narra, mas relata que esta pessoa é estudante do primeiro ano de direito e namora Miguel. No entanto, tanto a faculdade quanto o relacionamento precisam de uma pausa para que a pessoa que narra vá ao encontro do pai dela na Itália. A notícia surge como uma surpresa desagradável para o casal de namorados. Ao chegar ao país de destino, o pai encontra a filha (e por que não dizer o filho, já que não existe marca de gênero) e apresenta-lhe a madrasta. Em seguida, a narrativa revela que Miguel, o namorado, terminou o relacionamento (ver imagem 46).

Imagem 46 – Criação feita a partir do *Brainstorming* – Estudante C



Fonte: Autor

Essa temática escrita pela adolescente, se parece uma construção aleatória, pode ser motivada pelo seu gosto literário. Segundo uma pesquisa realizada no Paraná, apresentando, inclusive, outros resultados que envolvem temas afins, Sanfelici e Silva (2015) apontam que o romance é um dos gêneros mais lidos entre os jovens. Associada a essa pesquisa, pode-se apresentar um levantamento realizado pela Nielsen Bookscan, em 2021, que foi divulgado pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL⁵¹), o qual ratifica as ponderações de Sanfelici e Silva (2015): o gênero romance romântico é o gênero preferido de muitos jovens.

Essas ponderações acerca do gosto da leitura dos jovens justificam-se pelo fato de que a preferência da estudante C pode ter influenciado no texto que ela produziu, ou seja, um texto de romance. Nesse caso, apresenta-se aqui um ponto, segundo Marchioni (2019) importante para aquele que pretende escrever: falar sobre o que conhece.

Na etapa 3 (A utilização dos cards do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias* a partir de reflexões sobre as técnicas de Marchioni (2019)), a estudante C retirou as

⁵¹ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/pesquisa-mostra-que-jovens-entre-18-a-29-passaram-a-ler-mais,88c2371503e08aadfe7d706c4837eca2afd0kyxv.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

seguintes palavras: personagem rei; ação doer; objeto banheira; qualidade fraca; lugar restaurante. A tais palavras, a partir do *brainstorming*, associaram-se os termos: carruagem (sic), jantar, castelo, banho, febre, esposa, filha, reino (ver imagem 47)

Imagem 47 – Cartões do livro em caixa Eu conto! Um livro para contar histórias e *brainstorming* – Estudante C

Personagem	Ação	Objeto	Qualidade	Lugar
Rei	Doer	Banheira	Fraca	Restaurante

Brainstorming de palavras para a costura de ideias.

Carruagem	jantar	castelo	banho	febre	esposa	filha
reino						

Fonte: Autor

Na narrativa, um rei decide ir de carruagem a um restaurante com a filha, mas, depois de jantarem, ele começa a se sentir fraco. A filha, então, chama-o para voltar ao castelo e, quando chega lá, o monarca sente fortes dores no corpo. A rainha, então, decide colocá-lo numa banheira, porque o marido estava com febre (ver imagem 48).

Imagem 48 – Produção a partir dos cartões do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias e dos brainstorming* -Estudante C

Criação:

Certo dia, o rei de um dos reinos mais belos, foi ao restaurante com sua filha, a mais linda do reino. Foram ao restaurante na carruagem da família real.

Depois de jantarem, o rei começou a se sentir fraco.

Sua filha então decidiu que voltariam ao castelo, chegando lá, o rei começou a sentir fortes dores no corpo, sua esposa resolveu leva-lo para a banheira, pois o rei estava com febre.

Fonte: Autor

Certamente, se a oficina, neste momento, tivesse como intuito uma produção lógica, o rumo seria outro, mas, retomando o que foi discutido na análise dos estudantes A e B, a intenção era o exercício sem, necessariamente, que houvesse aprofundamento da proposta. Tal aprofundamento será visível na proposta final deste trabalho, na produção autoral de *fanfics* a partir de práticas multiletradas, que será expressa a partir do subtópico 5.1.1.4

Há um elemento que pode se apresentar como estranho para o leitor: o fato de a esposa colocar o marido na banheira mesmo ele estando com febre. No entanto, numa entrevista, o médico Dráuzio Varella ⁵²apresenta a importância de um banho quando o corpo apresenta temperatura elevada. Nesse caso, ao ser questionada sobre essa prática, a estudante C relatou que pesquisou sobre no celular, ratificando a importância, como defendem Spalding (2020) e Marchioni (2019), da pesquisa para escrever sobre o que se sabe falar.

Na etapa 4 (trocas dos textos para sugestões de dicas a partir da leitura compartilhada), a estudante C, assim como o B, recebeu somente uma sugestão: que o rei tomasse um banho antes de ir ao restaurante (ver imagem 49).

Imagem 49 – Dica dada pelos participantes à estudante C

Agora, que você leu o texto do seu amigo, anote algumas dicas que você acha que pode ajudar na criação dos textos. Não se preocupe em ser muito racional. Dê asas à sua criatividade!

Beticia

Dica 1:

O rei tomar banho antes de ir ao restaurante

Dica 1:

Dica 2:

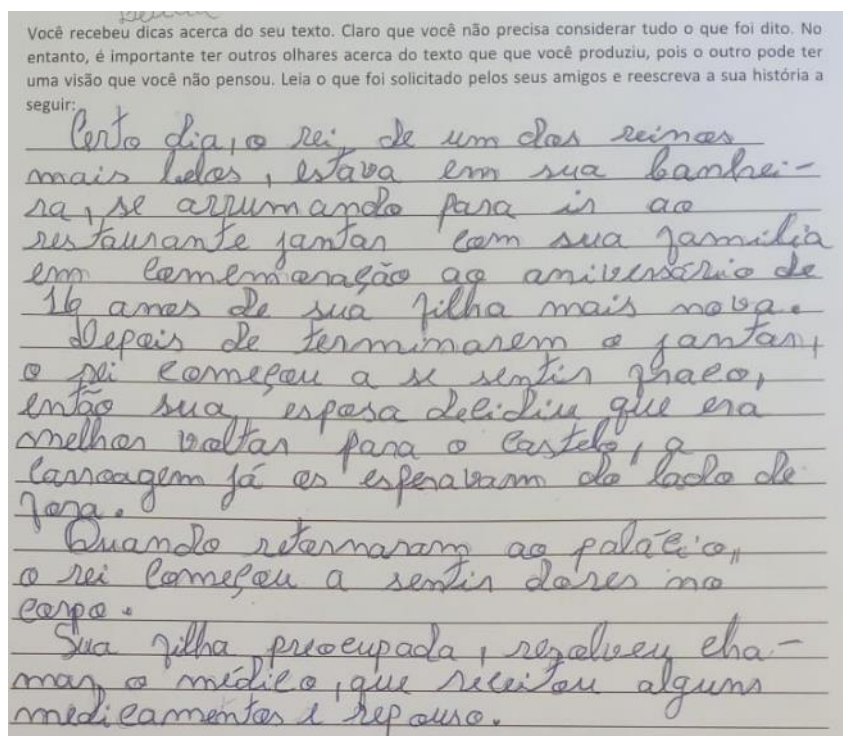
Fonte: Autor

A dica em questão, na etapa 5 (reescrita do texto da oficina 3 a partir das dicas colhidas na oficina 4), foi considerada pertinente pela estudante C. Porém, a narrativa ganhou novos rumos. Se, na produção da oficina 4, o rei ia ao restaurante sem um motivo aparente, na narrativa construída na oficina 5, ele vai ao estabelecimento para comemorar o aniversário de 16 anos da

⁵² Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/videos/comentando-comentarios/banho-frio-em-caso-de-febre-comenta-48/>. Acesso em: 17 out. 2022.

filha. Além disso, se, na primeira versão, o monarca passou mal e foi colocado na banheira pela rainha, na segunda, a filha chamou um médico, para tratar do pai (ver imagem 50).

Imagem 50 – Reescrita e colaboratividade – Estudante C



Fonte: Autor

Percebe-se, assim, que a ideia sugerida para a estudante C redirecionou a narrativa, fazendo surgir uma outra perspectiva sobre uma mesma ideia (MARCHIONI, 2019). Isso corresponde a dizer que, ao passo que era leitor (a), o(a) contribuinte para a narrativa participou ativamente da construção, pois ajudou na reescrita da história. Além disso, a estudante C, ao dar dicas para outros textos, assumiu posição semelhante, sendo, portanto, parte integrante de várias produções colaborativas, inclusive da sua própria.

5.1.1.4 Estudante D

A estudante D, na etapa 1 (o trabalho com cards retirados do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias*), retirou os cartões: personagem carpinteiro; ação comer; objeto anel; qualidade bagunceiro; lugar festa (ver imagem 51)

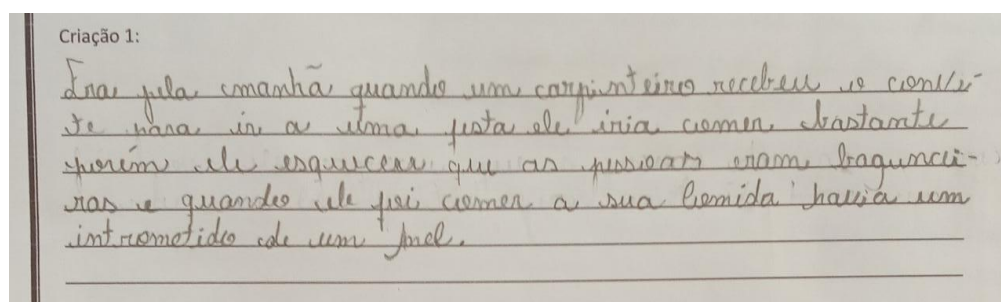
Imagem 51 - Palavras retiradas do livro em caixa Eu conto: um livro para contar histórias – Estudante C

Personagem	Ações	Objetos	Qualidades	Lugares
Carpinteiro	Comer	Anel	Bagunceiro	Festa

Fonte: Autor

Estas palavras deram origem a duas histórias. Na primeira, um carpinteiro, pela manhã, recebeu um convite para ir a uma festa. Ele, então, imaginou que iria comer muito nesse evento, mas se deparou com pessoas bagunceiras. Na hora da refeição, o carpinteiro vai comer e acha um anel dentro da comida (ver imagem 52).

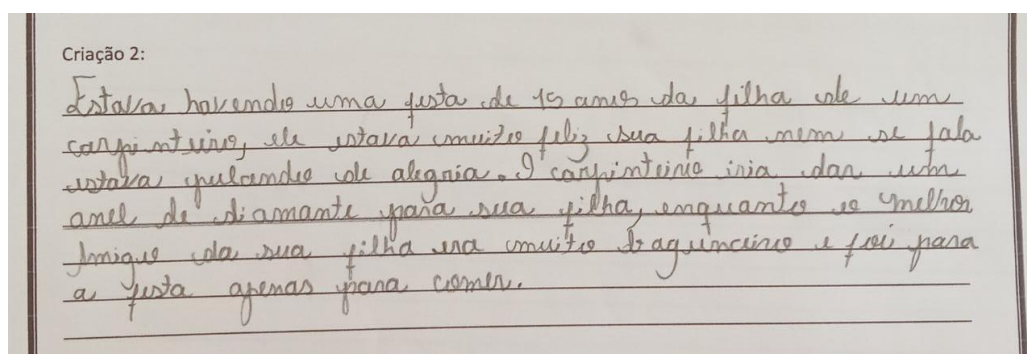
Imagem 52 – Criação 1-Estudante D



Fonte: Autor

Por outro lado, na segunda criação (ver imagem 53), um carpinteiro estava dando uma festa de 15 anos para a sua filha, que estava muito feliz. Como presente de aniversário, o pai escolheu um anel. Um dos convidados da festa era o melhor amigo da adolescente, o qual era muito bagunceiro.

Imagem 53 – Criação 2- Estudante D

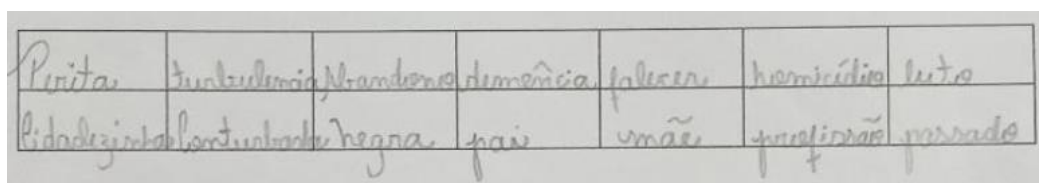


Fonte: Autor

Como aconteceu com os demais participantes, aqui, podem ser percebidos saltos na narrativa, revelando a presença de buracos (JENKINS, 2012), que se revelam, por exemplo, na falta de explicação do porquê de os convidados serem considerados bagunceiros na criação 1, e/ou de qual seria a relação, expressa na imagem do melhor amigo da adolescente, na criação 2, entre ele ser bagunceiro e ir à festa apenas para comer. No entanto, todos os termos foram utilizados pela estudante D, a qual desenvolveu, como aponta Marchioni (2019), não só o desafio de costurar as ideias, mas de enxergar outras narrativas nas palavras que retirou.

Na etapa 2 (apresentação das técnicas *Brainstorming* e Costura de ideias, além de dicas deste para a construção do texto), após a pesquisa sobre a narrativa que queria criar, a estudante D elencou os seguintes termos: perita, turbulência, abandono, demência, falecer, homicídio, leito, cidadezinhas, conturbada, negra, pai, mãe, profissão, passado (ver imagem 54).

Imagens 54 - *Brainstorming* elaborado pela estudante D

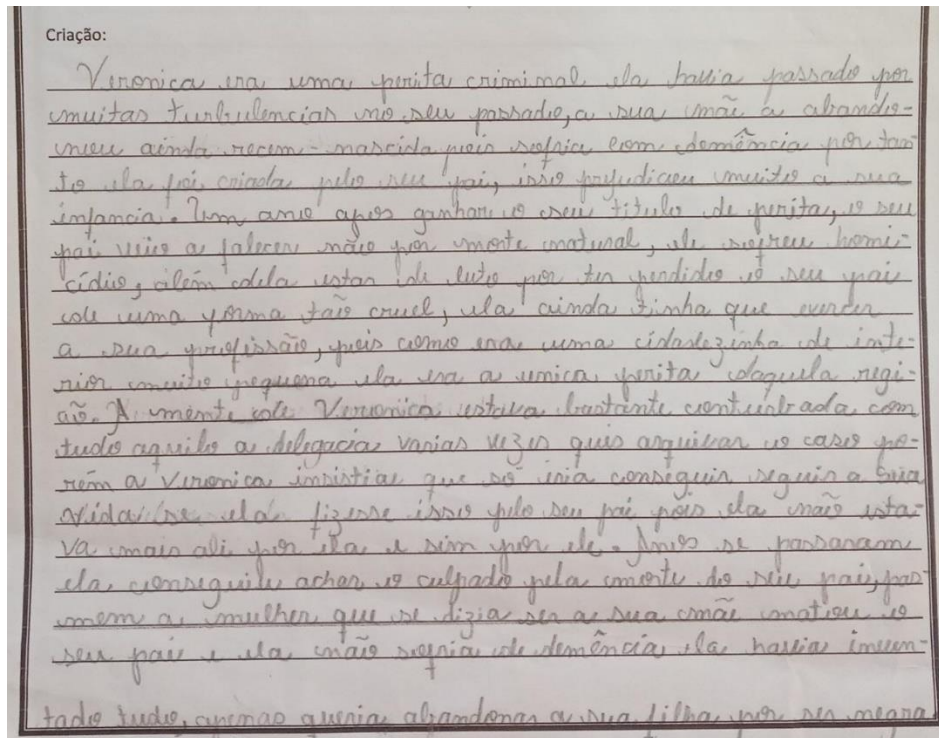


Perita	turbulência	abandono	demência	falecer	homicídio	leito
cidadezinhas	conturbada	negra	pai	mãe	profissão	passado

Fonte: Autor

Tais palavras resultaram na seguinte narrativa: Verônica, uma perita criminal, que havia sido abandonada pela mãe por esta ter “demência” e criada pelo pai, trabalhava numa cidadezinha do interior. A mulher, segundo a narrativa, teve um prejuízo muito grande na sua infância. Depois de ganhar o título de perita, ela teve o pai assassinado e não descansou até conseguir solucionar o problema. A solução, por sua vez, apresentou-se como uma quebra de expectativa no leitor, visto que a assassina do pai da mulher foi a própria mãe, a qual, por ser racista e não aceitar a filha ser negra, fingiu não ter sanidade mental só para poder abandoná-la (ver imagem 55).

Imagem 55 – Criação feita a partir do *Brainstorming* – Estudante D



Fonte: Autor

Essa quebra de expectativa no leitor apresenta-se revelando uma narrativa imprevisível e não clichê, o que é avaliado positivamente por Marchioni (2019) e Spalding (2020). Conforme os autores, embora a discussão em torno da produção de textos tidos como significativos não esteja relacionada, necessariamente, à originalidade, o que não se pode negar, para eles, é que o clichê descaracteriza a narrativa.

Na etapa 3 (A utilização dos cards do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias* a partir de reflexões sobre as técnicas de Marchioni (2019)), a estudante D retirou as seguintes palavras: personagem cientista; ação atrapalhar; objeto anel; qualidade nojento; lugar dentista. Tais palavras foram relacionadas ao seguinte *brainstorming*: filho, consultório (sic), valioso, modos, burro, inteligente, odontologia, pai, sentido, esposa, ladrão (ver imagem 56).

Imagem 56 – Cartões do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias* e *brainstorming* – Estudante D

Personagem	Ação	Objeto	Qualidade	Lugar
Cientista	Atrapalhar	Anel	Nojento	Dentista

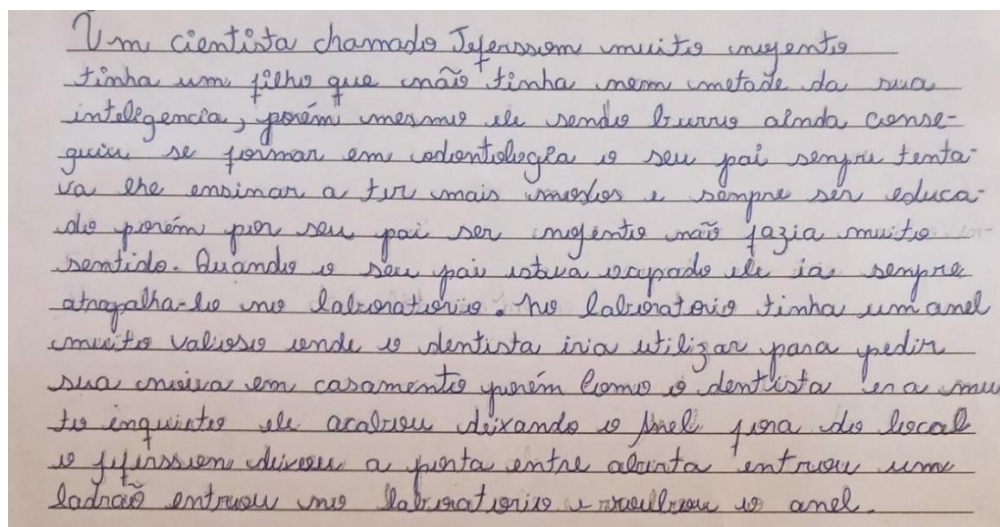
Brainstorming de palavras para a costura de ideias.

Filho	Consultório	Valioso	modos	Burro	inteligência	odontologia
pai	sentido	Esposa	ladrão			

Fonte: Autor

Na narrativa criada, existe um problema de construção, pois, durante a leitura, é possível perceber que um cientista tem um filho que não tem metade da sua inteligência. Aparentemente, apesar das limitações, o filho é quem se forma em odontologia. No entanto, no decorrer da narrativa, percebe-se que o dentista era o pai. Essa confusão não se apresenta como uma quebra de expectativa no leitor como ocorreu no texto da etapa anterior, sendo, ao contrário, uma incoerência no texto (ver imagem 57). Isso pode ter ocorrido pelo fato de a estudante D não haver selecionado o que era pertinente para a sua produção (MARCHIONI, 2019).

Imagem 57 – Produção a partir dos cartões do livro em caixa *Eu conto! Um livro para contar histórias e dos brainstorming* -Estudante D

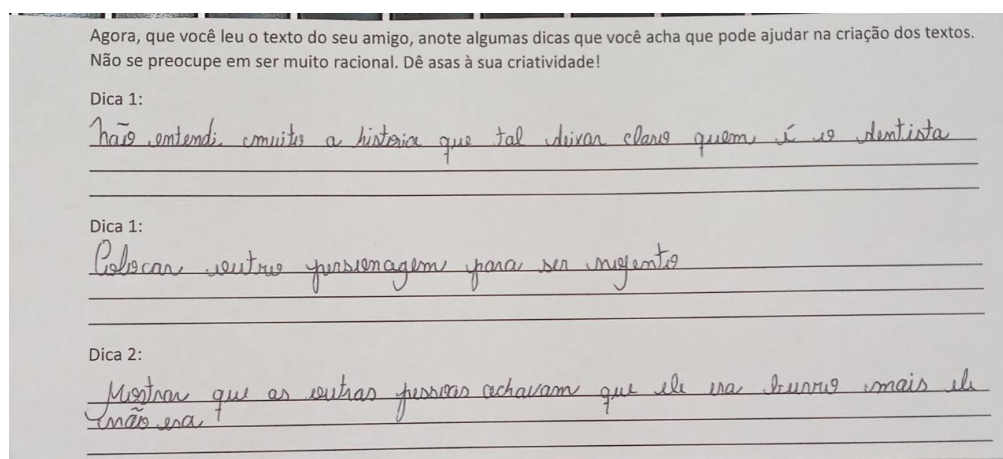


Um cientista chamado Jefferson muito inteligente tinha um filho que não tinha nem metade da sua inteligência, porém mesmo ele sendo burro ainda conseguiu se formar em odontologia e seu pai sempre tentava lhe ensinar a ter mais ideias e sempre ser educado porém por seu pai ser inteligente não fazia muito sentido. Quando o seu pai estava ocupado ele ia sempre atrapalhar no laboratório. No laboratório tinha um anel muito valioso onde o dentista ia utilizar para pedir sua noiva em casamento porém como o dentista era muito inquieto ele acabou deixando o anel fora do local e Jefferson deixou a porta entre aberta entrou um ladrão entrou no laboratório e roubou o anel.

Fonte: Autor

Essa incoerência refletiu na etapa 4 (trocas dos textos para sugestões de dicas a partir da leitura compartilhada), pois os colegas de sala sugeriram três dicas, sendo: 1 que, devido ao leitor não haver entendido a história, seria melhor deixar claro quem é o dentista; 2 que fosse colocado outro personagem para ser nojento, e não o próprio dentista; e 3 não caracterizar o personagem principal como “burro”, mas mostrar que as pessoas assim o concebiam (ver imagem 58)

Imagem 58 – Dicas dadas pelos participantes à estudante D



Fonte: Autor

O fato de um dos outros participantes haver sinalizado a incoerência do texto revela a importância de se pensar a produção como uma prática que não se restringe ao código e ao produtor, sendo necessário pensar em como a construção chega, também, ao leitor, que Marchioni (2019) e Spalding (2020) vão chamar de público-alvo.

As dicas refletiram, como aconteceu nos demais casos, redirecionando o texto, o que se percebe na etapa 5 (reescrita do texto da oficina 3 a partir das dicas colhidas na oficina 4). Se, inicialmente, não era possível definir alguns elementos, a nova versão da produção da estudante D apresentou coerentemente questões antes indefiníveis, como, por exemplo, compreender quem, de fato, era o dentista da história.

Na nova narração (ver imagem 59), Samuel, o personagem principal, depois de se formar em odontologia, prova a sua capacidade a quem o subestimava, contribuindo, inclusive, para a educação da prima. Descobre-se, na reescrita, que a mãe de Samuel havia falecido quando ainda estava grávida dele, o que causou no filho a ideia de que ele seria o causador da morte da matriarca. O rapaz noiva com Yasmin, uma colega de época da escola, que nutre com ele um amor à distância.

Imagem 59 – Reescrita e colaboratividade – Estudante D

Um cientista tinha uma sobrinha muito inteligente que foi criada com o seu filho chamado Samuel, todos os sobrinhos diziam que ele era burro porém ele provava que não era quando se formou em odontologia. Quando o seu pai estava recuperado o Samuel ia sempre atrapalha-lo nos seus laboratórios. No laboratório tinha um anel muito valioso onde o Samuel ia utilizar para pedir sua futura esposa em casamento porém um ladrão o roubou. Quando o Samuel era pequeno a sua prima o fez uma vergonha na frente dos seus amigos então ele decidiu ensinar a comer de um lado com o tempo ela foi aprendendo a ser educada conseguiu se formar em direito e hoje é uma bela advogada inclusive agradece muito ao seu primo Samuel pois se não fosse por ele ela não estaria onde ela está hoje. O seu pai ficou muito grato pois ele mais uma vez conseguiu mostrar que os pessoas o subestimavam muito e não sabiam nem da metade da sua inteligência. A mãe do Samuel morreu quando ele ~~era~~ ainda estava em sua infância e ele se culpa muito pois acha que matou a sua própria mãe. Samuel nunca teve irmãos pela parte materna porém a filha parte do seu pai ele tinha irmãos quadrigêmeos e seu pai sempre deu muita atenção para suas filhas e esquecia da existência do Samuel com o tempo isso foi mudando. Samuel está morando mesmo não tendo feito o pedido com o anel histórico que foi roubado, a sua noiva se chama Yasmim eles não moram na mesma cidade eles conseguiram vencer a distância e ficar juntos eles se conheceram na Escola quando ainda estavam no ensino fundamental eram melhores amigos e viveram juntos na faculdade pois ela também é dentista e até aqui essa é a vida de Samuel em breve virá o seu casamento e ele irá morar no paraíso.

Fonte: Autor

Nesse caso, é possível perceber que a narrativa, apesar dos saltos, apresenta coerência. E, se há lacunas, as quais, se solucionadas, potencializariam a criação da história, o processo em si justifica dois elementos importantes: 1 o de existir uma produção colaborativa, em que os estudantes são protagonistas, e 2 o de reconhecer a importância de exercícios de desbloqueios que coloquem os estudantes em contato constante com a produção de textos, enquanto prática, como defende Spalding (2020).

Percebe-se, portanto, neste ponto da dissertação, que as técnicas de Escrita Criativa sugeridas por Machioni (2019), a exemplo do *brainstorming*, possibilitaram enxergar, como aponta Rodari (1982), que uma palavra qualquer, lançada à mente dos sujeitos, caso haja a

oportunidade de se refletir sobre ela, pode causar inúmeras reações em cadeia, provocando assim a potencialização da criatividade.

Assim, mais do que brincar com palavras, os estudantes puderam experimentar propostas de atividades que lhes permitiram potencializar a criatividade a fim de que pudessem produzir textos. Além disso, o ambiente criado, elemento de suma importância para que a Escrita Criativa aconteça (MARCHIONI, 2019; BRASIL, A., 2019), favoreceu para que a produção, colaborativamente, fosse desenvolvida pelos estudantes.

E, se tal resultado pode ser encarado como algo positivo para as propostas que envolvem a mediação leitora no ciberespaço, assim se deu depois de alguns percalços que dificultaram o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro deles, neste momento, foi o fato de a conectividade não ser satisfatória nas salas de aula, funcionando adequadamente somente no pátio da escola. Embora a oficina se desse, neste momento, em torno do texto escrito, etapa que necessitou de pesquisa na Internet, tendo o celular dos estudantes como instrumento. Vale ressaltar, porém, que, no pátio onde as cadeiras estão dispostas para os estudantes se sentarem, ocorrem, simultaneamente, as aulas de Educação Física, visto que não há quadra esportiva na escola (ver imagem 60).

Imagem 60 – Pátio da escola onde o acesso à Internet é mais satisfatório



Fonte: Autor

No que diz respeito à falta de conectividade, esse problema já é apontado por muitos céticos em relação à necessidade e ao sucesso de se inserirem propostas que levem em conta o ciberespaço nas salas de aula. Se, como aponta Lévy (2010), tais discussões se davam em torno

da carestia dos aparelhos que tinham acesso à Internet, hoje, como barateamento deles, parece que a discussão ganha outro caminho: o da própria conectividade em si.

Para Rojo (2017), existem muitos problemas quando se pensa em trabalhar com as TDIC em sala de aula, sendo alguns deles, a conectividade, a presença de aparelhos com acesso à Internet, a grande dependência, também, de energia elétrica. No entanto, ainda como aponta Lévy (2010) essas discussões, que revelam a fragilidade econômica e o interesse político para solucioná-la, não podem inibir a cultura digital que é vigente e que se consolida a partir da interconexão dos computadores. Em outros termos, as discussões não devem se dar em torno de que se é possível ou não propor atividades alinhadas às TDIC, mas sim de que passe a ser, visto que os estudantes, há muito tempo, já transitam nesses espaços e precisam de multiletramentos para que tenham uma atuação cívica, situada, empática e preocupada com as relações sociais, como defende o Grupo Nova Londres (2021).

Nesse sentido, as etapas da pesquisa, com a descrição das facilidades e das dificuldades do processo, relevam-se não como um esquema que deve ser seguido, mas como o alinhamento entre o que foi desenvolvido e a pesquisa a partir da qual este trabalho se desenvolveu: a P&D, já que esta caracteriza-se pelo detalhamento do processo. Ou seja, a atenção do pesquisador para analisar o produto final, que são os textos produzidos pelos participantes, tendo como amostra as produções dos estudantes A, B, C e D, foi tão importante quanto a descrição do processo, visto que ambos são importantes para a pesquisa.

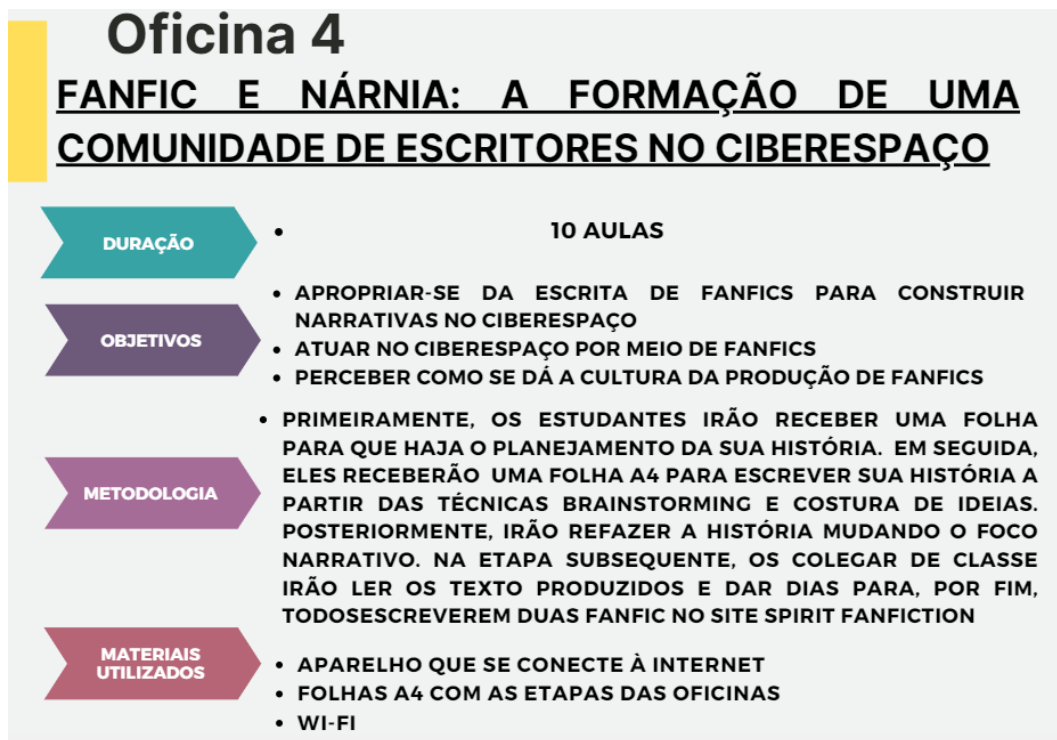
5.2 PRODUÇÃO AUTURAL DE *FANFICS* A PARTIR DOS MULTILETRAMENTOS

Nesta subseção, faz-se preponderante ressaltar que as oficinas se deram em torno da atuação propriamente dita dos estudantes no ciberespaço. Isso equivale a dizer que, nesta etapa, foram retomadas discussões acerca das linguagens desse espaço, assim como foi ponderado como o hibridismo dessas linguagens requer práticas multiletradas, tendo como base o gênero *fanfic*.

5.2.1 Oficina 4 – *Fanfic* e Nárnia: a formação de uma comunidade de escritores no ciberespaço

A partir da produção de *fanfics* por parte dos estudantes, seguindo-se o planejamento que está expresso na figura 7, houve resultados que especificam a atuação no ciberespaço e revelam aspectos que precisam ser ponderados no fazer pedagógico que se propõe a práticas multiletradas.

Figura 7– Planejamento da oficina 4 - *Fanfic* e Nárnia: a formação de uma comunidade de escritores no ciberespaço



Fonte: Autor

Devido a esta altura da pesquisa os estudantes já estarem familiarizados com o site Spirit Fanfiction, com as técnicas de Escrita Criativa e com os recursos multimediais da Internet, este momento dedicou-se, exclusivamente, à produção autoral de *fanfics* por parte dos estudantes no site. Ou seja, como já eram navegadores com cadastro no Spirit Fanfiction e com ciência do funcionamento deste, foi solicitado aos estudantes que entrassem na sua conta no site e produzissem suas *fanfics*, as quais terão suas apresentações e análises nos subtópicos subsequentes.

5.2.2 Escrita Criativa e *fanfics*: o que releva a atuação dos estudantes no ciberespaço.

Neste subtópico, por meio da categoria produção autoral de *fanfics* a partir dos multiletramentos, procurou-se perceber como os estudantes se apropriaram da narrativa de *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009) para construir *fanfics* reconhecendo a multiplicidade de culturas de linguagens e de mídias que operam no ciberespaço. No entanto, não se pode afirmar que, com a leitura do texto impresso de digital do livro, assim como a que se realizou em torno da *fanfic* escrita por CapInfinet, tornou os estudantes A, B, C e D integrantes de um *fandom* de Nárnia. Isso ocorre porque, como apontam Alves e Rojo (2020) e Jamison (2017), os integrantes

do *fandom* de determinados livros/séries/novelas/bandas/ídolos, geralmente, estão ligados às questões comerciais de tais produtos/pessoas. Não se trata apenas de gostar e de produzir textos, pois, muito mais do que isso, os integrantes dos *fandoms* acompanham os seus objetos de idolatria, seja nas páginas da Internet, seja na compra dos produtos que giram em torno do que/de quem admiram.

Além disso, nesse processo de produção autoral de textos, apesar de se pensar tal processo para o universo digital, não se descartou o auxílio dos recursos impressos para que os estudantes pudessem planejar a escrita. Isso se por dois fatores: 1 como apontam Marchioni (2018) e Spalding (2020), a escrita precisa de um planejamento que vai direcionar a construção da história; e 2 no contexto escolar, o digital pode conviver com o analógico, sendo necessário o reconhecimento da importância de ambos para o fazer educacional, pois uma cultura não anula a outra (SANTAELLA, 2004).

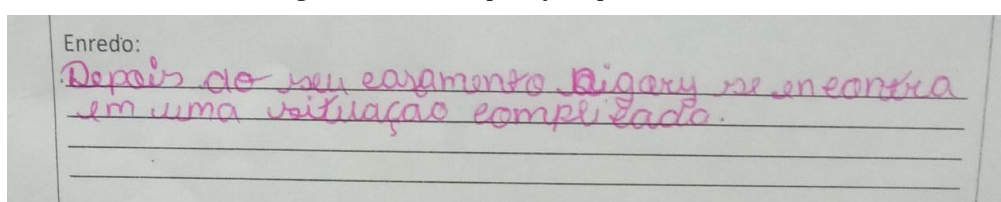
Por esta pesquisa ter como uma de suas bases as oficinas de Escrita Criativa e escrita de *fanfics* a partir de práticas multiletradas, percebeu-se uma característica em comum nesses dois tipos de escrita: a colaboratividade. Como afirma Assis Brasil (2019), uma das etapas eficientes nas oficinas de criação de ficção é o compartilhamento do texto com os demais integrantes para que sugestões sejam dadas. A esse momento, Marchioni (2018) chama de verificação, a qual é responsável pela testagem da resistência da nova ideia. E, como se pode perceber nas discussões elencadas nesta pesquisa, a colaboratividade na produção das *fanfics* se dá por meio de comentários, curtidas, compartilhamentos, que se mostra, muitas vezes, multimodal, sendo, assim, uma prática multiletrada que valoriza o protagonismo do estudante.

Dessa forma, antes de ir para a produção autoral das *fanfics* no ciberespaço, os estudantes tiveram oficinas de planejamento da história, sendo estas: 1 Planejamento dos personagens e suas ambientações (ver anexo H); 2 Costura de ideias e *brainstorming* a favor da ambientação (ver anexo I); 3 Estudo sobre os focos narrativos (ver anexo J); e 4 Escrita criativa e colaboratividade (ver anexo K). Não se trata, porém, de partir do impresso para chegar ao digital, muito menos de sempre imaginar as atuações de produção textual no ciberespaço dependentes da escrita analógica em suportes como cadernos, folhas de ofício, pois, conforme Coscarelli e Ribeiro (2019), o digital e o impresso se complementam e ambos têm suas singularidades. Dessa forma, os resultados obtidos com o planejamento da oficina quatro estão discutidos nos subtópicos a seguir.

5.2.2.1 A escrita criativa e colaborativa na estudante A: como as oficinas contribuíram para sua produção autoral no ciberespaço.

Na oficina 1 (Planejamento dos personagens da história), é possível perceber que o enredo não diz muitas informações sobre a história (ver imagem 61). Porém, já existe um elemento que sinaliza para uma reescrita: o casamento de Digory. No livro *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), não há indícios de casamento deste personagem, o qual, por sinal, é uma criança.

Imagem 61 – Enredo planejado pela estudante A



Fonte: Autor

Já na descrição dos personagens por parte da estudante, dois elementos chamaram a atenção do pesquisador: a preocupação do modo de falar dos personagens, que seria regionalizado, e a forma como ela descreveu o temperamento dos personagens (ver anexo L). Para ela, Polly teria um temperamento sanguíneo, que caracteriza pessoas com atitudes extrovertidas, alegres, cheias de vivacidade. Enquanto isso, Digory seria fleumático, aquele que é prudente. Por outro lado, a feiticeira se caracterizaria como melancólica, ou seja, aquela que é triste, que preza por ações solitárias.⁵³

Pensar nos personagens é de suma importância para a feitura da história. Como reforça Spalding (2020), a construção dos personagens, sua nomeação e suas características são responsáveis pela formação da trama. Inclusive, o autor (2020) chama a atenção para o fato de que muitas histórias consagradas carregam como título o nome de seus personagens protagonistas, como *Dom Quixote*, *Madame Bovary*, entre outros. Por isso, esse exercício de imaginar o personagem e de idealizá-lo pode ser um exercício que potencializa a escrita, visto que permite se imaginar como ele vai atuar na narrativa.

No momento 2 (Costura de ideias e *brainstorming* a favor da ambientação), a estudante A escolheu as seguintes palavras: Polly, tristeza, bebê, morte, decepção, calafrio, castelo,

⁵³ A respeito das discussões em torno dos tipos de temperamento, ver o site Personare. Disponível em: <https://www.personare.com.br/conteudo/entenda-os-temperamentos-m90819>. Acesso em: 18 out. 2022.

alegria, perdão, frio, feiticeira, Digory (ver anexo M). Como se pode perceber, algumas palavras da tempestade de ideia não foram levadas em conta, o que não se caracteriza, necessariamente, como um problema, pois, após o *brainstorming*, muitas ideias serão levadas em conta, enquanto outras podem ser descartadas (MARCHIONI, 2019). Porém, nem mesmo a personagem Polly, que já havia tido suas características delineadas, não apareceu, o que evidencia que a estudante A se deteve a construir uma cena, que possibilitaria a continuação da história.

No momento 3 (Estudo sobre os focos narrativos) houve a apresentação das definições de alguns narradores apontadas por Spalding (2020), como consta no anexo N. Nessa etapa, a estudante A pôde reescrever a sua história. Dentre vários aspectos positivos de se levar em conta o foco narrativo, Spalding (2020) ressalta que as discussões em torno de como se decide contar a história pode ser decisivo para a qualidade da obra.

No momento 4 (Escrita Criativa e colaboratividade), a estudante A recebeu dos seus colegas dicas acerca da sua história. As sugestões dadas pelos demais participantes para ela foram as seguintes: 1 dar continuidade à narrativa, colocando o Digory para ir atrás do seu cavalo; 2 que, ao receber Digory, a feiticeira estivesse acompanhada por outras pessoas; 3 que, antes de entrar no castelo, Digory estivesse com outras pessoas; 4 dar mais dicas que a feiticeira seria fria e calculista; 5 desenvolver a narrativa que antecede à chegada de Digory ao castelo; e 6 falar sobre o motivo de o cavalo ter se assustado (ver anexo O).

Após as etapas de planejamento e de leitura colaborativa, a estudante A foi para a atuação no ciberespaço. Como se percebe no desenvolvimento da *fanfic* escrita por ela no site Spirit Fanfiction, a dica 5 foi aceita, pois a produção autoral em questão começa com o casamento entre Polly e Digory, revelando, assim, uma reescrita que une os dois personagens pelo amor conjugal (ver anexo P e Q). Porém, não é possível perceber a presença da terceira personagem: a feiticeira. Ao ser questionada sobre o que aconteceu com o planejamento, a estudante ressaltou que a produção estava somente no primeiro capítulo e que iria ser desenvolvida em outros momentos. Essa produção em série, que desenvolve a história em capítulos, é o oposto do que ocorre com as histórias *oneshot*. Segundo Murakami (2016), estas são construídas a partir de um único capítulo e atraem menos seguidores do que as narrativas que são divididas em capítulos.

Um problema que surgiu no planejamento e que, até então, não se revelou na produção da estudante foi o que se deu em torno da linguagem dos personagens, como se percebe no anexo L a ideia seria que a linguagens dos três personagens seria informal. Apesar de haver

elementos de informalidade, como no termo “pra”, expresso na fala de Polly, não é possível identificar traços que marquem de forma mais profunda tal informalidade.

No entanto, apesar dessa incoerência no planejamento, pode-se identificar que as características psicológicas da personagem Polly foram levadas em conta durante a produção, visto que a estudante A planejou a personagem como competitiva e determinada. Isso é visível na competição que a personagem sugere ao seu então marido Digory de ver quem chegaria primeiro à piscina. Nesse caso, pode-se dizer que a construção que se deu em torno da personagem foi importante para o desenvolvimento da narrativa, visto que a sua caracterização foi responsável também pela sua relação com o outro personagem, como defende Marchioni (2019). Em outros termos, a estudante A planejou uma personagem e, a partir disso, idealizou o seu transitar na história.

Outro ponto que se mostra relevante para a estudante A é encontrado quando os recém-casados, Polly e Digory, vão curtir a lua de mel em Petrolina-PE, a cidade em que a estudante mora. Não foi possível perceber elementos característicos do contexto sociocultural da cidade em questão, o que impossibilita discussões mais profundas acerca de uma Educação Contextualizada que leve em conta os traços dessa região, mas o fato de a estudante A já haver revelado que a *fanfic* se tratava do primeiro capítulo e que teria continuidade, há vestígios que podem sinalizar para futuras narrativas que levem em conta esses aspectos.

A respeito da multimodalidade, a estudante A explorou dois recursos visuais: os *emojis* e uma ilustração. Como se pode perceber (ver imagem 62), a ilustração sugere um pedido de casamento, tema central do primeiro capítulo da estudante. Nesse caso, ao relacionar as palavras à imagem, a participante A se apropria de recursos visuais estabelecendo uma relação temática entre esses elementos, realizando, assim, uma das manifestações da multimodalidade (RIBEIRO, A. E., 2018; COSCARELLI, 2016).

Imagem 62 – Imagem utilizada pela estudante A para ilustrar a capa da sua *fanfic*



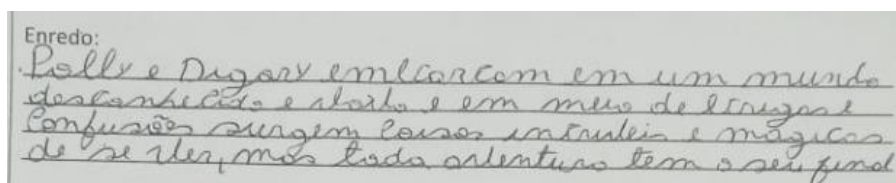
Fonte: <http://toquedemagia7.blogspot.com/2014/08/o-noivado.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

Além disso, pode-se dizer que houve, nesse caso, a competência técnica de que o Grupo Nova Londres (2021) trata, já que a estudante utilizou os recursos digitais necessários para se produzir a história. Percebe-se, também, a presença do entendimento da criação de sentidos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021), pois ela entendeu como se dá o funcionamento da multimodalidade, reconhecendo a articulação entre a imagem e o texto gráfico. Além disso, destaca-se que houve a transformação de sentidos literários, visto que a produção autoral da participante revelou um novo modo de se conceber o texto, ressignificando-o a partir do seu olhar de leitora/autora.

5.2.2.2 A escrita criativa e colaborativa no estudante B: como as oficinas contribuíram para sua produção autoral no ciberespaço.

No momento da elaboração do planejamento dos personagens e suas ambientações (oficina 1), o participante B criou o enredo ressaltando que Polly e Digory embarcaria em uma viagem, na qual, apesar das brigas e confusões, surgiram coisas incríveis e mágicas (ver anexo R). Na verdade, até então, não é possível reconhecer traços de reescrita (ver imagem 63).

Imagem 63 – Enredo planejado pelo estudante B



Fonte: Autor

A falta de ideias novas se revela também na construção do conflito da cena, pois, como acontece no cânone *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), por meio de uma trapaça de Tio André, Polly é levada para outro mundo e Digory, por sua vez, que tem que utilizar o anel para ir salvar a amiga.

Na atividade 2 (Costura de ideias e *brainstorming* a favor da ambientação), percebe-se que o estudante B utilizou as seguintes palavras para costura de ideias: girou, calmamente, poeira, esfregou, gritou, amor, pedra, falou, árvore, pato, movido, gigante (ver anexo S).

Para o participante B, a cena se daria no quarto de Tio André (ver anexo R). Porém, as palavras criadas pelo estudante, aparentemente, não caminham para uma relação semântica com o espaço em questão. Na verdade, não se pode perceber o que Marchioni (2019) aponta como

a tempestade de ideias relacionadas às palavras-chave do que se pretende contar. Inicialmente, é possível a cogitação de que as palavras colocadas pelo estudante (ver anexo S) foram aleatórias, pois o termo “pato”, por exemplo, surge na narrativa como uma alusão ao formato de uma árvore, sem que seja desenvolvida essa semelhança na história e a sua importância para ela.

No entanto, pode-se perceber que existe uma brincadeira com as palavras, pois o participante pode ter se sentido desafiado a criar uma história a partir de palavras aleatórias. Esse exercício, se inicialmente não apresenta uma atitude coerente e racional, potencializa a criatividade, pois faz com que possibilidades impensáveis surjam (RODARI, 1982), tornando possível, assim, que se pense fora da obviedade, grande característica da criatividade (MARCHIONI, 2019).

Já na atividade que se destinou ao estudo sobre os focos narrativos (momento 3), o participante B identificou a sua primeira escrita como um texto com narrador indefinido (ver anexo T). Para Spalding (2020), este foco narrativo consiste em o narrador não se mostrar explícito, não sendo possível ao leitor identificar o nome e a origem daquele. Esse tipo de foco narrativo, comumente, é denominado como terceira pessoa e tal marca pode ser identificada nos verbos conjugados na terceira pessoa, seja no singular ou no plural, utilizados pelo próprio estudante: girou, deu, colocou, falou, gostou (ver anexo S). Destarte, na reescrita, o participante optou por refazer a história utilizando o narrador definido protagonista, representado por alguém que é possível imaginar que seja Polly.

A inferência aqui feita, a qual é responsável por imaginar que seja Polly a narradora, dá-se pelo fato de, na primeira escrita (oficina 2), ela ser a personagem que coloca o anel.

O novo foco narrativo escolhido pelo participante B, que comumente é chamado de narrador personagem, é marcado, por exemplo, por verbos na primeira pessoa: coloquei, senti, achei, falei (ver anexo T). Conforme Spalding (2020), tal foco é responsável por fazer a narrativa se desenvolver na primeira pessoa, tendo o narrador como personagem principal.

Uma incoerência que se apresentou, embora a narrativa ainda pudesse ser desenvolvida, foi representada pelo fato de o participante não haver levado em conta como o planejamento que fez dos personagens poderia interferir na narrativa. Enquanto a participante A elencou atitudes que revelassem o caráter competitivo de Polly (ver subtópico anterior), o participante B, além de não evidenciar atitudes que revelassem, por exemplo, o Tio André como alguém emburrado, chato, medroso (ver anexo R) apresentou-o logo no início como alguém alegre (ver anexo T).

Outro fator que chamou a atenção do pesquisador revelou-se em como, na reescrita na primeira pessoa, o participante B se atentou a alguns detalhes que podem ser significativos para a história, pois nesta, diferente da primeira, a narradora-personagem ressalta que sentiu o anel vibrando no dedo e que gostava de coisas brilhantes, o que a levou a aceitar colocar o anel. Esse olhar para as diversas possibilidades que um texto pode ter e para como os percursos da história podem ser construídos e reconstruídos apresenta-se, como salienta Marchioni (2019), como uma forma de se trabalhar a escrita em diversas perspectivas, sendo, então, dicas de Escrita Criativa dadas pelo jornalista entusiasta dessas técnicas de escrita.

Para o estudante B, no momento 4 (Escrita criativa e colaboratividade), foram dadas quatro dicas, sendo: 1 evitar a repetição de um termo; 2 ter um enredo antes da história produzida, sinalizando que o texto produzido pelo estudante tivesse um outro começo; 3 e 4 substituição de termos (ver anexo U).

Como se percebe nas dicas, há grande preocupação com as questões linguísticas, e não temática do temáticas elencadas pelo participante B na narrativa. Percebe-se aqui, nesse caso, um problema em torno das práticas de produções de *fanfics*. Isso ocorre porque, como afirma Murakami (2016), essa atitude, que está atenta às questões gramaticais e linguísticas, caracteriza os usuários nomeados como ripadores, que são aqueles que fiscalizam as, em nome de prática do bem falar. No entanto, por ser um texto produzido fora dos ambientes escolares formalizados, as *fanfics* passam a apresentar, como ressalta Jamison (2017), mais traços de informalidade na sua construção.

Na sua atuação no ciberespaço, por meio da sua produção autoral de *fanfic*, o participante B não apresentou relação satisfatória com a etapa em questão (ver anexo V). Assim como acontece no cânone *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), Polly e Digory se encontram, brincam um pouco e, depois, entram nos aposentos em que Tio André preparou o anel. Na verdade, há uma relação muito estreita apenas tematicamente, já que o participante B reconstrói pontos da narrativa, como ser ponto visto no momento em que ocorre o contato direto de Digory e Polly com o anel: no cânone escrito por C. S. Lewis, Tio André está presente durante a ida de Polly e Digory para outra dimensão por meio dos anéis mágicos; na produção autoral do estudante B, acontece o oposto, já que as duas crianças estão sozinhas. Nesse caso, pode-se relacionar com a teoria dos buracos apresentada por Jenkins (2012), pois, como se percebeu, para este teórico o leitor que é fã se atenta aos detalhes, para ressignificar partes que lhe interessam.

Além disso, não é possível, durante a leitura da produção da *fanfic* do participante B, perceber relações com o seu planejamento nem com as dicas dadas pelos seus amigos de sala, a não ser que na produção em questão, como sugeriu a dica 2, houvesse uma narração que fosse anterior à cena expressa nos anexos S e T.

Outro ponto que deixou lacuna na produção do participante B e que impossibilita as discussões das análises revela-se na ausência de recursos multimodais por parte dele. Não há *emojis*, *hiperlinks*, fotografias, desenhos, que possam explorar o trabalho com a multimodalidade.

5.2.2.3 A escrita criativa e colaborativa na estudante C: como as oficinas contribuíram para sua produção autoral no ciberespaço.

No momento 1, que dizia respeito ao planejamento dos personagens, a participante C criou algo que se assemelha com o enredo original da obra (ver imagem 64). Assim como acontece no texto de C. S. Lewis, Polly e Digory invadem um espaço que é onde o tio deste, com magia, produz os anéis que os levam para outro universo: Nárnia. Nesse caso, até este momento, não se pode perceber traços de reescrita da participante A, pois não houve a reconstrução tão característica à produção de *fanfics* (MURAKAMI, 2016; JAMISON, 2017).

Imagem 64 - Enredo planejado pela estudante C

Enredo:
Polly e Digory resolvem ir a casa do tio
do garoto, que tem uma sala de maluco, lá eles
fazem anéis lindos, fazem magias, que os
levam para um mundo secreto de magia, e
eles precisam do III de um plano para voltar.

Fonte: Autor

No entanto, quando se analisa os próximos passos, nos quais foi solicitado que os participantes pensassem nos personagens que iriam entregar a sua obra, é possível identificar elementos novos acrescentados pela estudante C, que são as características físicas e psicológicas dos personagens e um elemento novo: Harry Potter (ver anexo W). Nesse caso, ao imaginar o cruzamento de histórias, a participante fez algo muito comum nas produções de *fanfics*: um *crossover*. Segundo Murakami (2016, p. 18), um *crossover* consiste em uma *fanfic* “em que personagens de produtos culturais diferentes se encontram”. Assim, a participante C,

na escrita a que iria se propor a escrever, sinalizou que o seu enredo iria versar sobre a mistura de histórias, não apenas sobre a reescrita de elementos de Nárnia.

Ao falar do processo de leitura, Pressley (2002, p. 294) ressalta que, para que haja a compreensão, o leitor não deve mergulhar de imediato no texto, sendo necessário, portanto, que haja uma relação que vai ser definida pelo autor como *before reading*. Esta relação de pré-leitura deve caracterizar o fato de o leitor saber quais são seus objetivos pretendidos com o que vai ser lido. Nesse sentido, acredita-se que o estágio de identificar aonde se pretende chegar não é característica exclusiva da leitura, que a escrita também pode (e precisa) ser planejada (SPALDING, 2020), o que revela a necessidade de se sistematizar a escrita.

Sem que fosse perdida de vista o que foi planejado na oficina 1, foi solicitado aos estudantes que eles imaginassem palavras que tivessem relação com o espaço em que os participantes haviam escolhido.

A estudante, no desenvolvimento de *brainstorming*, elencou as seguintes palavras, sendo: Hogwarts, corredores, biblioteca, livros, confusão, magia, escola, uniforme, varinha, anel, saudade, óculos (ver anexo X). Na costura de ideias, nem todos os termos elencados pela estudante C foram inseridos na narrativa, a exemplo da palavra “Hogwarts”. Não se pode afirmar se o termo em si poderia surgir caso a história fosse mais desenvolvida, mas, para um fã de Harry Potter, fica evidente que há uma estreita semelhança entre a narração da estudante com a escola de magia criada por J. K. Rowling: pessoas com capas pretas e com varinhas mágicas, além da presença do protagonista e de seus amigos, Hermione e Rony.

Segundo Marchioni (2018), para que a criatividade seja desenvolvida, um elemento importante é a mudança de perspectiva na criação. Após a apresentação dos focos narrativos, os estudantes foram direcionados para reescrever a história com outra perspectiva. A estudante C, havia escrito um texto com narrador onisciente e, na reescrita (oficina Estudo sobre os focos narrativos), optou por um narrador protagonista definido: a Polly (ver anexo Y)

Conforme Marchioni (2019, p. 59), “para escrever com criatividade, é preciso um intenso investimento da técnica, por meio do trabalho duro, que inclui pesquisar e escrever. Escrever muito. Reescrever muito mais.”. Ou seja, não é que seja uma regra fixa para o processo de escrita, mas o exercício de refletir sobre o que se escreveu para redefinir a produção é uma atitude defendida por entusiastas da escrita, como, por exemplo, Assis Brasil (2019) e Spalding (2020). Dessa maneira, a reescrita foi uma forma de a estudante perceber outra perspectiva da narração. Nessa nova versão da história, é possível perceber que Polly narra que ela e Digory

estão com vontade de voltar para a casa deles (ver anexo X), elemento que não surgiu na primeira escrita.

Em seguida, houve o momento da troca dos textos, prezando pelas dicas que Assis Brasil (2019) aponta para construção de textos fictícios. Nesse momento, os participantes entregaram a produção que haviam feito com a finalidade de os amigos de sala lerem e darem dicas, tornando, assim, uma produção colaborativa.

A estudante C recebeu as seguintes dicas: 1 os personagens fiquem trancados com magia; 2 Polly querer ler um livro, e o livro ser encantado; 3 que o diretor os chamasse para a aula; 4 a floresta que eles viram após abrirem a porta do castelo ser a floresta de Nárnia; 5 mudança de termos; 6 que os personagens, antes de irem para Nárnia fizessem amigos em Hogwarts (ver anexo Z).

Esse processo que se deu a partir das dicas já se assemelha à forma como as *fanfics* se constroem no ambiente virtual, visto que, como foi discutido aqui, à luz de teóricos como Murakami (2016), Jamison (2017), os comentários feitos nas produções dos fãs podem direcionar o desenvolvimento da narrativa.

Como se pode perceber no anexo A1 inicialmente, a *fanfic* escrita pela participante C não possui muita diferença do cânone *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), pois se parece mais uma transcrição do que acontece na obra de C. S. Lewis. Porém, quando Polly e Digory colocam o anel, a narrativa começa a ganhar uma reescrita, dando continuidade ao *crossover* que havia sido planejado desde o início desta oficina.

Observa-se, também, que nem todas as dicas foram aceitas pela estudante C. Isso reforça o que Marchioni (2019) diz, quando ressalta que as dicas alheias precisam passar por uma checagem de validação, o que significa dizer que, nem sempre, todo comentário será bem valorado. Na verdade, aparentemente, na produção autoral, a estudante C só levou em conta ideias sugeridas 4 e 6. Assim se defende porque, como sugere a dica 4, Polly, Digory, Hermione, Harry Potter e Rony, por meio da magia dos anéis e de porções, foram à floresta de Nárnia. E, no que diz respeito à dica 6, todos os personagens viraram amigos, deixando saudades uns dos outros antes mesmo de se afastarem (ver anexo A2).

Dessa forma, percebe-se que a participante C não encarou a escrita como algo aleatório, mas sim planejado, passando por fases que, se não são decisivas para a criação autoral de textos, mostraram-se importantes para a forma como a história seria conduzida: elaboração da ideia inicial, planejamento, estudo de possibilidades, retorno de leitores reais. Além disso, é possível perceber que a participante escreveu sobre algo que conhecia, o enredo de Nárnia e de Harry

Potter, visto que a riqueza de detalhes de ambas as obras são presentes na *fanfic*, havendo, nesse caso, uma atuação no ciberespaço por meio da sua produção autoral e, por que não dizer, colaborativa.

5.2.2.4 A escrita criativa e colaborativa na estudante D: como as oficinas contribuíram para sua produção autoral no ciberespaço.

No momento 1 (Planejamento dos personagens e suas ambientações), é possível perceber que, no enredo planejado pela estudante D, a história irá se desenvolver a partir de um conflito entre Polly, Digory e a irmã deste: Cleer. A problemática se dá porque Cleer é irmã de criação de Digory e desenvolve um sentimento de paixão por ele, porém, o garoto é apaixonado por Polly (ver imagem 85).

Imagem 65 – Enredo planejado pela estudante D

Enredo:
Digory tem uma irmã de consideração que se chama Cleer. Ela começa a ter sentimentos por ele porém é apaixonado por Polly a inimiga de Cleer.

Fonte: Autor

Nesse caso, por haver a proposta de reescrita, como se sabe, é uma característica da construção das *fanfic* (MURAKAMI, 2016, JAMISON, 2017). Essa reescrita é evidenciada pela presença de uma nova personagem na proposta de produção feita pela participante D: Cleer, a irmã de criação de Digory. Há também o planejamento dos personagens, da cena e do conflito da história (ver anexo C1), revelando, assim, que, antes de mergulhar fundo na história, assim como as estudantes A e C, a planejou sobre o quealaria. Nesse caso, coloca-se de fora a produção do estudante B, porque, como se percebeu nas discussões no subtópico 5.4.2, as considerações dos planejamentos e das dicas não foram levadas em conta, o que torna impossível precisar se houve planejamento por parte deste.

Na costura de ideias e *brainstorming* a favor da ambientação (oficina 2), a participante D elencou as seguintes palavras: quarto, cozinha, pé de acerola, rede, cadeira, banheiro, tapete, celular, cachorro, carro (ver anexo D1). Como se pode perceber, tais palavras estão relacionadas ao espaço que a estudante planejou para desenvolver a cena: uma casa. No entanto, no planejamento, a casa onde se construiria a narrativa seria a de Polly (ver anexo C1), mas, na escrita da *fanfic*, a estudante optou por apresentar o encontro na casa de Cleer.

Não se pode afirmar se foi um descuido da estudante D ou se foi um redirecionamento do que foi planejado com ela. Porém, o que se pode ponderar à luz da teoria de Pressley (2002) a respeito da leitura, é que o leitor vai, durante o processo, modificando seu olhar sobre o texto, criando novas possibilidades. E, fazendo um paralelo entre esta assertiva que envolve leitura e a escrita, o planejamento pode ganhar novos percursos, (MARCHIONI, 2019), mesmo quando bem planejado. Ou seja, se a estudante decidiu, intencionalmente, reconfigurar quem seria a proprietária da casa, fez julgando que seria melhor para a construção da história.

No estudo sobre os focos narrativos (momento 3), a participante D mudou o foco de narrativo indefinido para narrador definido protagonista, sendo Digory a voz que conta a história (ver anexo E1). Neste momento, foram revelados aspectos que se mostraram relevantes para esta pesquisa, pois, quando narrado na terceira pessoa, o narrador sabia das ações que os personagens faziam, no entanto, quando mudado o foco para primeira pessoa, o narrador-personagem assumiu algumas limitações, pois ele não teria como, por exemplo, estar na casa de Cleer para saber que ela foi tomar banho quando soube que receberia sua visita. Por isso, Digory, enquanto narrador, relata que ficou sabendo que ela correu para tomar banho quando soube da sua chegada (ver anexo E1). Ou seja, como ressalta Spalding (2020), conhecer sobre o impacto dos focos narrativos para a feitura da história é um elemento de suma importância para que a narrativa entregue o que se pretende entregar ao leitor. E, se no primeiro texto (ver anexo D1) a paixão que Cleer sentia por Digory parecia ser segredo, no segundo (ver anexo E1) ele, como narrador, demonstra ter ciência desse sentimento, o que evidencia, portanto, como a mudança de foco narrativo interfere na construção da narrativa.

No momento destinado à escrita criativa e à colaboratividade (oficina 4), a participante D recebeu cinco dicas sobre sua história: 1 que houvesse mais detalhes; 2 maior presença de diálogos; 3 a presença de um evento que permitisse um desenvolvimento maior para a história; 4 que Digory não tivesse ciência do sentimento de Cleer; e 5 falas dos outros personagens (ver anexo F1).

Nesse caso, para quem sugeriu as dicas, seria mais interessante Digory não saber sobre o que Cleer sentia por ele, ou seja, que se mantivesse a mesma ideia do texto o qual foi construído a partir do foco narrativo indefinido/indeterminado. No entanto, se a dica 1 sugere mais detalhes, isso pode parecer perigoso para a aceitabilidade do texto, pois, consoante Spalding (2020), a sociedade atual vive em uma época tida pelo teórico como visual, que não requer mais o excesso de descrição, visto que cansa o leitor. Nesse caso, chamando atenção para como a cultura digital potencializa as manifestações multimodais (ROJO, 2012;

SANTAELLA, 2004), Spalding (2020) já toca em como a multimodalidade influencia também no modo de ler.

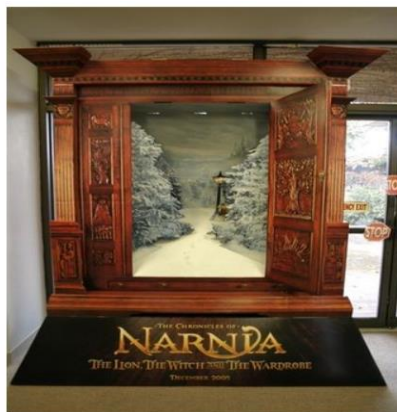
Na produção autoral no ciberespaço (ver anexos G1 e H1), a participante D, apesar de não ter considerado o espaço que planejou inicialmente (casa de Polly/Cleer), aparentemente, acatou a dica 3, colocando um evento para que a história fosse desenvolvida. Tal evento foi concebido como a festa de formatura de Polly.

Começando a narrativa a partir da informação de que Polly iria concluir o Ensino Médio, A estudante D criou cenas em que a formanda elaborava a lista de convidados para tal evento. Dentre estes, estava Digory com seu pai, sua madrasta e a filha dela, sendo esta uma inimiga de Polly. Nesse caso, assim como aconteceu na *fanfic* escrita por CapInfinet, já apresentada neste trabalho, há um clima de romance entre os dois protagonistas, havendo, assim, uma conexão não só com o cânone *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), mas também com a *fanfic* lida pela participante D.

Há, também, na *fanfic* elementos que reforçam a aceitação das dicas 2, pois há inúmeros discursos diretos e 3, já que há falas de outros personagens (ver anexo G1 e H1). Além disso, durante toda a produção autoral da estudante D, a paixão de Polly fica em segredo, revelando-se, somente, no fim, quando Cleer expõe a narradora-personagem. Nesse caso, os comentários, feitos pelos estudantes de sala, potencializaram a escrita da estudante, revelando, assim, a colaboratividade característica às produções de *fanfics* (URAKAMI, 2016, JAMISON, 2017).

Assim como as estudantes A e C, a participante D também se utilizou de uma imagem para se tornar a capa da sua produção (ver imagem 86). Assim, houve a apropriação não só do recurso de inserção de imagens, como também da relação que essa imagem teria com o texto verbal.

Imagem 66 – Imagem utilizada pela estudante A para ilustrar a capa da sua *fanfic*



Fonte: Site Spirit Fanfiction

Dessa forma, ao se analisarem os resultados concernentes à produção autoral no ciberespaço, percebe-se que a colaboratividade foi um método muito importante para a produção, pois os estudantes que leram as *fanfics* dos amigos de sala, assim o fizeram sob a ótica do livro que foi lido conjuntamente: *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009). E, se para autores como Cosson (2019b), a apropriação da leitura se dá também por meio da formação de comunidades de leitores, neste caso, percebeu-se que os estudantes se apropriaram da linguagem literária para construir comunidades, também, de produtores de textos literários. Tais produções, que prezavam não pelo olhar avaliativo de um professor, que atribui valorização convertida em nota aos estudantes, tiveram como leitores reais seus próprios amigos. A esse respeito, Silva (2014) ressalta que, nas oficinas de escrita, distanciar-se da visão do professor como único leitor torna o processo a prática da escrita mais significativa.

Esses leitores contribuíram, por meio de comentários e dicas, para que as narrativas ganhassem novos rumos, sendo, portanto, importantes para o rumo final que a produção ganharia. Além disso, ao entenderem que a *fanfic* se dá, geralmente, a partir da reconstrução de histórias (MURAKAMI, 2016; JAMISON, 2017), os participantes puderam preencher as lacunas que encontraram (JENKINS, 2012) por meio de uma escrita no ciberespaço, não só explorando as potenciais multimodalidades deste, mas também reconhecendo como ele opera (GRUPO NOVA LONDRES, 2021). Consoante Grando (2018), é importante que, em oficinas de textos narrativos, trabalhem-se questões pontuais que não precisam gerar, necessariamente, um texto completo, como, por exemplo, o foco narrativo, a construção dos personagens, a descrição do espaço. Ou seja, a globalidade do texto existe, mas é importante que haja reflexões sobre as partes constitutivas das produções narrativas para que possa haver a apropriação por parte dos estudantes.

Por isso, defendeu-se, aqui, que a escrita não fosse encarada como um processo único, mas como uma construção gradual, a qual se desenvolve ao passo em que várias etapas são vivenciadas. Essas vivências, que se deram gradualmente e independente em vários momentos, também surgiram como atividades relacionadas que caminhassem para um resultado final, desprendido de uma valorização convertida em nota pelo professor-pesquisador, mas com foco no direito de se produzir literatura.

No entanto, se esse processo de escrita, quando proposto de forma analógica, enfrentou problemas que diziam respeito à elaboração de propostas significativas para o trabalho com a escrita de textos literários, na produção no ciberespaço outros problemas foram acrescentados a esse. Nesse caso, pode-se mencionar o fato de que os estudantes, após estarem com os

problemas que envolviam a conectividade solucionados, leram os textos no site Spirit Fanfiction sem sinalizar muito desconforto, mas, quando precisaram partir para a produção, eles alegaram algumas dificuldades.

Segundo os participantes, o fato de digitar uma história relativamente longa no site não era tão confortável, visto que não existia a possibilidade de salvar o que já estava sendo produzido. Por isso, muitos deles preferiram produzir em outros recursos digitais, como, por exemplo, em bloco de notas, para, posteriormente, postar no site. Isso revela outra fragilidade que não diz, necessariamente, respeito à condução das aulas, mas da estrutura escolar, pois a instituição em questão, apesar de centralizada e de não apresentar outros problemas estruturais, não tem laboratório de informática. Isso equivale a dizer, portanto, que, caso os professores tenham em mente utilizar as TDIC para atuação direta dos estudantes em suas aulas, precisará que estes tenham aparelhos que tenham acesso à Internet, sendo excluídos, portanto, aqueles que não têm.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O advento do ciberespaço fez com que surgisse uma nova cultura: a cibercultura. Esta, por sua vez, interfere diretamente na forma como os sujeitos se relacionam e atuam na sociedade, fazendo com que surjam novos modos de comprar, de fazer pagamentos, de se locomover, de se comunicar. No caso da comunicação, a interconexão dos computadores potencializou as representações multimodais e multissemióticas da língua, fazendo com que as habilidades voltadas para a leitura do texto impresso não fossem mais suficientes para as demandas sociais contemporâneas. Por isso, é necessário que os docentes estejam afins às questões que envolvem o ciberespaço, percebendo como a mediação de leitura literária e as práticas multiletradas de Escrita Criativa na cibercultura podem contribuir para que estudantes desenvolvam a produção autoral de textos literários.

Assim, partindo do pressuposto de que as dificuldades de leitura e de escrita perpassam toda a Educação Básica, pôde-se perceber como essas dificuldades se apresentam no ciberespaço não só pelas questões que concernem, estritamente, ao escrever e ao ler, mas também à atuação propriamente dita por parte desses estudantes em ambientes digitais voltados para leitura e escrita. Ou seja, conceber os estudantes como nativos digitais inseridos numa cibercultura, como propõe Prensky (2012), não é suficiente para que a atuação deles no ciberespaço seja satisfatória e crítica (ROJO, 2012), sendo necessários, para estes, portanto, letramentos que visem não somente às questões digitais, ou grafocêntricas, mas também às que

apresentam os textos nas suas diversas dimensões: a cultural, a de mídias, a de linguagens, a de semioses, como defende o Grupo Nova Londres (2021). Assim, a competência técnica para atuação no ambiente digital foi relacionada a outras habilidades, como, por exemplo, a de perceber os textos como produtos frutos de uma seleção prévia que carrega marcas culturais de sua produção situada.

Acrescido a essa percepção, tornou-se essencial, portanto, que os sujeitos, enquanto participantes ativos da cibercultura, apropriassem-se das diversas mídias e linguagens, reconhecendo como estas operam, para transitarem na cultura de que fazem parte. Por isso, reconhecendo, como afirma Coscarelli (2016), que, apesar da leitura e da navegação no ciberespaço requererem habilidades semelhantes, cada um desses processos tem suas peculiaridades. No caso da leitura, entendida como a interação entre leitor, texto e autor, percebeu-se que ela não deve ser concebida como mera decodificação de palavras, mas como um produto que carrega em si marcas socioculturais. Nesse caso, trabalharam-se as habilidades apresentadas por Pressley (2002) e ecoadas no Brasil por autores como Girotto e Souza (2010) e Souza e Cosson (2011), sendo estas: visualização, conexão, inferência, perguntas ao texto, conhecimento prévio, sumarização e síntese.

Essas habilidades, que serviram como proposta de mediação leitora, revelaram a importância de se repensar a forma como o texto é abordado em sala de aula. Como é possível perceber nas discussões que se deram em torno a leitura feita pelos estudantes da crônica *A última crônica*, de Fernando Sabino (1965), sem intervenção do pesquisador, os participantes entraram direito na leitura, sem se questionar sobre, por exemplo, o que significaria o título, o que seria uma crônica. Tais perguntas poderiam revelar, nesse momento, uma relação não mecânica no ato de ler e facilitariam a compreensão. Assim, com as propostas de Pressley (2002), surgiram posicionamentos diante do texto que possibilitaram conexões entre o que se lia e a subjetividade dos estudantes, inferências destes, validação das discussões temáticas elencadas nos textos. Isso tornou possível, além do constante contato com o texto, a apropriação por parte do leitor do que é lido, o qual, a partir dessa mediação, pôde conceber os textos como práticas situadas que trazem em si marcas socioculturais, e não apenas códigos linguísticos.

Essa mediação foi de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, ao perceber como os estudantes liam, o pesquisador, apoiando-se nas discussões de Pressley (2002), Girotto e Souza (2010) e Souza e Cosson (2011), elencou propostas que tivessem como intuito a ampliação da habilidade de leitura dos participantes. Essa identificação, aliada aos problemas de leitura e de escrita de textos literários que perpassam toda a Educação Básica, foi

necessária, pois, por se desenvolver a partir da Pesquisa & Desenvolvimento, esta pesquisa precisou de um processo para ser analisado, que, primeiramente, manifestou-se pela percepção de como os estudantes se relacionavam com o que liam.

Em seguida, foi de importância igual propor oficinas de Escrita Criativa, pois não se esperava somente que os estudantes fossem consumidores de textos literários, mas também produtores, ou seja, que se apropriassem da literatura por ambas perspectivas. Assim se deu, porque, como aponta Spalding (2020), apesar de ser possível produzir culturas em outras linguagens, como em filmes, em artes plásticas, ofertar aos estudantes a capacidade de desenvolver seu potencial criativo por meio da escrita, foi uma forma de entregar-lhes um direito, que se manifesta, inclusive, na sua cidadania. Dessa forma, as oficinas de Escrita Criativa, que mais se preocuparam com o processo do que com a valoração do produto final (AMABILE, 2018), funcionaram tanto como uma forma de potencializar a criatividade, quanto como uma maneira de se perceber, para a escrita, a importância de um planejamento, de se pensar nos elementos constituintes de uma narrativa.

No mais, a Escrita Criativa, sistematizada aqui a partir de propostas apontadas por Marchioni (2019), apresentaram-se como uma maneira de se pensar o ensino de literatura não pela perspectiva histórica ou puramente teórica, mas prática, possibilitando aos estudantes a oportunidade não só de se refletir sobre os textos literários, mas produzi-los. A esse respeito, percebeu-se a importância da valorização da criatividade para o desenvolvimento da imaginação, postura tão cara a autores como Rodari (1982).

Já que a proposta desta pesquisa possuía relação direta com as práticas multiletradas, não teria sentido caso a leitura fosse realizada apenas no livro impresso. Dessa forma, a leitura digital fez-se presente, sendo realizada em dois momentos. No primeiro, foi lida uma reprodução integral do livro *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), tendo como intuito que os estudantes experienciassem a leitura digital e percebessem, na atuação do site, como este se assemelha a uma rede social, possibilitando o uso de comentários, que, por sua vez, são multimodais, já que se utilizam imagens, *emojis*, *hiperlinks* em sua elaboração. No segundo, foi lida uma *fanfic* produzida pelo usuário CapInfinet e, neste momento, os participantes perceberam, a partir da leitura, uma produção de *fanfic* e puderam comentar o texto a partir das suas experiências enquanto leitores de *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), formando não só o que Cosson (2019) chama de comunidade de leitores, mas de escritores, visto que os comentários puderam colaborar, como apontam Murakami (2016) e Jamison (2017), para o redirecionamento das *fanfics*.

Nesse caso, o processo de que fala a Pesquisa & Desenvolvimento (TEIXEIRA, MEGID NETO, 2017) foi exatamente o de perceber como a mediação de leitura literária e as práticas multiletradas de Escrita Criativa na cibercultura podem contribuir para que os estudantes do Ensino Fundamental desenvolvam a produção autoral de textos literários. Em outros termos, a forma como os estudantes liam e se apropriavam (ou não) da leitura, direcionariam a sua atuação também no ciberespaço, pois, como aponta Ribeiro (2016), o sujeito que não lê bem fora das TDIC não irá ser proficiente somente porque tem competência técnica.

Além disso, as *fanfics*, por ter seu caráter cultural, que representa uma cultura de fãs produzida a partir de um determinado produto, sendo possível este ser de diversas expressões culturais, como a cinematográfica, a livresca, a política, a musical (MURAKAMI, 2016; JAMISON, 2017) tornou-se gênero propício para que tais discussões se materializassem.

Para a Pesquisa & Desenvolvimento, perceber a identificação de um problema para que se parta dele é tão importante quanto a descrição da análise, apresentando, assim, as etapas (TEIXEIRA, MEGID NETO, 2017). Por isso, este trabalho utilizou-se não somente da descrição das oficinas, como também detalhou as etapas, evidenciando o que aconteceu em cada momento, ressaltando os acertos e os erros. Um dos equívocos aqui apontados ressalta que, caso houvesse tido um trabalho melhor por parte do pesquisador na mediação de leitura da sinopse das *fanfics* produzidas por outros navegadores no site Spirit Fanfiction, as produções a atuação dos estudantes no espaço digital tivesse assumido outro percurso. Provavelmente, os comentários dos participantes desta pesquisa, durante a leitura da reprodução integral do livro *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), feita por Merlim_sama, não teriam versado somente sobre a questão temática, visto que a usuária alertou sobre a história não ser de sua autoria. Neste caso, o que seria um momento para perceber a diferença entre leitura digital e física, ressaltando o caráter multimodal e colaborativo nas produções de *fanfics*, passou a ser, em determinado momento, discussões voltadas para a competência técnica dos participantes para transitar no site adequadamente.

Por ter como análise de dados a ATD, esta pesquisa, seguindo o detalhamento do processo característico à P&D (TEIXEIRA, 2003), não desvinculou a prática da teoria. Embora se tratasse de uma proposta que foi desenvolvida no chão de uma sala de aula, direcionada, inclusive, pelo *imprinting* cultural do professor-pesquisador (MORIN, 2006), a teoria não poderia ter sido colocada em plano inferior, caminhando assim, para direcionar a prática, como defende a ATD (MORAES, GALIAZZI, 2006). Além disso, embora houvesse planejamentos

para cada oficina, houve alguns redirecionamentos que se mostraram necessários para o desenvolvimento dela, como, por exemplo, o de adaptar a oficina que deu origem aos resultados expressos no subitem 4.2. A princípio, a mediação leitora seria unicamente do livro físico *O sobrinho do mago* (LEWIS, 2009), mas por este trabalho se tratar de uma atuação no ciberespaço, viu-se a necessidade de se repensar a proposta e de que fossem inseridas mediações de leitura no ciberespaço. Assim, a ATD, como reportam Moraes e Galiuzzi (2006), preocupa-se não somente com o produto, mas também com o processo e com a forma pela qual o pesquisador visualiza o que colheu na pesquisa.

Esse processo deve revelar, também, as fragilidades que houve durante o desenvolvimento da pesquisa, visto que é necessário que seja levado em conta a função social da ciência. Em outros termos, ao serem apresentados não só os pontos positivos, como também os negativos, é possível que professores tenham contato, neste trabalho, com propostas que versam sobre vários pontos da Educação, tanto da cultura impressa quanto da digital, com foco na Escrita Criativa e na pedagogia dos multiletramentos. Essas propostas podem ser inseridas ou ressignificadas em outros contextos escolares, inclusive para dar continuidade a futuras pesquisas.

Nesse sentido, a maior parte dos problemas que envolveram a pesquisa disseram respeito às questões que não estão diretamente ligadas com o processo de ensino/aprendizagem. Como se pôde perceber, a falta de um laboratório de informática, assim como a baixa eficiência da conectividade, foram percalços que dificultaram o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, o ranqueamento proporcionado pelos sistemas de avaliação, como o Saepe, acabam por não valorizar a produção autoral dos estudantes, coibindo, assim, o que Rodari (1982) vai chamar de desenvolvimento da criatividade.

Apesar das dificuldades elencadas, é possível notar como as técnicas de leitura sugeridas por Pressley (2002) e de Escrita Criativa apresentadas por Marchioni (2019) caminharam para a produção autoral de *fanfics* no ciberespaço. Isso possibilitou aos participantes uma atuação direta na cibercultura reconhecendo os textos como práticas situadas, carregadas de marcas culturais. Tais culturas são materializadas pelo entendimento de como funciona um *fandom* e de como seus integrantes transitam em uma cultura própria, a qual forma uma comunidade não só de leitores, como aponta Cosson (2019a), mas também de produtores de textos.

Nesse sentido, devido a Escrita Criativa não ser exclusividade das oficinas de textos literários, conforme Spalding (2020), quem se apropria da língua para escrever esse tipo de produção tem mais facilidade de transitar entre outras áreas. Além disso, olhar para as práticas

multiletradas e para a atuação autônoma e protagonista dos estudantes no ciberespaço permite uma Educação Contextualizada à cibercultura em que eles vivem e as *fanfics*, por seu caráter multimodal e multissemiótico, permite tais reflexões. E, como se pode deduzir, as questões que aqui foram elencadas não se esgotam e podem gerar novas outras, como: 1 se todos materiais utilizados fossem digitais, os resultados seriam semelhantes?; 2 quais outros gêneros se mostram propícios para se trabalharem as práticas multiletradas? 3 como deve ocorrer a valoração das produções dos estudantes a partir das técnicas de Escrita Criativa, sem que o potencial criativo destes seja descaracterizado?

Se a tais perguntas respostas forem colocadas por meio da pesquisa científica, é possível perceber que a Educação apresentará significativo ganho, já que sai da sua visão tradicional e se propõe a enxergar o estudante como protagonista e autônomo. E, sendo, portanto, a cibercultura uma realidade proporcionada pelo ciberespaço, a Escola, na sua função social de formar sujeitos autônomos e protagonistas, não pode se abster desse fato.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Gleiciane Sousa da Silva Baracho de. **O desenvolvimento da produção escrita crítico-colaborativo-criativa de fanfics em língua inglesa no Ensino Fundamental II a partir de contos de horror**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 229, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25366>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- ALENCAR, Daniele Alves; ARRUDA, Maria Isabel Moreira. Fanfiction: uma escrita criativa na web. **Perspectivas em Ciência e Informação**, v. 2, n.2, p.88-103, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22504>. Acesso em: 12 fev. 2022.
- ALENCAR, José de. **O guarani**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- ALMEIDA, Glessiane de Oliveira; ALMEIDA, Regina de Oliveira. CRIATIVIDADE: CONCEITO E REFLEXÃO. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, [S. l.], v. 8, n. 8, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1457>. Acesso em: 10 de abr. 2022.
- ALVES, Maria da Penha Casado.; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Comunidades de leitores: cultura juvenil e os atos de descolecionar. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v.15, n. 2, p. 145-162, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/B4vHnbRZNHJJKmN3RKjC38f/?lang=pt>. Acesso em: 16 de jun. 2022.
- AMABILE, Luís Roberto. Do que estamos falando quando falamos de Escrita Criativa. **Revista Criação & Crítica**, [S. l.], n. 28, p. 132-149, 2020. DOI: 10.11606/issn.1984-1124.i28p132-149. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/172813>. Acesso em: 08 fev. 2022.
- ARAÚJO, Raiane Soares de; LACERDA, Naziozênio Antônio. In: **X Congresso Internacional de Língua e Literaturas**, 10, 2021, A mediação do professor no processo de inferências e compreensão leitora de alunos no ensino fundamental, Piauí. Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75841>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- AZEVEDO, Daniela Simone. et al. Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “nativos digitais”. **Revista Renote: Novas Tecnologias em Educação**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 1-11, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/issue/view/3640/showToc>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- AZZARI, Elaine Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-92.

BARBOSA, Áureo José et al. **MEDIAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR**. *South American Development Society Journal*, [S.l.], v. 6, n. 18, p. 336, dez. 2020. ISSN 2446-5763. Disponível em: <https://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/364>. Acesso em: 21 ago. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.24325/issn.2446-5763.v6i18p336-349>.

BERNARDO, Julio Cesar Oliveira.; KARWOSKI, Acir Mario A leitura em dispositivos digitais móveis. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 795–807, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646355>. Acesso em: 7 nov. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, Luiz Antonio de Assis. **Escrever ficção: um manual de criação literária**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira de; ALBERT, Sílvia. TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. **Trabalho em linguística aplicada**, Campinas , v. 58, n. 3, p. 1134-1163, Set. 2019 . Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000301134&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mar 2022.

CAMPOS, Adriana Virtuoso. **O uso de fanfictions nas aulas de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/5506>. Acesso em: 13 mai. 2022

CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas e hibridismo cultural**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

CANETE, Sipoli Carneiro. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CSKSG>. Acesso em: 25 set. 2022.

CARNAZ, Maria Elisabete Alves Rosa (2013). **Da criatividade à escrita criativa** Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa). Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Coimbra. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12238>. Acesso em: 25 set. 2022.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

CONCEIÇÃO, Verônica Alves; PORTO, Cristiane Magalhaes; CONCEIÇÃO, Josué Leite. NARRATIVAS FICCIONAIS NA CIBERCULTURA: NOVAS FORMAS DE LEITURA E ESCRITA COM IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 11, n. 11, 2018. Disponível em: <https://tiradenteslegada.emnuvens.com.br/enfope/article/view/8740>. Acesso em: 16 mar. 2022.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning**, 2009. Disponível em: <https://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf> Acesso em: 12 de jun. de 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/5897>. Acesso em: 10 set. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. **Navegar e ler na rota do aprender**. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 101-129, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019a.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019b.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **UNESP**, Agosto-2011. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 19/08/2020.

DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27751>. Acesso em: 25 set. 2022.

DE MAGALHÃES PORTO, Cristiane; BENIA, Renata Tavares. Fanfics como Ferramentas Colaboradoras na Educação pelo Conhecimento Informal. In: NAGAMINI, Eliana (org.) **Práticas educativas e interatividade em Comunicação e Educação**. p. 141-155. Disponível em: http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais_20170620/com_e_edu3.pdf#page=137. Acesso em: 22 set. 2022.

DI NIZO, Renata. **Escrita criativa**: o prazer da linguagem. São Paulo: Summus, 2008.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas; NETO, João Clemente de Souza. Imprinting cultural, ecologia da ação e alunos (as) bolivianos(as) na escola pública. **Educação & Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 137-156, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/10750/7370>. Acesso em: 10 set. 2020.

DUARTE, Vitor Ricardo; SCHERER, Lilian Cristine. Todo texto é um hipertexto, mas uns são mais hipertextos que os outros: uma reflexão sobre hipertexto e uso de dicionário eletrônico no ensino de idiomas. **Signo**, v. 34, n. 56, p. 112-136, 5 jan. 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/966>. Acesso: 05 out. 2022.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**. Porto Alegre: L&PM, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Ernani Cesar de; SCARIOT, Viviane Demetrio da Silva. Gênero discursivo multimodal charge: uma (re)leitura amparada nas relações intertextuais dos novos leitores. **Letras em Revista**, [S.l.], v. 10, n. 01, out. 2019. ISSN 2318-1788. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/253>. Acesso em: 12 mai. 2022.

FRIZON, Josué Rodrigues; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Mediação de leitura: -possibilidades e experiências. **Revista Diálogos**, v. 6, n. 2, maio/ago., 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/6559>. Acesso em: 18 de jan. 2022.

GERALDI, João Wanderlei. Concepções de linguagem. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-48.

GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GRANDO, Diego. Pensar o ensino de literatura pela ótica da escrita criativa. In: **Encontro ABRALIC**, nº 16, 2018. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais-artigos/?id=2829>. Acesso: 18 de mar. 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. Disponível

em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 10 de mai. 2022.

GUALBERTO, Ilza Maria Tavares. **A influência dos hiperlinks na leitura de hipertexto enciclopédico digital**. 2008. Tese (doutorado). Doutorado em Linguística – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-7LXPBA>. Acesso em: 02 jan. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HEINSFELD, Bruna Damiana.; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp.2, p. 1349–1371, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301>. Acesso em: 20 dez. 2021.

HERKENHOFF, Joana d'Arc Batista; SOUZA, Renata Junqueira de. A escrita literária na escola. In: TAUFER, Adauro Locatelli; CARVALHO, Diogenes Bueno Aires de; BRASIL, Luiz Antonio de Assis; ANGELINI, Paulo Ricardo Kralik (org.). **Escrita criativa e ensino I**. São Paulo: Paco Editorial, 2019. P. 41-60. <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1457>. Acesso em: 15 fev. 2022. <https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=410>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

JAMISON, Anne. **Fic**: por que a fanfiction está dominando o mundo?. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

JENKINS, Henry. Lendo criticamente e lendo criativamente. **Matrizes**, v. 6, n. 1, p. 11-24, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/48047>. Acesso em: 12 de nov. 2021.

KARLO-GOMES, Geam; DE VASCONCELOS BELARMINO, Auricélia Pires. Multimodalidade e Letramento Digital: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro. **Texto Digital**, v. 16, n. 1, p. 281-289, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/75513>. Acesso em 17 de jun. 2022.

KOCH, Stephen. **Oficina de escritores**: um manual para a arte de ficção. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018.

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista; SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. Letramento literário em círculos de leitura na escola. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 21, p.

427-41, jul.-dez. 2015. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35126>. Acesso em: 17 de jun. 2022.

LEITE, Cíntia de Castro. **Do enigma à fanfic**: a leitura de gênero do campo artístico literário articulada à produção de gênero da cultura digital. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Taubaté, São Paulo, 2021.

LE MOS, Andre; LÉVY, Pierre. **O futuro da Internet**: Em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LEWIS, Clive Staples. **O sobrinho do mago**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

LIMA, Maria Batista de; DE GRANDE, Paula Bacarat. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane (org.) **Escolas conectadas**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

LIMA, Ebbe Humberta Fernandes.; BARBOSA, Patrícia da Silva.; GOMES, Geam Karlo. Imaginário social e educação contextualizada para convivência com o semiárido brasileiro (ECSAB): mapeamento e reflexão em torno de uma confluência teórica. **Revista Pedagógica**, v.23, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6421>. Acesso em: 08 nov. 2022.

LINS, Osman. **Os gestos**. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCHIONI, Rubens. **Escrita criativa**: da ideia ao texto. São Paulo: Contexto, 2019.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1969

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza Martins. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 de jun. 2022.

MARTINS, Josemar da Silva. **Contextualizando o contexto**. In: Caderno Multidisciplinar - Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro: múltiplos espaços para o exercício da contextualização. v.1 - Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2009. p. 17 – 35.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstitutivo De Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **El método 4: las ideas**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.

MURAKAMI, Raquel Yukie. **O ficwriter e o campo da fanfiction: reflexão sobre uma forma de escrita contemporânea**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2016. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-10042017-122630/pt-br.php>. Acesso em: 10 out. 2022.

NEVES, André de Jesus. **Cibercultura e Literatura: identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã (fanfiction)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 538-558, abr./jun. 2020.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309>. Acesso: 02 de set. 2021.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. In: FERRAZ, Obidália (org.). **Educação (multi)letramentos e tecnologia: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.

NOVAIS, Ana Elisa. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 82-94.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em Educação. **Unirios**, v.1, n. 21, 2019. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/?id=23>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto; CUNHA, Gustavo Ximenes; AVELAR, Fernanda Teixeira. Emojis como Estratégias de Reparo em Pedidos de Desculpas: um estudo sobre conversas em ambiente digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 3, p. 1615–1635, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653341>. Acesso em: 25 set. 2022.

OLIVEIRA, Aldeni Melo de; GEREVINI, Alessandra Mocellin; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 22, p. 119- 132, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640786>. Acesso em: 07 nov. 2022.

OLIVEIRA, Bruna Rafaela Evangelista de. **Leitura na cibercultura**: dispositivos para a ampliação dos multiletramentos. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019, 104p. Disponível em: <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2017&item=poseduc-disserta%E7oes-2017>. Acesso em: 05 agosto. 2022.

PAES, Francisco Cleyton de Oliveira; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. DIALOGISMO E MULTILETRAMENTOS: UMA EXPERIÊNCIA COM A REESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO RESENHA DE FILME. **Polifonia**. v. 27, n. 49, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/10457>. Acesso em: 12 de set. 2021.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A linguagem dos emojis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, n. 2, 2016, p. 379-399.. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hnGPY5pRNfGbwKJ8JjHTjgF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 de out. 2022.

PAULA, Luciane de; BARISSA, Ana Beatriz Maia; OLIVEIRA, Natasha Ribeiro de. Produções e produtos culturais na sala-de-aula: uma análise crítico-dialógica do fandom de Harry Potter e da franquia Meu Malvado Favorito. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.4, p. 2071–2087, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12935>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PAULA, Luciane de; ZANDONADI, Raquel Santos. Fanfiction: leitura e escrita na era digital. **Línguas & Letras**. Parana: Univ Estadual Oeste Parana-unioeste, v. 21, n. 49, p. 86-107, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24332>. Acesso em: 14 de fev. 2020.

PINCHEMEL AMORIM, Marina Martins.; PEREIRA, Márcia Helena de Melo. Retextualizar no celular: implicações das tarefas de textualização e hipertextualização. **Revista Desenredo**, v. 17, n. 1, 17 dez. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11514>. Acesso em: 17 de jun. 2022.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 55, n. 2, p. 525–530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

PINHEIRO, Petrilson. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 11-19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

PORTO, Cristiane de Magalhães; BENIA, Renata Tavares. Fanfics como ferramentas coladoras na educação pelo conhecimento informal. In: NAGAMINI, Eliana (org.). **Práticas educativas e interatividade em Comunicação e Educação**. Ilhéus: Editus, 2016. p. 141-158.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2014.

PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching**. Nova York: Guilford, 2002.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Anabela Pinto Rodrigues. **Repórteres da escrita criativa: uma abordagem intercultural da escrita criativa enquanto promotora da leitura e da construção identitária**. 2013. p. 195. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2013. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1415>. Acesso em: 03 set. 2022.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. In: **The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, [S.I.], v. 38, n. 1, jan./jul. 2017, p. 1-20. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 12 de nov. de 2021.

ROJO, Roxane. BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos letramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxanne. Pedagogia dos letramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SABINO, Fernando. Última crônica. In: **A companheira de viagem**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965.

SANFELICI, Aline de Melo.; SILVA, Fábio Luiz da. Os adolescentes e a leitura literária por opção. **Educar em Revista**, n. 57, p. 191-204, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZTfdYYrLj4ZgZBrpgYV685p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SIGILIANO, Daiana; HSU, Ya- Ya. ; VIEIRA, Lucas Guimarães. **A aprendizagem informal na cultura de fãs: análise dos sites brasileiros de fanfic**. In: AGUADED; I; VIZCAÍNO-VERDÚ, A. (orgs.). Redes sociales y ciudadanía - hacia un mundo ciberconectado y empoderado. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones, 2020, v. 1, p. 145-152. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7945708>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA JÚNIOR, Sílvia Nunes. **Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8427>. Acesso em: 07 mar. 2022.

SILVA, Solimar. **Oficina de escrita criativa: escrevendo em sala e publicando na Web**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SPALDING, Marcelo. **Escrita criativa para iniciantes**. Porto Alegre: Metamorfose, 2020.

SUASSUNA, Ariano. **O santo e a porca**. José Olympio: Rio de Janeiro, 2011.

TEIS, Denize Terezinha; TEIS, Mirtes Aparecida. A Abordagem Qualitativa: A Leitura no Campo de Pesquisa. In: **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, [S.N.], v. 1, p. 1-8, 2006. Disponível em: http://bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=969. Acesso em: 20 jul. 2021.

TEIS, Mirtes Aparecida; TEIS, Denize Terezinha. A Abordagem Qualitativa: A Leitura no Campo de Pesquisa. BOCC. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1, 2016. 8p. Disponível em: http://bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=969 Acesso em: 10 jun. 2022.

TEIXEIRA, Enise Barth. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003. Disponível: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisa de natureza interventiva. **Ciências & Educação**, v.23, n. 4, p. 1055-1076, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cBjf7MPDSy5V5JYwFJR4bd/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 jul. de 2021.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996. Disponível em:

<http://vassarliteracy.pbworks.com/w/file/fetch/9012261/Pedagogy%20of%20Multiliteracies%20New%20London%20Group.pdf>. Acesso em: 17 de mar. 2022.

TILIO, Rogério. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 33-42. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

TRAPIÁ FILHO, João de Sá Araújo (org.). **Era uma vez**. Petrolina: Vecchio, 2019.

TRAPIÁ FILHO, João de Sá Araújo (org.). **Eu te conto**. Petrolina: Vecchio, 2019.

TRAPIÁ FILHO, João de Sá Araújo (org.). **Metamorfose de memórias**. Petrolina: Vecchio, 2020.

TRAPIÁ FILHO, João de Sá Araújo (org.). **O despertar dos contos**. Petrolina: Vecchio, 2021.

TRAPIÁ FILHO, João de Sá Araújo (org.). **O livro das fábulas**. Petrolina: Vecchio, 2018.

VALTER, Cimino. **Eu conto!**: um livro para contar histórias. São Paulo: Matrix, 2013.

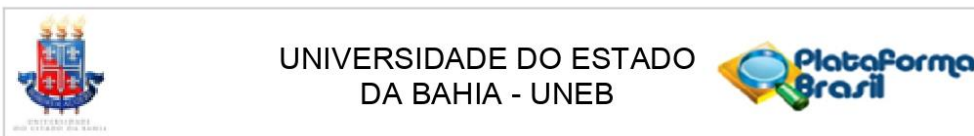
VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 431-466, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>. Acesso em: 17 de jan. 2022.

VOLKWEISS, Anelise; LIMA, Vanessa Mendes; FERRARO, José Luís Schifino; RAMOS, Maurivan Guntzel. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação por Escrito**, v. 10, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19361/2/Protagonismo_e_participao_do_e_estudante_desafios_e_possibilidades.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149–166, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/abstract/?lang=pt#>. Acesso: 19 de mar. 2022.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escrita criativa e mediação leitora no ensino fundamental: práticas multiletradas por meio de fanfics

Pesquisador: JOAO DE SA ARAUJO TRAPIA FILHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54437221.1.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.261.336

Apresentação do Projeto:

Os objetivos e metodologia da pesquisa são claros e exequíveis. Os riscos e benefícios estão descritos conforme os princípios da eticidade em pesquisa. São informados no Projeto os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa. O cronograma é exequível e está atualizado.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são claros e exequíveis.

Objetivo primário:

1. Investigar as implicações das práticas multiletradas com a mediação de leitura e a escrita criativa na produção de fanfics nos anos finais do ensino fundamental.

Objetivos secundários:

1. Observar a relação que os estudantes mantêm com a literatura no ciberespaço a partir de mediações de práticas multiletradas de leitura e de escrita criativa;
2. Analisar o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita criativa que favoreçam os multiletramentos com foco em produções ativas de textos literários no ciberespaço;
3. Verificar como as estratégias de mediação de leitura e de escrita criativa multiletradas no ciberespaço potencializam o ensino da leitura e da escrita de textos literários.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No Projeto, no Termo de assentimento do menor e no Termo de esclarecimento livre e esclarecido, os riscos e benefícios foram apresentados conforme os princípios da eticidade em pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pretende contribuir para o ensino de literatura nas escolas públicas, apresentando não só estratégias de leitura como também de escrita, com o olhar voltado para a realidade da cibercultura e para as práticas de multiletramentos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Está anexada ao projeto a seguinte documentação de apresentação obrigatória, em conformidade com as normas brasileiras para a apresentação de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos:

1. Termo de compromisso do pesquisador;
2. Termo de confidencialidade;
3. Folha de rosto;
4. Carta de anuência proponente da pesquisa;
5. Termo de autorização institucional da proponente da pesquisa;
6. Termo de autorização institucional da coparticipante da pesquisa;
7. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
8. Termo de assentimento do menor;
9. Termo de consentimento livre e esclarecido.

Observação:

1. Não estão anexadas individualmente no sistema os seguintes documentos: o Termo de compromisso do pesquisador, a Carta de anuência proponente da pesquisa; o Termo de autorização institucional da proponente da pesquisa e o Termo de autorização institucional da coparticipante da pesquisa. Contudo, todos os documentos mencionados estão anexados no documento intitulado Projeto brochura.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555		CEP: 41.195-001
Bairro: Cabula		
UF: BA	Município: SALVADOR	
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399	E-mail: cepuneb@uneb.br

Continuação do Parecer: 5.261.336

responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1873425.pdf	16/12/2021 17:52:14		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_brochura.pdf	16/12/2021 17:51:46	JOAO DE SA ARAUJO TRAPIA FILHO	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	16/12/2021 17:47:52	JOAO DE SA ARAUJO TRAPIA FILHO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	15/12/2021 18:19:26	JOAO DE SA ARAUJO TRAPIA FILHO	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	15/12/2021 10:42:43	JOAO DE SA ARAUJO TRAPIA FILHO	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	15/12/2021 10:42:21	JOAO DE SA ARAUJO TRAPIA FILHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	14/12/2021 09:38:05	JOAO DE SA ARAUJO TRAPIA FILHO	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.261.336

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/12/2021 09:35:03	JOAO DE SA ARAUJO TRAPIA FILHO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	14/12/2021 09:27:02	JOAO DE SA ARAUJO TRAPIA FILHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 24 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

ANEXO B

(Frente do texto *Lembranças*)

Lembranças

(Yasmim Costa Oliveira)

Eu comecei aquele dia cedo, não que aquilo fosse uma novidade para mim. Arrastei meus cabelos em um rabo de cavalo no topo da cabeça, pelo menos o máximo que uma criança poderia fazer, arrumei a franja e me olhei no espelho quebrado que havia no canto da sala que eu, carinhosamente, chamava de quarto. O meu reflexo mostrava apenas o meu vestido azul, que eu já havia perdido as cortas de quantas vezes tinha sido usado – o mesmo já estava surrado. Velho. Seu azul não parecia mais tão brilhante, trajado em meu corpo visivelmente esguio, magro demais para alguém com 7 anos de idade.

O Quarto onde eu ficava era pequeno, um tanto pouco estreito, com algumas manchas no teto, o que havia sido consequência das goteiras que aconteciam quando chovia. Tinha as paredes um tanto estragadas, pintadas em um branco gelo, que parecia mais bege a cada dia que se passava. O espaço era quase completamente ocupado pela cama de casal, onde minha mãe também dormia. O espelho quebrado se localizava ao lado da cama, no canto direito do local e, é claro, em cima da cama estava a minha boneca de pano de cabelos negros e olhos de botão, que trajava um vestido amarelo com floreszinhas. Minha mãe a havia criado, especialmente para mim.

— Filha...

Eu me virei naquele momento, minha mãe me chamava, sua voz estava cansada. Eu não sabia o porquê. Ela me abraçou forte, dizendo que iria voltar mais tarde, como sempre fazia. A mesma me pegou no colo, beijou minha bochecha repetidas vezes antes de me colocar sentada na cama e de sair pela porta murmurando palavras incompreensíveis para mim. Eu me sentia orgulhosa, minha mãe confiava em mim o suficiente para me deixar sozinha em casa por algumas horas. Claro! Ela voltava para o almoço e novamente, sala.

Com objetivo de ajudar a minha mãe, no momento em que o correio chegou de tarde, recebi e coloquei as cartas em cima da mesa. Infelizmente, acabei deixando algumas caírem no chão durante o processo, o que fez eu procurá-las e pegá-las debaixo de alguns móveis que tínhamos. As horas se passaram lentamente, isso era algo que tinha me deixado um pouco angustiada, uma sensação ruim que me fez cogitar, algumas vezes, que estava ficando doente, porém, eu não estava. Quando mamãe chegou, eu estava brincando no chão gelado.

Ela vestia uma blusa velha e uma calça jeans rasgada, seu rosto refletia cansaço e ela sorriu para mim, mas esse sorriso não havia chegado ao seus olhos, que estavam marejados, em beira de transbordar as lágrimas que segurava desde que havia chegado em casa. Eu não soube o que fazer, me sentia completamente perdida. Minha mãe nunca chorava. Ela se aproximou, vindo rapidamente até mim, e me abraçou como se fosse uma despedida. Um nó se formou em minha garganta, senti uma grande tristeza me invadir e, junto com ela, lágrimas se formaram nos cantos dos meus olhos, tão azuis quanto o céu.

Sem saber o que fazer, sem saber a causa daquela tristeza repentina, retribuí o abraço da minha mãe com a mesma intensidade e chorei, chorei como nunca antes. Eu sentia as lágrimas silenciosas da minha mãe caírem no meu ombro enquanto eu soluçava em seus braços. Ela acariciava o meu cabelo, enrolando algumas mechas em seus dedos, tentando me acalmar e se acalmar. Esse gesto me lembrava meu pai, eu já o tinha perdido, e, felizmente, suas poucas memórias comigo foram felizes... Muito felizes.

Depois daquele dia, um clima um tanto tenso se instalou no ar, os dias se passavam rápidos demais, pelo menos era o que eu achava. Minha mãe me abraçava sempre que chegava do trabalho, ou sempre que eu chegava do colégio, não importava, ela sempre repetia o mesmo ato. Algo a estava incomodando, eu queria descobrir, minha curiosidade estava me levando à loucura. A cada segundo, minha vontade de saber o que estava acontecendo aumentava, mas eu nunca ousei perguntar. Nunca! Até porque... Depois daquela manhã, eu não tive oportunidades.

Fonte: TRAPIÁ FILHO, João de Sá Araújo (org.). Vecchio: Petrolina, 2020.

ANEXO C

(Verso do texto *Lembranças*)

— Eu vou trabalhar mais tarde hoje. — mamãe havia me contado, eu apenas apertei minha boneca contra mim. — Vamos passear, apenas nós duas, juntas. Assim como fazíamos há alguns meses. — Ela me pegou no colo e saímos de casa. Minha mãe andava devagar, eu pude ver nossa casa ficar cada vez mais longe, a cada passo que a minha mãe dava, contudo, ao contrário do que eu achava, minha mãe e eu não fomos ao parque. Um véu de tristeza cobria o seu rosto e um turbilhão de emoções me cercava. Novamente, eu achei que estava ficando doente, mas não, eu não estava ficando doente, era apenas um pressentimento ruim, algo que doía por dentro. Um sentimento estranho que eu não sabia reconhecer. Minha mãe parou alguns minutos depois, olhei para frente e vi onde estávamos: era algo diferente, nunca havia estado ali. Era uma casa, uma casa muito grande e, particularmente, assustadora. Minha mãe se aproximou um pouco mais, abriu o grande portão de ferro, entrou e me colocou no chão. — Voltarei em breve.

— O quê? Mãe, do que está falando? — minha voz estava um tanto assustada. Ela me olhou, beijou a ponta do meu nariz e virou de costas para mim, dando alguns passos para frente. Então ela se virou, fechou o grande portão e saiu sem ao menos olhar para trás. Mas eu senti que ela chorava.

Apenas dias depois, eu soube que a minha mãe não iria voltar. O lugar no qual ela havia me deixado era um orfanato, onde as crianças me lançavam olhares julgadores. Eu não as entendia.

Hoje, 17 anos depois, estou na frente do local onde eu cresci até os meus 7 anos de idade. A casa havia mudado um pouco, continuava um tanto rústica, porém, diferente. No lado de fora, havia uma grande roseira, rosas vermelhas lindas. Meus olhos marejaram ao ler o que estava escrito na pequena plaquinha que ficava um pouco à frente da roseira - era o meu nome, escrito em letras douradas com uma frase abaixo: para minha pequena princesa. Meu marido apertou meus ombros, levemente, me dando confiança.

— Está na hora! — ele falou no meu ouvido, dando um beijo em meus cabelos logo em seguida. Virei-me e acariciei o cabelo raso da minha

menininha, minha filha que dormia serenamente com a cabeça apoiada no ombro do homem que eu amo. Sorri. Respirei fundo e toquei a campainha, demorou poucos segundos para a porta se abrir. Meu coração se acelerou no mesmo momento em que a mulher na minha frente arregalou os olhos, erguendo a mão até a boca, surpresa demais para falar alguma coisa.

— Mãe?...

Fonte: TRAPIÁ FILHO, João de Sá Araújo (org.). Vecchio: Petrolina, 2020.

ANEXO D

(Frente do texto *A última crônica*)

A ÚLTIMA CRÔNICA

Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu quereria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse

Fonte: SABINO, Fernando. *Última crônica*. In: *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965

ANEXO E

(Verso do texto *A última crônica*)

a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você...". Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Fonte: SABINO, Fernando. **Última crônica.** In: *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965

ANEXO F

(Frente do conto *A partida*)

A PARTIDA (Osman Lins)

Hoje, revendo minhas atitudes quando vim embora, reconheço que mudei bastante. Verifico também que estava aflito e que havia um fundo de mágoa ou desespero em minha impaciência. Eu queria deixar minha casa, minha avó e seus cuidados. Estava farto de chegar a horas certas, de ouvir reclamações; de ser vigiado, contemplado, querido. Sim, também a afeição de minha avó incomodava-me. Era quase palpável, quase como um objeto, uma túnica, um paletó justo que eu não pudesse despir.

Ela vivia a comprar-me remédios, a censurar minha falta de modos, a olhar-me, a repetir conselhos que eu já sabia de cor. Era boa demais, intoleravelmente boa e amorosa e justa.

Na véspera da viagem, enquanto eu a ajudava a arrumar as coisas na mala, pensava que no dia seguinte estaria livre e imaginava o amplo mundo no qual iria desafogar-me: passeios, domingos sem missa, trabalho em vez de livros, mulheres nas praias, caras novas. Como tudo era fascinante! Que viesse logo. Que as horas corresse e eu me encontrasse imediatamente na posse de todos esses bens que me aguardavam. Que as horas voassem, voassem!

Percebi que minha avó não me olhava. A princípio, achei inexplicável ela fizesse isso, pois costumava fitar-me, longamente, com uma ternura que incomodava. Tive raiva do que me parecia um capricho e, como represália, fui para a cama.

Deixei a luz acesa. Sentia não sei que prazer em contar as vigas do teto, em olhar para a lâmpada. Desejava que nenhuma dessas coisas me afetasse e irritava-me por começar a entender que não conseguiria afastar-me delas sem emoção.

Minha avó fechara a mala e agora se movia, devagar, calada, fiel ao seu hábito de fazer arrumações tardias. A quietude da casa parecia triste e ficava mais nítida com os poucos ruídos aos quais me fixava: manso arrastar de chinelos, cuidadoso abrir e lento fechar de gavetas, o tique-taque do relógio, tilintar de talheres, de xícaras.

Por fim, ela veio ao meu quarto, curvou-se:

— Acordado?

Apanhou o lençol e ia cobrir-me (gostava disto, ainda hoje o faz quando a visito); mas pretextei calor, beijei sua mão enrugada e, antes que ela saísse, dei-lhe as costas.

Não consegui dormir. Continuava preso a outros rumores. E quando estes se esvaíam, indistintas imagens me apossavam. Edifícios imensos, opressivos, barulho de trens, luzes, tudo a afligir-me, persistente, desagradável — imagens de febre.

Fonte: LINS, Osman. **Os gestos.** São Paulo: Melhoramentos, 1975

ANEXO G

(Verso do texto *A partida*)

Sentei-me na cama, as têmporas batendo, o coração inchado, retendo uma alegria dolorosa, que mais parecia um anúncio de morte. As horas passavam, cantavam grilos, minha avó tossia e voltava-se no leito, as molas duras rangiam ao peso de seu corpo. A tosse passou, emudeceram as molas; ficaram só os grilos e os relógios. Deitei-me.

Passava de meia-noite quando a velha cama gemeu: minha avó levantava-se. Abriu de leve a porta de seu quarto, sempre de leve entrou no meu, veio chegando e ficou de p  junto a mim. Com que finalidade? — perguntava eu. Cobrir-me ainda? Repetir-me conselhos? Ouvi-a então solu ar e quase fui sacudido por um acesso de raiva. Ela estava olhando para mim e chorando como se eu fosse um cadáver — pensei. Mas eu não me parecia em nada com um morto, senão no estar deitado. Estava vivo, bem vivo, não ia morrer. Sentia-me a ponto de gritar. Que me deixasse em paz e fosse chorar longe, na sala, na cozinha, no quintal, mas longe de mim. Eu não estava morto.

Afinal, ela beijou-me a fronte e se afastou, abafando os soluços. Eu crispei as mãos nas grades de ferro da cama, sobre as quais apoiei a testa ardente. E adormeci.

Acordei pela madrugada. A princípio com tranquilidade, e logo com obstinação, quis novamente dormir. Inútil, o sono esgotara-se. Com precaução, acendi um fósforo: passava das três. Restavam-me, portanto, menos de duas horas, pois o trem chegaria às cinco. Veio-me então o desejo de não passar nem uma hora mais naquela casa. Partir, sem dizer nada, deixar quanto antes minhas cadeias de disciplina e de amor.

Com receio de fazer barulho, dirigi-me   cozinha, lavei o rosto, os dentes, penteiei-me e, voltando ao meu quarto, vesti-me. Calcei os sapatos, sentei-me um instante   beira da cama. Minha avó continuava dormindo. Deveria fugir ou falar com ela? Ora, algumas palavras... Que me custava acord -la, dizer-lhe adeus?

Ela estava encolhida, pequenina, envolta numa coberta escura. Toquei-lhe no ombro, ela se moveu, descobriu-se. Quis levantar-se e eu procurei det -la. Não era preciso, eu tomara um café na estac o. Esquecera de falar com um colega e, se fosse esperar, talvez não houvesse mais tempo. Ainda assim, levantou-se. Ralhava comigo por não t -la despertado antes, acusava-se de ter dormido muito. Tentava sorrir.

Não sei por que motivo, retardei ainda a partida. Andei pela casa, cabisbaixo, à procura de objetos imaginários enquanto ela me seguia, abrigada em sua coberta. Eu sabia que desejava beijar-me, prender-se a mim, e   simples idia desses gestos, estremeci. Como seria se, na hora do adeus, ela chorasse?

Enfim, beijei sua mão, bati-lhe de leve na cabeça. Creio mesmo que lhe surpreendi um gesto de aproximação, decerto na esperança de um abra o final. Esquivei-me, apanhei a maleta e, ao fazê-lo, lancei um rápido olhar para a mesa (cuidadosamente posta para dois, com a humilde louça dos grandes dias e a velha toalha branca, bordada, que só se usava em nossos aniversários).

Fonte: LINS, Osman. **Os gestos**. São Paulo: Melhoramentos, 1975

ANEXO H

(Planejamento dos personagens e suas ambientações pela estudante A)

Planejamento dos personagens e suas ambientações

Nesta folha, você irá planejar seu texto. Aqui, será o momento de você pensar em quais personagens irão compor a sua fanfic e em quais são as características deles. Além disso, você poderá pensar em qual ambiente será desenvolvida a narrativa.

Enredo:
Depois do seu casamento Rigary se encontra em uma situação complicada.

Personagem 1 Nome: Polly Plummer
Características físicas:
Pele clara, olhos azuis, cabelo loiro e altura média.

Características psicológicas:
Competitivo, leal, determinada, simpática modo de falar regional temperamento sanguíneo

Personagem 2 Nome: Rigary Kixke
Características físicas:
Pele escura, olhos pretos, cabelo preto e altura padrão masculina.

Características psicológicas:
Confiante, autoritário, desconfiado modo de falar regional temperamento fleumático

Personagem 3 Nome: Jarvis (fritadeira Bronca)
Características físicas:
Muito alta, pele extremamente branca, cabelo muito preto curto, lábios vermelhos e muito denta

Características psicológicas:
Irrigulhosa, fria, calculista, dura, grossa modo de falar regional temperamento melancólico

Espaço onde a cena se realiza:
Casa, esgou, barrio, castela.

Conflito da cena:
Rigary ser enfeitado pela fritadeira

Fonte: arquivo pessoal dos autores

ANEXO I

(Costura de ideias e brainstorming a favor da ambientação pela estudante A)

Costura de ideias e brainstorming a favor da ambientação

Neste momento, você vai poder dar evasão à sua criatividade. Não julgue as ideias que vierem à sua cabeça, pois elas poderão ser muito importantes para a construção da sua história. Não deixe que a racionalidade prejudique a sua criatividade.

1. Agora que você já sabe sobre o que vai falar e tem ideia de quais personagens vão estar na sua história, elenque aqui palavras que vierem à sua mente. Isso se chama *Brainstorming*, ou seja, tempestade de ideias. Coloque aqui as palavras que você imagina quando pensa no espaço em que aconteceu sua história e no desenvolvimento dela que você pretende criar.

Paley
tristeza
luto
morte -
decepção x
calafrio
castelo x
alegria x
perdão
frio x
feticheira x
Rigory x

2. Depois de listar, pense nos personagens que você criou na aula anterior, imagine-os interagindo no e com o espaço que você idealizou e, por fim, crie uma narrativa procurando fazer combinações com as palavras que você listou acima.

No chegar no castelo Rigory se despediu com Lady (A feticheira).
 Logo ela perguntou:
 - O que faz aqui Rigory?
 Ele não respondeu com os olhos lotados de frio:
 - Desculpa, estou morrendo de frio, quero que me leve para o norte aqui?
 - Hum hum. Pensei a feticheira.
 - Não sei mexer com você.
 - Muito obrigada. Respondeu Rigory com a alegria estampada em seu rosto.
 Ela mandou um de seus criados apertar um de seus muitos quartos de castelo.
 Quando Rigory entrou no quarto e percebeu que a feticheira deixou um de seus criados mortos.
 - O que aconteceu? perguntou Rigory.
 Após sua dormida, ele percebeu que não temia mais voltar para sua casa, seu castelo fugiu por conta da tempestade, sua criadagem quebra.

ANEXO J
(Estudo sobre os focos narrativos pela estudante A)

Estudo sobre os focos narrativos

Você já ouviu falar que, numa discussão, é sempre importante ouvir todas as partes envolvidas? Já parou para pensar por que isso é defendido por muitas pessoas? Será que isso não acontece porque, dependendo de quem conta, a história pode ganhar outros significados? Pois bem, assim como acontece na vida, nos textos literários, a forma como se conta é de extrema importância. Por isso, serão apresentados a você alguns tipos de narradores, para que você decida em qual foco irá narrar a sua história.

Narrador definido protagonista:
Segundo Spalding (2020), esse narrador é responsável por narrar a história em primeira pessoa, sendo o protagonista dela.

Narrador indefinido/indeterminado:
Segundo Spalding (2020), é aquele que narra a história sem personagem explícito dela, pois o leitor não consegue identificar seu nome nem sua origem.

Narrador onisciente:
Segundo Spalding (2020), caracteriza-se por ser o narrador que sabe de tudo que acontece na narrativa e que, além disso, consegue entrar na mente dos personagens, sabendo das suas emoções, sentimentos, desejos.

Narrador onisciente seletivo:
Segundo Spalding (2020), é o narrador, como o próprio nome já diz, que conhece todas as coisas parcialmente.

Agora, identifique qual foi o narrador que você utilizou para construir seu texto da oficina passada e escolha outro foco narrativo para reescrevê-lo.

Foco narrativo do texto anterior: Narrador onisciente
Foco narrativo da reescrita do texto: Narrador definido protagonista

Reescrita do texto

Cheguei no castelo logo me deparei com Gladis (a feitiçeira)
Ela perguntou:
- O que faz aqui?
Respondi com os quecos latando de tanto frio:
- Desculpa, estou morrendo de frio, posso passar a noite aqui?
- Hum hum. Pensei a feitiçeira
- Vou ser misericordiosa com você
- Muito obrigada. Respondi com a alegria estampada no meu rosto.
Ela mandou um de seus criados organizar um dos seus muitos quartos.
- O que despedio. Pensei, não faz nada do que imaginei.
Quando acordei, percebi que não conseguiria ir embora, pois meu cavalo fugiu por conta da tempestade, minha coragem quebrou...

Fonte: arquivo pessoal dos autores

ANEXO K
(Escrita Criativa e colaborativa pela estudante A)

Escrita Criativa e colaborativa

Seus amigos puderam ler seus textos e apontar alguns direcionamentos. Use esta folha para anotar as ideias dadas e, em seguida, reescrever a sua história.

Ideia 1:
Continuação sobre a carruagem ele irá
procurar de seu cavalo.

Ideia 2:
A feteira não está sozinha está com
mais pessoas

Ideia 3:
Antes de entrar no castelo estar com
outra pessoa

Ideia 4:
Dar mais indícios que a feteira
é fria e calculista.

Ideia 5:
Descrever o caminho de Rigory até
o castelo

Ideia 6:
Como o cavalo fugiu, se ele se
assustou ou se machucou.

Fonte: arquivo pessoal dos autores

ANEXO L

(Fanfic produzida pela estudante A no site Spirit Fanfiction - frente)

Capítulo 1 - Nosso casamento



Já era o grande dia, o tempo passa mais rápido do que o normal sem ninguém perceber, eu já estava no altar há espera Polly, todos os convidados elegantes. Quando a música começou a tocar, lá vem ela mais linda do nunca com aqueles olhos azuis que deixa seu cabelo loiro mais loiro. Eu estava nervoso, suando frio não sei descrever a sensação que estava me ocorrendo naquela hora. Após Polly chegar a cerimônia começou, estávamos ali dois corações apaixonados próximo a ser um só coração. Polly aparentava estar muito nervosa,

Quando o padre começa a cerimônia e logo pergunta:

-Se alguém se opõe a este matrimônio, fale agora ou cale-se para sempre.

Um silêncio se estala na igreja. Novamente o padre pergunta:

-Polly Plummer aceita Digory kirke como seu legítimo esposo?

-Sim. Polly responde.

-Digory kirke aceita Polly Plummer como sua legítima esposa?

-Sim. Respondi

Logo após nos beijamos, todos comemorando olhei pra minha mãe vi em seu rosto o orgulho é sua felicidade, todos estamos muito felizes. Um novo ciclo em nossa vidas, falamos com os convidados e parentes momentos depois decidimos ir embora para nossa lua de mel... 🥰 Chegamos no resort, era um dos mais chiques de Petrolina (PE) fomos muito bem recebidos. Quando chegamos no quarto, avistei logo um balde com um champanhe 🍾, havia um bilhete escrito "parabéns novo casal" Polly e eu começamos a tomar depois de quasi secarmos o livro o clima foi esquentando... Quando já era o outro dia, me sentia um novo homem levantei cedo minha esposa continuava dormindo decidi fazer uma surpresa para ela, fiz um belo café da manhã com tudo que tem direito, ao levar ela fala:

- Nossa amor, não precisava disso tudo! Mesmo assim muito obrigada. 😊

- Por nada, não se esqueça tudo de mim é pra você.

Por um momento nos olhamos tivemos um momento incrível, deitamos e naquela posição ficamos sem percebermos o tempo

ANEXO M

(Fanfic produzida pela estudante A no site Spirit Fanfiction- verso)

passa rapidamente. Levantamos e decidimos sair dar um volta por aquele lugar, quando saímos logo Polly fala:

- Vamos fazer uma aposta, quem chegar na piscina primeiro? 🤔

- Sim, sei que vou ganhar mesmo!

Comecei a correr desesperadamente, não via mais ela pensei será que ela já havia chegado primeiro que eu... Quando já estava quasi chegando, vi Polly lá atrás. Estava prestes a comemorar minha vitória, de repente ela corre e chega. Não acreditei que havia perdido 😓😓...

ANEXO N
(Planejamento dos personagens pelo estudante B)

Planejamento dos personagens e suas ambientações

Nesta folha, você irá planejar seu texto. Aqui, será o momento de você pensar em quais personagens irão compor a sua fanfic e em quais são as características deles. Além disso, você poderá pensar em qual ambiente será desenvolvida a narrativa.

Enredo:

Polly e Digory embarcam em um mundo desconhecido e sob o manto de bruxas e confusões surgem coisas estranhas e mágicas de se ver, mas toda aventura tem o seu fim

Personagem 1 Nome: Polly

Características físicas:

Sorriente, cabelos castanhos e ondulados, pele branca e magrinha

Características psicológicas:

Desertada, inteligente, embaraçada e chata

Personagem 2 Nome: Digory

Características físicas:

Acidinha, cabelos pretos e lisos, magrinha, curiosa

Características psicológicas:

Desertada, encrenca, curiosa, agitada e cosmética

Personagem 3 Nome: Tia Andre

Características físicas:

Alta, cabelos lisos e grisalhos, magra, olhos grandes, pálida e rosto enrugado

Características psicológicas:

Chata, embaraçada, preocupada e medrosa

Espaço onde a cena se realiza:

Quarto secreto na casa da Tia Andre

Conflito da cena:

Tia Andre dá o onel para Polly e manda o onel voltar para casa, que foi com que Polly vai para o jardim e Digory irá ser quem resgatá-la

Fonte: arquivo pessoal dos autores

ANEXO O

(Costura de ideias e brainstorming a favor da ambientação pelo estudante B)

Costura de ideias e brainstorming a favor da ambientação

Neste momento, você vai poder dar evasão à sua criatividade. Não julgue as ideias que vierem à sua cabeça, pois elas poderão ser muito importantes para a construção da sua história. Não deixe que a racionalidade prejudique a sua criatividade.

1. Agora que você já sabe sobre o que vai falar e tem ideia de quais personagens vão estar na sua história, elenque aqui palavras que vierem à sua mente. Isso se chama *Brainstorming*, ou seja, tempestade de ideias. Coloque aqui as palavras que você imagina quando pensa no espaço em que aconteceu sua história e no desenvolvimento dela que você pretende criar.

Girou
Calmamente
Poeira
esfregou
gritou
amor
pedra
falou
barulho
pelo
molhado
gigante

2. Depois de listar, pense nos personagens que você criou na aula anterior, imagine-os interagindo no e com o espaço que você idealizou e, por fim, crie uma narrativa procurando fazer combinações com as palavras que você listou acima.

Tio André girou de alegria e deu o onel para Pelli, Pelli calmamente colocou o onel no dedo e o esfregou para tirar sua poeira, imediatamente Tio André gritou para Pelli falar 'onel Valti para Cora', mas Pelli falou que isso era estranho, Tio André falou que era apenas para o onel Compara Laila e ela teve um 'onel barulho', ela então gostou da ideia e falou 'onel Valti para Cora', imediatamente Pelli sumiu e foi para a cozinha. Depois molhado de amor foi para a cozinha salutar Pelli. Chegando lá notou uma onore gigante que parecia um pote, mas continuou a sua jornada pensando que era ser um desafiante encontrar Pelli.

ANEXO P

(Estudo sobre os focos narrativos pelo estudante B)

Estudo sobre os focos narrativos

Você já ouviu falar que, numa discussão, é sempre importante ouvir todas as partes envolvidas? Já parou para pensar por que isso é defendido por muitas pessoas? Será que isso não acontece porque, dependendo de quem conta, a história pode ganhar outros significados?

Pois bem, assim como acontece na vida, nos textos literários, a forma como se conta é de extrema importância. Por isso, serão apresentados a você alguns tipos de narradores, para que você decida em qual foco irá narrar a sua história.

Narrador definido protagonista:

Segundo Spalding (2020), esse narrador é responsável por narrar a história em primeira pessoa, sendo o protagonista dela.

Narrador indefinido/indeterminado:

Segundo Spalding (2020), é aquele que narra a história sem personagem explícito dela, pois o leitor não consegue identificar seu nome nem sua origem.

Narrador onisciente:

Segundo Spalding (2020), caracteriza-se por ser o narrador que sabe de tudo que acontece na narrativa e que, além disso, consegue entrar na mente dos personagens, sabendo das suas emoções, sentimentos, desejos.

Narrador onisciente seletivo:

Segundo Spalding (2020), é o narrador, como o próprio nome já diz, que conhece todas as coisas parcialmente.

Agora, identifique qual foi o narrador que você utilizou para construir seu texto da oficina passada e escolha outro foco narrativo para reescrevê-lo.

Foco narrativo do texto anterior: Narrador Indefinido

Foco narrativo da reescrita do texto: Narrador Definido Protagonista

Reescrita do texto

Tio André girou o leguminoso e me deu o anel, colocou no dedo e senti uma leve vibração no meu dedo. Imediatamente Tio André gritou para eu falar "anel volta para casa", achei aquilo muito estranho, mas era apenas para fazer o anel voltar, e como adoro coisas escuras como purpurina, então eu falei, mas continuei achando aquilo muito estranho, senti um calor muito forte por um breve momento. Com um punter de alho apertei em uma floresta cheia de arbores e no meio tinha uma pedra imensa que parecia um pote, ali um grito vindo de longe, cometi a correr afegante e suando tudo de encontro ao grito.

Fonte: arquivo pessoal dos autores

ANEXO Q
(Escrita Criativa e colaboratividade pelo estudante B)

Escrita Criativa e colaboratividade

Seus amigos puderam ler seus textos e apontar alguns direcionamentos. Use esta folha para anotar as ideias dadas e, em seguida, reescrever a sua história.

Ideia 1:
Na segunda linha, ele repetiu "uma pedra" e suas ações que ele realizou a segunda palavra, mas mudamos a significação da palavra

Ideia 2:
Acho que a história deveria começar explicando ele poderia ter descrito melhor antes de começar, e não se colocar que ele pulou alegremente, assim a história não ficaria sem contexto.

Ideia 3:
Em certa parte do texto, ele poderia substituir "parecia um pto" por "uma pedra um formato de pto"

Ideia 4:
Ele poderia substituir "um ushaz muito forte por, "um um formigamente forte"

Ideia 5:

Ideia 6:

Fonte: arquivo pessoal dos autores

ANEXO R

(Fanfic produzida pelo estudante B no site Spirit Fanfiction)

Capítulo 1 - As crianças

Em um dia bem ensolarado na grande cidade de Londres, havia uma pequena criança chamada Polly, brincando no quintal da casa de campo de Sua família, como sempre fazia quando ia para lá, rodeada de casas enormes, percebeu que no quintal do seu vizinho, um menino lhe observava escondido, aparentava ter a sua mesma idade.

-Ei -Gritou Polly.

-o..oi - Respondeu o menino apreensivo.-Meu nome é Digory, se importaria de brincar comigo?

-Hmm, não sei, acho que tudo bem brincar com você -Falou Polly

-Que legal!!!, Vamos brincar de sete cacos?- perguntou Digory

-Claro! Amo isso -Respondeu Polly.

Passaram horas e horas brincando de imaginar, suas criatividade iam ao céu.

-Nossa cansei! tô ficando entediado -Falou Digory suspirando de cansaço e se escorando na cerca no quintal.

Lembrou Polly que tinha um canto da casa que ela guardava coisas que tomava de bandidos em suas brincadeiras

-Olha, lá em cima eu tenho um lugar que eu amo brincar -Disse Polly.

-Vamos lá!! -Respondeu Digory

Foram os dois subindo as escadas em caminho ao sótão da casa de Polly. Chegando ao sótão viram que a sua porta era muito alta, pegaram então duas cadeiras e desceram as grandes escadas da sua porta.

-Vamos subir! - Falou Polly.

Subindo os dois devagar e cuidadoso para não quebrar a escada velha e completa de rachaduras

-Cuidado, vamos devagar para não cair -Falou Polly

-COF COF, que lugar imundo, cheio de poeira -Falou Digory tossindo com aquela poeira toda

-Deixa de besteira, veja ali, é o canto -Disse Polly

E em um pequeno canto das quatro paredes daquele local havia brinquedos de Polly muito antigos e praticamente esquecidos

-Que legal!! deixa eu ver -Falou Digory correndo para pegar o brinquedo

Ei! não mexa nessas coisas assim, peça permissão primeiro -Gritou Polly com raiva

- Ta ta ,chata -Respondeu Digory baixinho

Não demorou muito e os olhos de Digory viram algo estranho e diferente naquele sótão, e não pôde conter a sua curiosidade.

-Oque e aquela porta ali?? -Perguntou Digory.

-Que porta? ta maluco? hahaha -Falou Polly achando que era brincadeira

Digory então não perguntou mais nada, ansioso com a descoberta e curioso para saber oque era aquilo, foi em direção a porta e percebeu que havia uma caixa grande, maior que ele que o impedia de entrar pela porta, começou a tentar empurrar a caixa mas viu que era muito pesada para ele

-Ei me ajuda aqui por favor -Falou Digory

-Não sei se estou afim, não quero fazer esforço - Respondeu Polly, com o nariz empinado

-Vai! Vem logo! -Gritou Digory exausto

-Ta ta, estou indo -respondeu Polly

Os dois então empurraram a caixa com muita dificuldade

-Nossa! cansei! -Falou digory ofegante -Vou abrir!

-Calma! e se não tiver nada aí, ou se tiver algo muito perigoso?!

-So abrindo para descobrir -Falou Digory rodando a maçaneta e abrindo a porta bem devagar

Ao abrirem a porta, viram uma sala aparentemente vazia, mobiliada e bem arrumada, mas em frente a lareira, havia uma esfera transparente que ia do chão até o teto do comodo

-Oxi oque é isso?! - Falou Digory pasmo

-Mas oque é isso??! -Polly desacreditava do que estava vendo, ficou pálida ao ver aquilo

-Olhe! ali no meio são anéis? e olhe também, são retratos do meu tio na parede!

-Oque o seu tio faz aqui na casa da minha tia?! ele deve ser louco, ninguém da minha família gosta daquele velho vizinho!!

Aproximando-se mais da grande esfera, Polly pensou em toca-la para entender melhor oque era aquilo

-Am? ta me puxando! socorro, me ajuda Digory!! - Gritou Polly desesperada

-Polly!! -Gritou Digory indo correndo puxar Polly de volta

Mas ao chegar nela, era tardio, Polly já não existia mais naquele local, o clima mudou, Digory começou a ficar pálido

sentou-se uma cadeira velha de madeira do lado da porta e não conseguia entender oque havia acontecido, seu chão havia caído.

ANEXO S

(Planejamento dos personagens e suas ambientações pela estudante C)

Planejamento dos personagens e suas ambientações

Nesta folha, você irá planejar seu texto. Aqui, será o momento de você pensar em quais personagens irão compor a sua fanfic e em quais são as características deles. Além disso, você poderá pensar em qual ambiente será desenvolvida a narrativa.

Enredo: Polly e Digory vivem na casa do tio de gado, que tem uma de maluca, lá eles fazem amigos lindos, fazem magia, que os levam para um mundo cheio de magia, e eles vivem de um plano para o outro.

Personagem 1 Nome: Polly

Características físicas: Parda, cabelos castanho, longos e cacheados, olhos castanhos, mão muito alta e com um belo sorriso.

Características psicológicas: Introvertida, inteligente, sério, gentil, criativa, competitiva e boa líder.

Personagem 2 Nome: Digory

Características físicas: Branco, cabelos castanho claro e ondulado, olhos azuis e alto.

Características psicológicas: Extrovertido, amigável, carajoso, aventureiro.

Personagem 3 Nome: Harry Potter

Características físicas: Branco, olhos verdes, cabelo liso, óculos de grau e uma insígnia cicatriz em forma de raio na testa.

Características psicológicas: Carajoso, aventureiro, bom amigo, um pouco sem paciência.

Espaço onde a cena se realiza: Hogwarts (escola de magia e bruxaria).

Conflito da cena: Polly e Digory se separam facilmente no mundo da magia Hogwarts e contam com a ajuda do trio de ouro (Hermione, Harry e Ron).

Fonte: arquivo pessoal dos autores

Paro Ron tem grandes desconfianças em relação aos dois.

ANEXO T

(Costura de ideias e brainstorming a favor da ambientação pela estudante C)

Costura de ideias e brainstorming a favor da ambientação

Neste momento, você vai poder dar evasão à sua criatividade. Não julgue as ideias que vierem à sua cabeça, pois elas poderão ser muito importantes para a construção da sua história. Não deixe que a racionalidade prejudique a sua criatividade.

1. Agora que você já sabe sobre o que vai falar e tem ideia de quais personagens vão estar na sua história, elenque aqui palavras que vierem à sua mente. Isso se chama *Brainstorming*, ou seja, tempestade de ideias. Coloque aqui as palavras que você imagina quando pensa no espaço em que aconteceu sua história e no desenvolvimento dela que você pretende criar.

Hogwarts
 Corredores
 Biblioteca
 Livros
 Lançadeira
 Magia
 Escola
 Universidade
 Varinha
 Amor
 Surtos
 Olulas

2. Depois de listar, pense nos personagens que você criou na aula anterior, imagine-os interagindo no e com o espaço que você idealizou e, por fim, crie uma narrativa procurando fazer combinações com as palavras que você listou acima.

Harry, Hermione e Pally colocaram as apéis brilhantes e em um piscar de olhos, estavam em um lugar completamente diferente da casa de Big André. Era um castelo enorme, havia pessoas com roupas estranhas por todos os lados, também seguravam varinhas e livros, os dois a entã perceberam que aquele lugar era provavelmente uma escola, uma escola mágica.

— Olá, quem são vocês? — perguntou-las de uma garota de olhos azuis, ela era de raça em sua lista.

Harry entã se levou até a biblioteca, Ron e Hermione, as três fizeram várias perguntas, até a mãe entã que prestaram atenção. Para a qual de prestaram atenção. Harry e Pally entã, até que encontraram uma porta gigante, lá, havia uma floresta imensurável, então os dois decidiram passar se iriam ou não.

ANEXO U

(Estudo sobre os focos narrativos pela estudante C)

Estudo sobre os focos narrativos

Você já ouviu falar que, numa discussão, é sempre importante ouvir todas as partes envolvidas? Já parou para pensar por que isso é defendido por muitas pessoas? Será que isso não acontece porque, dependendo de quem conta, a história pode ganhar outros significados?

Pois bem, assim como acontece na vida, nos textos literários, a forma como se conta é de extrema importância. Por isso, serão apresentados a você alguns tipos de narradores, para que você decida em qual foco irá narrar a sua história.

Narrador definido protagonista:
Segundo Spalding (2020), esse narrador é responsável por narrar a história em primeira pessoa, sendo o protagonista dela.

Narrador indefinido/indeterminado:
Segundo Spalding (2020), é aquele que narra a história sem personagem explícito dela, pois o leitor não consegue identificar seu nome nem sua origem.

Narrador onisciente:
Segundo Spalding (2020), caracteriza-se por ser o narrador que sabe de tudo que acontece na narrativa e que, além disso, consegue entrar na mente dos personagens, sabendo das suas emoções, sentimentos, desejos.

Narrador onisciente seletivo:
Segundo Spalding (2020), é o narrador, como o próprio nome já diz, que conhece todas as coisas parcialmente.

Agora, identifique qual foi o narrador que você utilizou para construir seu texto da oficina passada e escolha outro foco narrativo para reescrevê-lo.

Foco narrativo do texto anterior: Narrador onisciente
Foco narrativo da reescrita do texto: Narrador definido protagonista

Reescrita do texto

De repente eu e Lily e Harry colocamos as mãos brilhantes, então o chão ficou um pisar de vidro, estavam em um lugar completamente diferente da casa de tio Andy.

Estávamos em um castelo, havia pessoas com capas, pretas e rapinhas, por todos os lados. Certo momento um garoto chamado Harry nos fez algumas perguntas e nos levou para uma biblioteca onde estavam seus amigos Ron e Hermione.

Pararam falando que isso era uma sala de paredes mágicas, enquanto eu e Lily esperávamos os três voltaram para nos ajudar a voltar para casa, resolvemos dar uma volta pelo que parecia ser uma escola de magia. Chegamos a um corredor que estava muito escuro e então encontramos uma porta gigante, com uma janta com mela, acho que Lily também mas quando tocamos a maçaneta para abrir a porta nos deparamos com uma florista bonita, mas dois minutos depois ela se foi.

Fonte: arquivo pessoal dos autores

vení, Lily. Acho que teremos que ir.

ANEXO V
(Escrita Criativa e colaboratividade pela estudante C)

Seus amigos puderam ler seus textos e apontar alguns direcionamentos. Use esta folha para anotar as ideias dadas e, em seguida, reescrever a sua história.

Ideia 1:

Eles ficam trançados com magia

Ideia 2:

Polly quer ler um livro, e o livro é encantado.

Ideia 3:

Colocar que o diretor chamou eles pra a aula

Ideia 4:

E a floresta podia ser a de marmida

Ideia 5:

Mudar a frase para: "Representa esta-
vamos em um lugar completamente
diferente"

Ideia 6:

Antes de ir para marmida fazerem
amigos em Hogwarts.

Fonte: arquivo pessoal dos autores

ANEXO W

(Fanfic produzida pela estudante C no site Spittit Fanfiction – Frente)

Capítulo 1 - O sobrinho do mago 2

Quando Sherlock Holmes ainda vivia em Londres e as escolas eram bem piores que as de hoje, mas os salgadinhos eram bem melhores e mais baratos, vivia em Londres uma garota chamada Polly, morava em uma das casas mais lindas e enormes da cidade. Certo fim de tarde, a garota brincava com suas irmãs no quintal, quando se deparou com um garoto que carregava sacolas cheias de pães, estava com o rosto bem sujo, Polly ficou surpresa, pois não costumava ver outras crianças perto de sua casa, além de suas irmãs.

-Olá! Como se chama?

-Oi! Me chamo Digory, e você?

-Nossa, que nome sem graça. Prazer! Me chamo Polly.

-Pois eu acho Polly muito mais sem graça.

-Não é nada!

-É sim!

-Ora, pelo menos eu lavo o rosto!

Digory passou as mãos pelo rosto e então olhou-as.

-Então, é verdade o que disseram por aí... que seu tio é louco? Perguntou Polly.

-Tenho que admitir, ele é a pessoa menos normal que já conheci.

-Minha nossa! É verdade que ele realmente tem um passagem secreta em casa?

-Não sei, mas não é de se duvidar, não é mesmo? Eu que não sou maluco de tentar descobrir.

-Bom Digory, quer entrar e comer alguns biscoitos?

-Adoraria, porém preciso ir pra casa deixar esses pães, mas obrigada pelo convite.

2 semanas depois Digory brincava na rua com alguns amigos, Polly passou por aquela rua, que por sinal era muito bonita e avistou o garoto que tinha conhecido a pouco tempo, então quando Digory estava no caminho de casa, Polly decidiu falar com o garoto.

-Como vai, Digory, não é mesmo?

-Vou bem. Aí, o que acha de ir até a casa do meu tio? Quero ver se é corajosa.

-Minha nossa, vou só porque irei provar que posso ser mais corajosa que um garoto como você.

Então os dois foram até a casa de tio André, estava totalmente fechada, como se estivesse vazia, quando os dois entraram viram apenas algumas caixas e livros empoeirados, porém, não demorou muito para Polly se dar conta de alguns belos anéis em uma prateleira no canto da biblioteca.

Quando a garota estava prestes a tocar em um dos anéis, ouve uma voz vindo da sala, era tio André.

Ele ficou muito surpreso com a visita dos dois, porém disse que Polly poderia colocar um, mas tinha que ser um dos verdes.

Polly que estava fascinada pelo brilho dos anéis, não demorou a pegar um, mas não demorou muito para a garota simplesmente desaparecer.

-Não acredito nisso, pra aonde mandou Polly? Perguntou Digory.

-Infelizmente não posso trazê-la de volta, a menos que você vá buscá-la. É bem simples, só precisa pôr um anel verde, e levar dos lilás, que os traram de volta.

Digory estava com medo do que poderia acontecer com sua nova amiga, então não demorou a ir.

Então em um piscar de olhos, estava em um lugar totalmente diferente, parecia um castelo, havia pessoas pessoas com capas pretas estranhas por todos os lados, também carregam varinhas e livros.

Quando chegou a um belo e imenso jardim, Digory encontrou Polly, que estava sentada em um banco perto de um lago com mais três pessoas, um garoto de óculos, um ruivo, e uma garota de cabelos cor de mel.

Então aproximou-se dos quatro, que lhe olhavam de cima a baixo, Polly que aparentava estar muito nervosa, levantou e olhou em seus olhos e apenas disse: -Ora, como chegou aqui?

ANEXO X

(Fanfic produzida pela estudante C no site Spirit Fanfiction – Verso)

Digory começou a contar como chegou até lá e respondeu perguntas que as três crianças chamadas Harry, Rony e Hermione perguntavam.

Não demorou muito para Digory notar a beleza de Hermione, que além de muito bela, era dona de uma inteligência fantástica. Ele mostrou os anéis lilás que poderiam lhes tirar dali.

Os cinco então foram até a biblioteca principal do castelo e escola de bruxaria, chamado Hogwarts.

Lá, Digory e Polly colocaram os anéis, e os três amigos que estudavam em Hogwarts usaram uma porção mágica para conseguirem acompanhá-los, derrepente, estavam em uma floresta, com vários lagos e árvores, visualizaram um enorme leão em uma das mais altas montanhas do lugar.

-Não posso acreditar, estamos em Narnia. Já li vários livros sobre este lugar. Disse Hermione.

-E como saímos daqui? Perguntou Digory.

Um cavalo de pelo branco e muito alto parou bem perto deles, então Polly e Harry começaram a acaricia-lo.

Hermione então teve ideia de usar um colar mágico que havia ganhado do diretor da escola, Dumbledore. O colar do vira tempo. Assim poderiam voltar no tempo antes de toda essa bagunça.

Então Hermione tirou o pingente de uma mochila, começou a gira-lo, e em segundos todos estavam de volta a Hogwarts, inclusive Digory e Polly.

Estavam preocupados sobre como iriam voltar para casa.

Mas Harry os convenceu de ficarem para o baile de inverno, era já no próxima noite.

Estavam todos ansiosos.

A música rolava enquanto casais entravam de mãos dadas, outros dançavam apaixonados e alguns roubavam salgados.

Harry, Rony e Digory já estavam no salão, usavam trajes elegantes, e estavam muito perfumados.

Então na quarta música, Hermione e Polly desciam as escadas, Hermione usava um belo vestido rosa, e um lindo penteado, Polly vestia um vestido brilhante azul marinho, seu cabelo castanho e cacheadinho, estava ainda mais bonito com uma linda coroa de pedras brancas.

Os três garotos as esperavam com brilho nos olhos e as mãos suadas, quando as garotas desceram, Rony convidou Hermione para dançar e Digory convidou Polly, enquanto Harry dançava com uma garota da corvinal, uma das 4 casas de Hogwarts, os alunos eram escolhidos de acordo com sua personalidade, os 3 eram da grifinória, com certeza Polly seria corvinal, é muito inteligente e estudiosa, já Digory seria da grifinória também, por ser muito corajoso e aventureiro.

E aquela bela noite se encerrou com um jantar na mesa de Hogwarts, todos estavam incrivelmente felizes.

Harry, Rony e Hermione com certeza sentiram muitas saudades de Polly e Digory, que já não queriam voltar mais para Londres, os cinco então se abraçaram e dançaram a noite toda.

ANEXO Y

(Planejamento dos personagens e suas ambientações pela participante D)

Planejamento dos personagens e suas ambientações

Nesta folha, você irá planejar seu texto. Aqui, será o momento de você pensar em quais personagens irão compor a sua fanfic e em quais são as características deles. Além disso, você poderá pensar em qual ambiente será desenvolvida a narrativa.

Enredo:
Digory tem uma irmã de consideração que se chama Cleer, ela começa a ter sentimentos por ele porém é apaixonado por Pelly a inimiga de Cleer.

Personagem 1 Nome: Digory
Características físicas: Musculoso, cabelo cacheado, sorriso bonito, olhos cor de mel.

Características psicológicas: Gentil e Simpatizante.

Personagem 2 Nome: Pelly
Características físicas: Morena, usa óculos, sorriso bonito, olhos cor de mel e simpática.

Características psicológicas: Compreensiva e Gentil.

Personagem 3 Nome: Cleer
Características físicas: Branca, paty, cabelo liso e longo.

Características psicológicas: Mais sabe se coloca no lugar das pessoas e se acha superior a todos.

Espaço onde a cena se realiza: Não casa da Pelly.

Conflito da cena: Cleer mais gosta da Pelly e quer ter algo a mais com Digory.

Fonte: arquivo pessoal dos autores

ANEXO Z

(Costura de ideias e brainstorming a favor da ambientação pela participante D)

Costura de ideias e brainstorming a favor da ambientação

Neste momento, você vai poder dar evasão à sua criatividade. Não julgue as ideias que vierem à sua cabeça, pois elas poderão ser muito importantes para a construção da sua história. Não deixe que a racionalidade prejudique a sua criatividade.

1. Agora que você já sabe sobre o que vai falar e tem ideia de quais personagens vão estar na sua história, elenque aqui palavras que vierem à sua mente. Isso se chama *Brainstorming*, ou seja, tempestade de ideias. Coloque aqui as palavras que você imagina quando pensa no espaço em que aconteceu sua história e no desenvolvimento dela que você pretende criar.

Quarto
Cozinha
pi de acerola
ruído
cadeira
banheiro
tapete
celular
cachorro
carne

2. Depois de listar, pense nos personagens que você criou na aula anterior, imagine-os interagindo no e com o espaço que você idealizou e, por fim, crie uma narrativa procurando fazer combinações com as palavras que você listou acima.

Um dia Digory estava no seu quarto e quando o horário para ir para a casa de Cheri chegou.
Cheri é irmã de consideração de Digory, ela ficou muito feliz em saber que ele a iria visitar ela estava tendo um sentimento a mais por ele.
Ela correu imediatamente para o banheiro para poder tomar o seu banho.
Quando ela já estava pronta ficou distraída com uma rede a espera de Digory.
E quando Cheri entrou espantou-se ao ver Digory trazendo Polly a garota que ele gostava, porém via a mesma garota com quem ela se amou anos atrás teve uma discussão.
Polly havia levado os seus cachorros pois não queria ficar a ver com Digory e Cheri pois ela sabia que iria ficar um clima chato, se os cachorros não adiantaram muito o clima estava muito quente todos estavam no celular.
No fim como esperado eles se desentenderam ficaram horas discutindo até que os pais da Cheri chegaram para apaziguar as coisas.
Foram todos para a cozinha se alimentar todos estavam comendo e ela sentada em cadeira de madeira olhando para um pi de acerola terminaram a mãe da Cheri até jogou um tapete na porta no fim deu tudo certo e os pais deles foram buscar o carne. No dia eles não se falaram mais pois ficaram neutros amigos.

ANEXO A1
(Estudo sobre os focos narrativos pela participante D)

Estudo sobre os focos narrativos

Você já ouviu falar que, numa discussão, é sempre importante ouvir todas as partes envolvidas? Já parou para pensar por que isso é defendido por muitas pessoas? Será que isso não acontece porque, dependendo de quem conta, a história pode ganhar outros significados?

Pois bem, assim como acontece na vida, nos textos literários, a forma como se conta é de extrema importância. Por isso, serão apresentados a você alguns tipos de narradores, para que você decida em qual foco irá narrar a sua história.

Narrador definido protagonista:
Segundo Spalding (2020), esse narrador é responsável por narrar a história em primeira pessoa, sendo o protagonista dela.

Narrador indefinido/indeterminado:
Segundo Spalding (2020), é aquele que narra a história sem personagem explícito dela, pois o leitor não consegue identificar seu nome nem sua origem.

Narrador onisciente:
Segundo Spalding (2020), caracteriza-se por ser o narrador que sabe de tudo que acontece na narrativa e que, além disso, consegue entrar na mente dos personagens, sabendo das suas emoções, sentimentos, desejos.

Narrador onisciente seletivo:
Segundo Spalding (2020), é o narrador, como o próprio nome já diz, que conhece todas as coisas parcialmente.

Agora, identifique qual foi o narrador que você utilizou para construir seu texto da oficina passada e escolha outro foco narrativo para reescrevê-lo.

Foco narrativo do texto anterior: 3º pessoa (narrador indefinido/indeterminado)
Foco narrativo da reescrita do texto: 1ª pessoa (narrador definido protagonista)

Reescrita do texto

Um dia eu estava em casa quando esperando os livros para ir a casa de Cleo.

Cleo é a minha irmã de consideração, ela estava muito feliz em saber que eu ia vir visitar. Ela estava tendo um sentimento a mais por mim.

Fiquei satisfeito que ela chegou imediatamente para se lambuzar para tomar o seu banho.

Quando ela já estava pronta ficou sentada em uma cama a minha espera.

Porém agora ela não esperava o que eu estava indo fazer a partir de agora que eu gosto e ela é a mesma pessoa com quem eu tenho a anos ela teve uma discussão.

Polly ficou com medo do clima por isso levou seus cachorros para o banheiro que já estava cheio de nada todos estavam com celular.

Como eu esperava receber um desentendimento ficaram horas discutindo até que os pais da Cleo chegaram para apaziguar as coisas todos foram para a cozinha comer e não fim de tudo fomos embora de carro. Hoje em dia não mais falamos por outros motivos.

Fonte: arquivo pessoal dos autores

ANEXO B1
(Escrita Criativa e colaboratividade pela participante D)

Escrita Criativa e colaboratividade

Seus amigos puderam ler seus textos e apontar alguns direcionamentos. Use esta folha para anotar as ideias dadas e, em seguida, reescrever a sua história.

Ideia 1: Entrar mais em detalhes.

Ideia 2: Colocar falas.

Ideia 3: Determinar um evento para eles se encontrarem e desenvolverem a ~~seus~~ história.

Ideia 4: Colocar como se o Digory não soubesse que elas gostam dele.

Ideia 5: Adicionar falas dos outros personagens.

Ideia 6:

Fonte: arquivo pessoal dos autores

ANEXO C1

(Produção da fanfic feita pela participante D no site Spirit Fanfiction – Frente)

O sobrinho do Mago 2

Polly estava muito feliz pois era sua conclusão do ensino médio ela estaria deixando a escola para partir pra a tão sonhada faculdade. Seus pais não estavam com condições para fazer uma comemoração muito grande. Porém para ver a filha feliz economizaram alguns meses para fazer algo simples apenas para não passar em branco. Polly estava feliz pois comemoraria esse dia tão importante com pessoas especiais para ela, então ela foi logo pensar nas pessoas que ela iria convidar, então ela pensou:

— Devo primeiro convidar os meus familiares, se bem que não ganharei presentes nem se quer um parabéns porém se não chamá-los serei chamada de ruim e olha que eles vivem se juntando para falar mal de mim.. — Pensou Polly

Polly então decidiu chamar seus familiares para não ficar como a ruim da história, chamou desde tias e tios a primos que nunca tinha visto. Polly não era de ter muitos amigos porém o pouco que tinha todos foram chamados quando ela já estava encerrando sua lista de convidados ela lembrou-se do seu melhor amigo do qual ela sentia algo a mais por ele, então ela começou a ficar pensativa:

— Eu gosto do Digory, oque será que eu poderia fazer com essa informação? Tipo será que devo tentar demonstrar que eu sinto algo por ele? — Pensou Polly

Logo em a seguir Polly teve uma ideia bem interessante:

— E se eu fizer meio que uma entrada como se fosse festa de debutante porém no lugar dos valsantes nesse caso entrasse as pessoas importantes para mim e eu faria um discurso para cada um e em seguida eles retribuirão com outro discurso. — Pensou Polly

—No discurso do Digory eu poderia dizer oque eu realmente sinto por ele, mais e se não for recíproco??? — Pensou Polly

No fim de tudo polly decidiu se declarar para Digory. Ela fez um texto para ler para ele. Ela convidou todos de conforme com oque ela havia planejado

Chegou o tão esperado dia, ela estava toda contente e pensativa na cabeça dela só se passava:

— Oque será que ele vai achar? — Pensou Polly

Ela estava muito nervosa e cada minuto chegavam pessoas convidadas até que o tão esperado Digory chegou e com ele chegou o seu pai e sua madrasta oque ela menos esperava era que a filha da madrasta do Digory também iria, quando ela a viu pensou:

— oxe, quem é essa garota? Ah sim deve ser a irmã de consideração do Digory, não tenho certeza nunca tinha a visto não sei nem o nome dela, meu Deus esqueci de ir cumprimentá-los. — Pensou Polly

Então foi a polly cumprimentá-los:

— oiiii Digory, muito obrigada por ter vindo sua presença é muito importante para mim. — Disse polly

— oii polly, é uma honra estar presente em um momento tão importante para você. Ah tenho que te apresentar uma pessoa ué cadê ela? ela deve ter ido comprar algo no mercado quando voltar te apresento. —disse Digory

—Ah ok, por enquanto vou cumprimentar o restante dos convidados. — disse polly

Na mesma hora chegou o pai e a madrasta do Digory e o pai dele já foi dizendo:

— Como eu fico orgulhoso em ver a minha Arielzinha se formando, crescendo sendo alguém na vida.— disse o pai de Digory

— Aaah, obrigada tio Misael eu que tenho orgulho em ter alguém que me admire tanto. — disse polly

— parabéns polly, esse momento é muito gratificante. — disse a madrasta do Digory

ANEXO D1

(Fanfic produzida pela estudante D – Verso)

— obrigada, Estou muito grata por isso Ana Vitória. — disse polly

Polly então foi lá para dentro para organizar as entradas principalmente a sua, quando derrepente Digory grita:

— Polly aqui está a pessoa que queria te apresentar. — Disse Digory

— Ah ok, tem que ser rápido já temos que ir. —Disse polly

— Bom, essa é a minha meia irmã. —Disse Digory

— cller??? Como assim?? — exclamou Polly

— Polly?? Não acredito nisso. — exclamou a meia irmã do Digory

— vocês já se conhecem? — perguntou Digory

— Como não iria esquecer, ela acabou com a minha vida por culpa dela eu perdi o garoto que eu gostava, aah inclusive tá querendo que a história se repita querendo roubar você de mim. — disse a meia irmã do Digory

Nesse momento só se passava algo na cabeça da Polly:

— O mundo dela havia desabado, ela não poderia mais dizer oque ela sentia por ele tinha tudo ido pro ralo. — Pensou Polly.

De repente o Digory disse:

— como assim, vocês já se conheciam? — perguntou Digory

— ah algo que eu não entendi direito, vocês duas gostam de mim?? — Perguntou Digory

APÊNDICE A
(Planejamento dos personagens e suas ambientações)

Planejamento dos personagens e suas ambientações

Nesta folha, você irá planejar seu texto. Aqui, será o momento de você pensar em quais personagens irão compor a sua fanfic e em quais são as características deles. Além disso, você poderá pensar em qual ambiente será desenvolvida a narrativa.

Enredo:

Personagem 1 Nome: _____

Características físicas:

Características psicológicas:

Personagem 2 Nome: _____

Características físicas:

Características psicológicas:

Personagem 3 Nome: _____

Características físicas:

Características psicológicas:

Espaço onde a cena se realiza:

Conflito da cena:

Fonte: arquivo pessoal dos autores

Costura de ideias e brainstorming a favor da ambientação

1. Agora que você já sabe sobre o que vai falar e tem ideia de quais personagens vão estar na sua história, elenque aqui palavras que vierem à sua mente. Isso se chama *Brainstorming*, ou seja, tempestade de ideias. Coloque aqui as palavras que você imagina quando pensa no espaço em que aconteceu sua história e no desenvolvimento dela que você pretende criar.

[illegible]

2. Depois de listar, pense nos personagens que você criou na aula anterior, imagine-os interagindo no e com o espaço que você idealizou e, por fim, crie uma narrativa procurando fazer combinações com as palavras que você listou acima.

This image shows a full page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Estudo sobre os focos narrativos

[illegible]

225

APÊNDICE D
(Escrita Criativa e colaboratividade)

Escrita Criativa e colaboratividade

Seus amigos puderam ler seus textos e apontar alguns direcionamentos. Use esta folha para anotar as ideias dadas e, em seguida, reescrever a sua história.

Ideia 1:

Ideia 2:

Ideia 3:

Ideia 4:

Ideia 5:

Ideia 6:

Fonte: arquivo pessoal dos autores