



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS - CAPF
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS
UNIDADE DE PAU DOS FERROS

MARIA CLENIUDA DA SILVA OLIVEIRA

**A SEQUÊNCIA NARRATIVA EM *FANFICS* RETEXTUALIZADAS A PARTIR DE
CONTOS DE MISTÉRIO**

PAU DOS FERROS
2020

MARIA CLENIUDA DA SILVA OLIVEIRA

**A SEQUÊNCIA NARRATIVA EM *FANFICS* RETEXTUALIZADAS A PARTIR DE
CONTOS DE MISTÉRIO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Proletras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva.

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva – UFERSA
(PRESIDENTE)

Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza – UERN
(MEMBRO INTERNO)

Profa. Dra. Mariza Angélica Paiva Brito – UNILAB
(MEMBRO EXTERNO)

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva – UFERSA
(SUPLENTE)

PAU DOS FERROS
2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva – UFERSA
(PRESIDENTE)

Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza – UERN
(MEMBRO INTERNO)

Profa. Dra. Mariza Angélica Paiva Brito – UNILAB
(MEMBRO EXTERNO)

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva – UFERSA
(SUPLENTE)

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O48s Oliveira, Maria Cleniuda da Silva

A sequência narrativa em fanfics retextualizadas a partir de contos de mistério. / Maria Cleniuda da Silva Oliveira. - Pau dos Ferros, 2020.
147p.

Orientador(a): Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Sequência narrativa. 2. Retextualização. 3. Fanfics.
I. Silva, Ananias Agostinho da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela coragem que me foi dada para enfrentar os desafios.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram nos estudos.

Ao meu marido, Roberto, pelo incentivo e pela confiança depositada em mim. Amo-te!

Ao meu sogro e minha sogra, pela ajuda com a minha filha.

A minha amada filha Raquel, pelo carinho, pela companhia e pelo lindo sorriso que alega a minha vida.

A minha cunhada Rosana, pela força dada nos momentos em que tive que ficar com minha filha, para que eu pudesse estudar.

Ao meu orientador, Ananias, pela dedicação, responsabilidade, compromisso, competência acadêmica e por ter contribuído bastante para este trabalho. Foi um anjo nessa trajetória!

À Gestão da Escola Estadual Padre Bernardino Fernandes, por acolher o meu projeto de pesquisa.

Aos alunos participantes, pois sem eles, esta investigação não teria se efetivado de forma satisfatória.

À banca de qualificação, formada pelos professores Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino e Dr. José Cezinaldo Rocha Bessa e Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa e presidida pelo Orientador Dr. Ananias Agostinho da Silva, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho;

Estendo ainda os agradecimentos aos professores Dr. Gilton Sampaio de Souza, Profa. Dra. Maria Angélica Paiva Brito, Prof. Dr. Francisco Vieira Filho em fazer parte da banca de defesa do meu trabalho;

Aos meus colegas de sala, em especial, Audineide, Francledna e Estênia, pelo apoio.

Aos professores do PROFLETRAS, pelos ensinamentos e incentivos. Profissionais muito competentes.

*Desistir... eu já pensei seriamente nisso,
mas nunca me levei realmente a sério; é que tem
mais chão nos meus olhos do que cansaço em
minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do
que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu
coração do que medo na minha cabeça...*

Cora Coralina

Dedico este trabalho à minha filha, **Raquel**. Lembranças: na saída – lágrimas, gritos chamando mamãe; na chegada – os sorrisos do reencontro. Amor da minha vida. O presente que Deus me deu!

LISTA DE SIGLAS

ATD - Análise Textual dos Discursos

LT - Linguística Textual

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Esquema 03: Determinações textuais “ascendentes” e regulações “descendentes”.....	26
FIGURA 2	Níveis ou Planos de Discurso.....	28
FIGURA 3	Estrutura da Sequência Explicativa.....	31
FIGURA 4	Estrutura da Sequência Dialogal.....	31
FIGURA 5	Estrutura da Sequência Argumentativa.....	32
FIGURA 6	Estrutura da Sequência Narrativa.....	34
FIGURA 7	Estrutura da Trama da Narrativa.....	37
FIGURA 8	Estrutura sobre Processo de Retextualização.....	56
FIGURA 9	Estrutura dos Fenômenos que Regem o Processo de Retextualização.....	57
FIGURA 10	Esquema das etapas do processo de retextualização	71

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Percentual de repetentes e não repetentes	65
GRÁFICO 02	Percentual sobre as diferenças de gênero	66

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Estrutura textual da sequência narrativa de forma exemplificada pelo conto de mistério	35
QUADRO 02	Elemento de identificação do <i>corpus</i>	68
QUADRO 03	Um tenebroso mergulho no conto de mistério	73
QUADRO 04	O mundo digital das <i>fanfics</i>	77
QUADRO 05	Mãos à obra: retextualização do escrito para o escrito	80
QUADRO 06	Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 1	86
QUADRO 07	Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 2	89
QUADRO 08	Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 3	92
QUADRO 09	Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 4	94
QUADRO 10	Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 5	96
QUADRO 11	Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 6	98
QUADRO 12	Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 7	100
QUADRO 13	Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 8	102
QUADRO 14	Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 9	105
QUADRO 15	Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 10	107

RESUMO

Nos últimos anos, o trabalho com a produção de textos no ensino da Língua Portuguesa tem provocado algumas preocupações aos professores dessa disciplina. Os currículos escolares e também os programas de ensino exigem dos alunos a capacidade de utilizar a escrita em diversas práticas sociais, haja vista estarem inseridos em um mundo mediatizado pelas múltiplas linguagens que cobram do sujeito habilidades para interpretar, produzir e recriar textos de variados formatos. Na condição de professora-pesquisador e mediante a necessidade de contribuir com os nossos alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de produção de textos em específico, realizamos esta pesquisa, que teve como objetivo principal analisar o funcionamento de sequência narrativa em textos de *fanfics* retextualizadas a partir de textos do gênero conto de mistério por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, considerando as operações de retextualização e a estrutura composicional daquele gênero. Teoricamente, esta pesquisa fundamenta-se no quadro mais amplo da Linguística Textual e, mais especificamente, na abordagem da Análise Textual dos Discursos, desenvolvida por Adam (2011). Além disso, toma como referência o conceito metodológico de retextualização de Dell’Isolla (2017), principalmente para a elaboração de uma proposta de intervenção a partir de oficinas pedagógicas. Metodologicamente, a investigação caracteriza-se com sendo uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, com caráter interventivo. O *corpus* de análise constitui-se de produções textuais (*fanfics*) realizadas por alunos de uma turma do 7º ano de uma escola pública. Mediante tais análises, percebemos que as oficinas pedagógicas possibilitaram um trabalho mais dinâmico e participativo, o que resultou em produções textuais que permitiram aos alunos usarem a criatividade, a materializarem a compreensão do processo de retextualização, mantendo nos textos informações do texto-base (contos de mistério), bem como a presença, no plano de texto, das macroproposições necessárias para se constituírem, de fato, um texto narrativo constituído de sentidos. Assim, verificamos que as produções textuais apresentaram uma estrutura narrativa organizada, pois textualmente contemplaram as cinco proposições necessárias, tornando os textos com um alto grau de narrativização (ADAM, 2011), bem como os aspectos discursivos que foram materializados nas *fanfics* por meio da retextualização, mantendo em partes o conteúdo e outros aspectos dos textos-base – conto de mistério.

PALAVRAS-CHAVE: Sequências narrativas. Retextualização. *Fanfics*

ABSTRACT

In recent years, the work with the production of texts in the teaching of the Portuguese language has caused some concerns to teachers of that discipline. School curricula and teaching programs also require students to be able to use writing in different social practices, given that they are inserted in a world mediated by the multiple languages that charge the subject with skills to interpret, produce and recreate texts in various formats. As a teacher-researcher and due to the need to contribute to our students with regard to the development of the ability to produce specific texts, we conducted this research whose main objective was to analyze the functioning of narrative sequence in texts from retextualized fanfics from texts of the genre mystery story by 7th grade students, considering the retextualization operations and the compositional structure of that genre. Theoretically, this research is based on the broader framework of Textual Linguistics and, more specifically, on the Textual Discourse Analysis approach, developed by Adam (2011). In addition, it takes as reference the methodological concept of retextualization by Dell'Isolla (2017), mainly for the elaboration of an intervention proposal based on pedagogical workshops. Methodologically, the investigation is characterized as being a qualitative research of the descriptive type, with an interventional character. The corpus of analysis consists of textual productions (fanfics) made by students from a 7th grade class at a public school. Through these analyzes, we realized that the pedagogical workshops enabled a more dynamic and participatory work, which resulted in textual productions that allowed students to use their creativity, to materialize the understanding of the retextualization process, keeping in the texts information from the base text (stories mystery), as well as the presence, in the text plane, of the macropropositions necessary to constitute, in fact, a narrative text made up of meanings. Thus, we verified that the textual productions presented an organized narrative structure, as they textually contemplated the five necessary propositions, making the texts with a high degree of narrativization (ADAM, 2011), as well as the discursive aspects that were materialized in the fanfics through retextualization, keeping in part the content and other aspects of the basic texts - mystery tale.

KEY WORDS: Narrative sequences. Retextualization. *Fanfics*

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2	PERCURSO HISTÓRICO-TEÓRICO DA LT E ATD	23
2.1	A LINGUÍSTICA TEXTUAL	23
2.2	ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS	26
2.3	A TEXTURA DOS TEXTOS: AS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E OS PLANOS DE TEXTO	29
2.4	A SEQUÊNCIA NARRATIVA	34
3	GÊNEROS TEXTUAIS, RETEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS: ALGUMAS INTERFACES	38
3.1	OS GÊNEROS TEXTUAIS	38
3.2	GÊNERO CONTO DE MISTÉRIO	42
3.3	AS <i>FANFICS</i>	44
3.4	GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO	48
3.5	A RETEXTUALIZAÇÃO	51
3.6	A PRODUÇÃO TEXTUAL E A RETEXTUALIZAÇÃO	54
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	61
4.1	A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	61
4.2	O UNIVERSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	64
4.3	A COLETA DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	67
4.4	METODOLOGIA DAS OFICINAS	68
4.5	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	71
4.6	DESCRIÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS	72
4.6.1	Primeira oficina: “Um tenebroso mergulho no conto de mistério”	72
4.6.2	Segunda oficina: - O mundo digital das <i>fanfics</i>	77
4.6.3	Terceira oficina: Mãos à obra: retextualização do escrito para o escrito	80
5	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS	83
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	112
	ANEXOS	117

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*"Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta
continuarei a escrever."*

Clarice Lispector

Até o final da década de 1970¹, o ensino da língua portuguesa era orientado pela perspectiva gramatical, geralmente voltado para os estudos dos aspectos morfossintáticos da língua, desconsiderando aspectos sociais, históricos, textuais discursivos e culturais dos sujeitos, uma vez que os textos (na maioria das vezes, apenas frases e orações) eram estudados de forma descontextualizada. Todavia, no começo dos anos 1980, o ensino da língua portuguesa passou por consideráveis transformações, por influência de teorias advindas de novas correntes dos estudos da linguagem, como a Linguística Textual, a Pragmática e a Análise do Discurso, dentre outras, que passaram a refletir sobre a necessidade de se priorizar o aspecto interacional da língua e o seu uso nas situações sociais diversas.

Desse modo, a linguagem deixou de ser entendida apenas como simples expressão do pensamento ou sistema de comunicação fechado e passou a ser vista como instrumento de interação, que envolve sempre um sujeito que fala ou escreve para outro, numa determinada situação para alcançar algum objetivo. Essa visão de linguagem passou a considerar o discurso como uma prática social, vinculada a uma situação comunicativa, visto que o desempenho da capacidade linguística depende da experiência do sujeito com a língua em situações significativas de uso.

Na década de 1990, sobretudo, por influência especial daquelas correntes de estudos da linguagem, começaram a surgir questionamentos acerca de determinadas concepções dos conceitos de linguagem e de língua, bem como das noções de texto, discurso e gênero, vistos como elementos basilares para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na escola. As discussões sobre essas noções começam, pois, a redimensionar o ensino da língua portuguesa, dando novos contornos ao trabalho com a língua na escola. Nesse novo cenário, o aluno passou a ser visto como um sujeito ativo e não como um mero reproduzidor de modelos linguísticos, atuante no exercício das atividades de leitura e de escrita.

¹ A partir desta data, os fenômenos linguísticos passam a ser estudados de forma pragmática, ou seja, a partir de um contexto de interação para se compreender os processos linguísticos.

Com essa compreensão, o ensino da língua portuguesa teve mais abertura para as práticas de leitura, de produção e de análise de textos, deixando de ser centrado apenas no ensino da gramática. Nesse cenário, o texto passou a ser sugerido como o objeto de ensino e de aprendizagem sobre a língua, porque seria, de fato, a unidade de análise que apresenta todas as condições relativas ao funcionamento da linguagem, pois toda forma de comunicação sempre se dá por meio de algum texto, oral, escrito ou multimodal. Em outras palavras, o texto passou a ser o ponto de partida do ensino de língua portuguesa, já que nele encontramos os elementos fundamentais para uma interação efetiva.

Entretanto, apesar das novas concepções e das discussões acerca do ensino de língua portuguesa, alguns aspectos relacionados às práticas de leitura e de escrita têm sido ainda pontos de fragilidades de muitos alunos que, com significativa frequência, se esquivam em produzir textos diversos propostos pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa. A existência dessas dificuldades tem nos provocado na condição de docente da Educação Básica, indagações do tipo: Por que as atividades de produção de textos, na maioria das vezes, não despertam interesse nos alunos? Por que os alunos, nas atividades de produção, não conseguem escrever um texto de forma satisfatória? Levando em conta essas e outras inquietações correlatas, a produção textual passa a ser o foco desta pesquisa, já que as exigências da sociedade moderna requerem do aluno a capacidade de produzir textos pertencentes aos mais diversos gêneros, para alcançar propósitos comunicativos variados.

Para que isso se torne possível na escola, “devemos focar o ensino da produção de textos não como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de variados gêneros textuais” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 03). Entendemos que a escola seja capaz de contemplar o ensino de língua portuguesa a partir de uma variedade textual, incluindo os gêneros textuais do cotidiano do aluno. Segundo esses autores ainda, é preciso que a produção de textos parta de situações concretas de uso real da língua, capaz de fazer sentido para o aluno. Por conseguinte, a produção de texto na escola não deve possuir um aspecto limitado, nem privilegiar somente alguns tipos e gêneros textuais mais clássicos, mas sim uma variedade de gêneros. No tocante ao ensino de produção escrita, Marcuschi (2008, p. 11) afirma que

[...] devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como

um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social.

Assim, quanto mais gêneros o aluno conseguir aprender e dominar, maiores serão as suas possibilidades de efetiva interação em diversas situações do cotidiano. Por essa razão, a escola deve atuar como uma agência onde as práticas de letramento devam ser instrumentos de formação para o exercício da cidadania, de modo que os alunos sejam capazes de construir conhecimento, bem como de utilizar a língua nas mais variadas situações, uma vez que as habilidades de ler e de escrever textos são fundamentais para a utilização efetiva da língua nas práticas sociais de interação humana.

Dessa maneira, as aulas de Língua Portuguesa devem ter por objetivo, conforme a Base Nacional Comum Curricular² (BRASIL, 2017), desenvolver habilidades comunicativas a partir de textos escritos, orais e multimodais, articulados às diversas práticas de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica. Contudo, parece que esses princípios não têm sido muito bem compreendidos por alguns professores de Língua Portuguesa, que ainda insistem em trabalhar o texto como pretexto para o ensino exclusivo da gramática, preso a propostas metodológicas tradicionais de cunho normativo. O ensino aprendizagem da língua portuguesa não podem ser tomados como algo à parte da realidade dos alunos, mas deve possibilitar o uso-reflexão-uso da linguagem por meio de práticas sociais.

Dentro dessa realidade, uma das nossas muitas preocupações enquanto docente de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, em específico do 7º ano, é buscarmos respostas para esses questionamentos levantados, refletindo sobre estratégias que possam contribuir com o avanço dos alunos no que diz respeito à habilidade de produção textual. O engajamento do professor em buscar se aperfeiçoar através de cursos de formação continuada, bem como de pós-graduação é fundamental para a oferta de um ensino de qualidade. É esse, por exemplo, o objetivo de algumas políticas de formação de professores recentemente implantadas no Brasil, como o Programa de Mestrado Profissional em Letras, em que realizamos a presente pesquisa, desenvolvida na unidade da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em Pau dos Ferros.

As dificuldades dos alunos em escrever textos, mais precisamente em atender às características inerentes aos gêneros textuais solicitados, em organizar as ideias, em usar a escrita de forma a atender aos objetivos comunicativos na produção de textos, têm sido uma das preocupações de muitos docentes de língua portuguesa, principalmente, com as múltiplas

² Doravante, BNCC.

linguagens advindas de uma sociedade tecnológica, que implantou e alargou as formas de comunicação, disseminação do conhecimento e, como efeito, as variadas formas de interação. As exigências atuais advindas desse novo cenário multissemióticos de comunicação fazem surgir cada vez mais gêneros híbridos, que exigem do aluno competências e habilidades para compreensão e uso nas mais diversas situações. O documento da BNCC (BRASIL, 2017, p. 66), quando observa que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos [...] como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”.

Por isso, faz-se necessário que, nessa cultura digital, o aluno saiba compreender e produzir gêneros textuais (digitais e não digitais) de forma sistemática, a fim de atingir suas necessidades e seus objetivos comunicativos.

A escola não pode se eximir de trabalhar com os novos gêneros textuais, em uma articulação vida e escola. Pelo contrário, eles dariam uma dinâmica às aulas de língua portuguesa, despertando o interesse do estudante ao trabalhar de forma significativa” (XAVIER, 2005, p. 37-38).

É importante que as diversas linguagens manifestadas pelos gêneros textuais possam servir de instrumento para atividades de leitura e de escrita na escola, tendo em vista a necessidade de o aluno compreender o funcionamento da língua em situações concretas de uso.

Dentro de todo esse pensamento, nosso objetivo geral se constitui em analisar o funcionamento de sequência narrativa em *fanfics* retextualizadas a partir de textos do gênero conto de mistério, produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, considerando as operações de retextualização e a estrutura composicional daquele gênero. Lembramos que estes textos foram produzidos, a partir da aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica envolvendo a retextualização do gênero textual conto de mistério em *fanfics*, que pretendeu contribuir com a melhoria do desempenho dos alunos, sobretudo na produção de textos escritos. Assim, a execução desse objetivo teve como desdobramento alguns objetivos específicos que orientaram a realização da presente pesquisa:

- a) Observar e especificar o plano de texto das *fanfics* produzidas pelos alunos, levando em conta as especificidades, a caracterização e o funcionamento.
- b) Identificar e descrever os elementos constitutivos da organização estrutural das narrativas (a sequência narrativa e suas macroproposições) produzidas pelos alunos nas *fanfics*, observando o funcionamento desses elementos nos textos;

- c) Refletir acerca do procedimento de retextualização de texto escrito (conto de mistério) em texto escrito (*fanfic*) desenvolvido pelos alunos a partir de oficinas pedagógicas.

Com isso, foram elegemos esses dois gêneros a partir do procedimento da retextualização. De acordo com Vargas (2015, p. 127):

a escrita e a leitura de *fanfictions* constituem verdadeiras práticas de letramento no sentido ativo que o termo evoca pelo fato de seus participantes fazerem uso daquelas habilidades apreendidas nos meios escolares para a promoção de tarefas significativas”.

As atividades desenvolvidas com essa prática linguageira podem ser significativas para os alunos porque permitem eles escrever sobre temas ou personalidades particulares de seus universos, de suas vivências, o que viabiliza a capacidade de criação, possibilitando que uma história seja recriada a partir de uma lógica construída pelos próprios alunos. Na proposta desenhada para esta pesquisa, as *fanfics* foram produzidas pelos alunos a partir de oficinas pedagógicas que propuseram a retextualização do conto de mistério, ou seja, a partir da leitura de contos de mistério, os alunos produziram o gênero *fanfic*. Para Black (2007), os textos de fãs têm como destaque a interação entre escritores e leitores. Contribuem não só para uma maior compreensão de significados de cada um, mas também para as suas percepções e, portanto, construções do espaço de escrita e de leitura. Assim, acreditamos que o trabalho com a *fanfic* estimula o desenvolvimento da habilidade de produção de textos dos alunos no ambiente escolar e fora dele.

Não obstante, o uso pedagógico da *fanfic* tem também sido objeto de estudo de alguns outros pesquisadores, preocupados com a formação de alunos leitores e produtores de textos. No Brasil, notadamente no âmbito de programas de pós-graduação da área de Letras e de Educação, já é possível listar alguns trabalhos em forma de teses e de dissertações com o gênero *fanfic*, o que atesta a sua produtividade na escola. Em uma busca realizada no sítio eletrônico do banco de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir do descritor *fanfic*, e considerando um recorte temporal de pelo menos cinco anos (2015-2019), encontramos alguns trabalhos que têm utilizado o gênero digital como “mola impulsadora” para o uso reflexivo da língua, a fim de melhorar, a partir de propostas intervencionistas, o ensino aprendizagem de língua portuguesa.

Merece destaque o trabalho de Alves (2015), que apresenta um estudo sobre o gênero *fanfic* a partir da escrita e reescrita no ambiente digital, com o objetivo de entender como as práticas letradas na *internet* poderiam contribuir para a aprendizagem dos alunos. A partir dos

resultados dessa investigação, a autora constatou que o espaço virtual pode contribuir de forma significativa e prazerosa no trabalho com a escrita de textos, trazendo também novas reflexões a respeito da prática da própria pesquisadora em sala de aula.

No escopo de contribuir com um processo de ensino e aprendizagem mais significativo da língua portuguesa, Aguiar (2016) tomou como ponto de partida os gêneros textuais conto fantástico e a *fanfic*, se voltando para a leitura e produção escrita, com o objetivo de inserir na escola propostas de textos multimidiáticos, a fim de ampliar o desenvolvimento dos alunos na produção textual. A partir da pesquisa realizada, o autor considerou que a escola passou a conceber os alunos como sujeitos ativos na construção de conhecimentos.

Nessa direção, também se encontra o trabalho de Virtuoso (2017) que, amparado na perspectiva teórica da Sociolinguística Educacional, apresenta uma pesquisa-ação envolvendo a leitura, a produção textual escrita e a análise linguística de *fanfics* nas aulas de língua portuguesa. Ao final do trabalho, a autora avalia que a prática de leitura e produção textual com base no gênero textual *fanfic*, nas aulas de língua portuguesa, pode contribuir como apoio para o desenvolvimento do letramento e para a formação dos alunos.

Outro trabalho que merece destaque é o de Guedes (2018) que adota o procedimento de retextualização como uma metodologia dinâmica, no sentido de contribuir com o interesse dos alunos pela produção de textos multimodais do gênero *fanfic* na escola com o uso das tecnologias digitais. Os resultados mostram que o trabalho com a retextualização trouxe uma nova perspectiva para o processo de ensino e de aprendizagem em produção textual.

Ainda nesse raciocínio, o gênero *fanfiction* também está presente na pesquisa de Zandonadi (2019), propondo desenvolver habilidades linguísticas e discursivas nos alunos, bem como uma postura crítica frente à variedade de textos que circula no meio virtual. O gênero *fanfic* é entendido aqui como uma ferramenta para impulsionar a produção escrita, pois com sua pesquisa, a autora considera que alcançou resultados muito positivos, pois os alunos tiveram a oportunidade de inserir suas vozes nos textos, e assim, neles se reconhecerem.

Levando em conta esses e outros tantos trabalhos e os objetivos da pesquisa aqui apresentada, recorreremos a uma metodologia e caráter interventivo, que nos permitiu refletir, analisar, bem como intervir e organizar estratégias, a fim de atingirmos objetivos que possam contribuir para o melhoramento do ensino e da aprendizagem dos alunos nas aulas de língua portuguesa, sobretudo, no que diz respeito às práticas de produção de textos. Por se tratar de uma pesquisa com caráter interventivo, vemos a necessidade de nos inserirmos na aplicação da proposta pedagógica junto aos demais sujeitos participantes.

A escolha pelo procedimento metodológico de oficinas justifica-se por se tratar de uma estratégia que parte de um fazer coletivo entre professor-aluno, pautado no princípio do aprender-fazendo. Vieira e Volquind (2002, p. 11) definem a oficina como “um tempo e um espaço para aprendizagem, processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto, um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. A escola torna-se um espaço para interagir, dialogar, partilhar ideias, em busca da construção do conhecimento coletivo, contribuindo para o protagonismo do aluno na superação de suas fragilidades quanto às práticas de produção de textos e de leitura.

As implicações desta pesquisa buscam favorecer o desenvolvimento de competências de escrita dos alunos envolvidos, a partir do trabalho com o gênero textual narrativo: conto de mistério e a *fanfic*. Justificamos sua execução pela contribuição direta com a formação dos sujeitos nela envolvidos, possibilitando aos alunos atividades de produção de textos narrativos que considerem todas as características do gênero e da tipologia textual, a fim de que eles possam produzir textos adequados aos gêneros solicitados, isto é, que possam, de fato, se apropriarem dos gêneros estudados, de maneira a fazer uso em situações reais de interação social.

Ademais, por se tratar de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), esperamos contribuir para o aperfeiçoamento de nossa atuação em sala de aula no ensino de língua portuguesa na Educação Básica, mostrando-nos a necessidade de uma formação continuada que melhorasse nossa *práxis*, visando um desenhar de novas possibilidades no ensino de língua portuguesa. O desenvolvimento dessa pesquisa apresenta contribuições diretas para a nossa formação, para a nossa prática docente, mas também para outros professores de língua portuguesa, tendo em vista que a proposta que aqui apresentamos pode ser adaptada por outros professores às suas salas de aula.

Teoricamente, a nossa pesquisa se enquadra nos estudos da Linguística Textual, em especial no que diz respeito à contribuição dessa corrente de estudos linguísticos para o ensino de língua portuguesa. Em específico, orienta-se pela perspectiva teórico-metodológica denominada de Análise Textual dos Discursos, proposta pelo linguista francês Jean-Michel Adam, principalmente no que diz respeito ao trabalho com a sequência narrativa. Além disso, também estabelece um diálogo e se fundamenta em trabalhos da área de Linguística Aplicada, com foco no ensino de Língua Portuguesa.

Nesses termos, esta pesquisa está situada no âmbito do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT), especialmente em sua linha de trabalho sobre os processos de produção e de ensino de textos em espaços escolares e acadêmicos. Esse grupo é credenciado

no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA).

Em relação à organização estrutural, a nossa dissertação se apresenta dividida em cinco capítulos. Nesse primeiro, apresentamos considerações introdutórias sobre o trabalho, discorrendo sobre o nosso objeto de estudo e a problemática do trabalho com a produção de textos. Focalizamos os objetivos adotados, a relevância do trabalho e os pressupostos teóricos que embasam nossa pesquisa.

No segundo capítulo, fazemos um breve relato da história da Linguística Textual, destacando as mudanças e as contribuições dessa corrente para o estudo do texto a partir dos estudos de Bentes (2007), Marcuschi (2012), dentre outros. Discutimos sobre a noção de texto e sua evolução ao longo dos estudos em Linguística Textual. Além disso, situamos a abordagem da Análise Textual dos Discursos com base em Adam (2011) e outros seguidores de seus trabalhos, focalizando o nível da textura dos textos, em especial com base na noção de sequência textual narrativa.

No terceiro capítulo, discorremos sobre o papel dos gêneros textuais como ferramenta de interações sociais e a sua importância no ensino e na aprendizagem de uma língua materna. Além disso, apresentamos conceitos e características dos gêneros focalizados no trabalho, o conto de mistério e, sobretudo, a *fanfic*. Também tecemos discussões teóricas sobre o papel da retextualização como procedimento a ser adotado no ensino de produção de textos.

Na sequência, o quarto capítulo é dedicado à apresentação da metodologia adotada na pesquisa, caracterização do tipo de pesquisa desenvolvida, do universo onde se realizou a investigação e dos procedimentos de coleta de dados e seleção do *corpus*. Em seguida, apresentamos a proposta de intervenção desenvolvida, o contexto de aplicação por meio das oficinas pedagógicas, com o detalhamento das ações e dos objetivos pretendidos.

O quinto capítulo apresenta descrição e reflexão sobre o desenvolvimento das etapas modulares do projeto de intervenção pedagógica aplicado, trazendo uma análise dos textos escritos pelos alunos, a partir da retextualização dos contos de mistério, levando em conta a textura dos textos, a construção de sequência narrativa coerente ao gênero e as operações de retextualização mobilizados.

Por último, nas considerações finais, retomamos os objetivos desenvolvidos no trabalho, buscando observar os avanços alcançados em relação ao ensino de produção de textos no universo pesquisado. Assim, destacamos as contribuições da pesquisa, suas limitações, as dificuldades encontradas, os resultados esperados e possibilidades futuras de investigação.

2 PERCURSO HISTÓRICO-TEÓRICO DA LT E ATD

“A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.

Paulo Freire

Neste capítulo, apresentamos um breve percurso histórico da Linguística Textual, focalizando as principais fases de seu desenvolvimento e da evolução do conceito de texto, seu objeto de estudo. Em seguida, realizamos uma discussão sobre a abordagem da Análise Textual dos Discursos, dando destaque ao nível da estrutura do texto, principalmente para a noção de sequências textuais.

2.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual nasceu na Europa, mais precisamente na Alemanha. Nos anos 1960, surge uma concepção linguística focada no texto, passando a analisá-lo sob uma perspectiva interacional para se construir uma Linguística para além dos limites da frase, visto que muitos fenômenos da linguagem não poderiam ser explicados apenas a partir dos aspectos sintático e semântico que ficavam limitadas à frase. Com isso, a Linguística passou por todo um processo de desenvolvimento e evolução, a partir da década de 1970, em que se começa a ter interesse pela unidade básica de sentido; o texto por ser uma forma concreta de manifestação da linguagem.

Na busca de se construir uma perspectiva que tomasse como objeto de estudo o texto, a Linguística Textual passou por três fases de desenvolvimento. Cada uma apresentou características teóricas variadas, afastando-se cada vez mais da base estruturalista saussuriana, embora, cada uma não se diferenciou pelos aspectos cronológicos. Dessa forma, primeiramente, passou pela fase chamada de *análise transfrástica*, que explicava ocorrências que ultrapassassem os limites da estrutura frasal, ou seja, relações ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, mas ainda sem considerar o texto como objeto de análise, já que partiam da frase para o texto. Bentes (2007, p. 247) afirma que,

na análise transfrástica, parte-se da frase para o texto. Exatamente por estarem preocupados com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, de forma que construa uma unidade de sentido, os estudiosos perceberam a

existência de fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas: o fenômeno da co-referenciação, por exemplo, ultrapassa a fronteira da frase e só pode ser melhor compreendido no interior do texto.

A partir da compreensão de que o texto não era somente uma simples soma de significados das frases, alguns estudiosos passaram a elaborar gramáticas textuais, que passaram a ter uma visão de texto como um sistema uniforme, estável e abstrato, sendo uma unidade teórica formalmente construída. Por conseguinte, as gramáticas textuais abordavam acerca de fenômenos linguísticos não explicáveis por uma gramática da frase. Para Bentes (2007, p. 249), “neste período, postulava-se o ‘texto’ como uma unidade teórica formalmente construída, em oposição ao “discurso”, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída”.

Assim, na terceira fase, denominada de teorias do texto, o texto passou a ser considerado evolutivo, ou seja, como processo e não como produto, na dimensão em que seus conceitos se evoluem, levando-se em consideração o texto e o contexto. Para Bentes (2007, p. 251), era preciso “investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso [...] adquirindo particular importância do texto no seu contexto pragmático, ou seja, o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos.”.

Mediante essa mudança, as concepções de língua e de texto contribuíram para que a Linguística Textual se tornasse uma disciplina de caráter interdisciplinar, relacionando seus interesses com os de outras áreas do conhecimento que se interessassem por questões de linguagem e sociedade. Conforme Marcuschi (2012), a Linguística Textual pode ser bem compreendida como “uma disciplina de caráter multidisciplinar, dinâmica, funcional e processual, considerando a língua como não-autônoma nem sob seu aspecto formal”. Assim, o texto deixa de ser visto como uma estrutura pronta e acabada, mas ancorada num processo de interação dialógico-comunicativo. Marcuschi (2012, p.33) explica:

Proponho que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais [...]. Em suma a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas

Conforme a visão do autor, o texto é um constructo social, constituído por meio das relações comunicativas que estão ligados a um dado contexto de interação, o que gera diferentes

sentidos, já que estão atravessados por sujeitos de valores culturais, ideológicos. Tomando o texto como fenômeno da linguagem, é certo que ele não se esgota nos elementos linguísticos e nem tampouco na atividade cognitiva, uma vez que o fenômeno se dá em um processo comunicativo ligado a um contexto que dá conta de transformá-lo, de modificá-lo. Conforme Koch (2014, p.30),

[...] para que uma manifestação linguística constitua um texto, é necessário que haja a intenção do produtor de apresentá-la – e a dos parceiros de aceitá-la como tal –, em uma situação de comunicação determinada. Pode, inclusive, acontecer que, em certas circunstâncias, se afrouxe ou elimine deliberadamente a coesão e/ ou coerência semântica do texto com o objetivo de produzir efeitos específicos. Aliás, nunca é demais lembrar que a coerência não constitui uma propriedade ou qualidade do texto em si: um texto é coerente para alguém, em dada situação de comunicação específica. [...]. Este alguém, para construir a coerência, deverá levar em conta não só os elementos linguísticos que compõem o texto, mas também seu conhecimento enciclopédico, conhecimentos e imagens mútuas, crenças, convicções, atitudes, pressuposições, intenções explícitas ou veladas, situação comunicativa imediata, contexto sociocultural e assim por diante.

Nesse sentido, os sujeitos devem analisar o texto a partir de um processo social, como propõe a Linguística Textual, como uma unidade linguística em que devem ser levados em conta os fatores de produção, de recepção e de interpretação. Koch (2014, p.30) afirma que

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir para ele, determinado sentido.

O que vemos é que essas contribuições vêm, até hoje, conferindo ao estudo do texto um olhar mais alargado, que tem levado em conta vários fatores, como sujeito, texto, contexto e outros aspectos basilares para a constituição da linguagem e, mais precisamente, do texto.

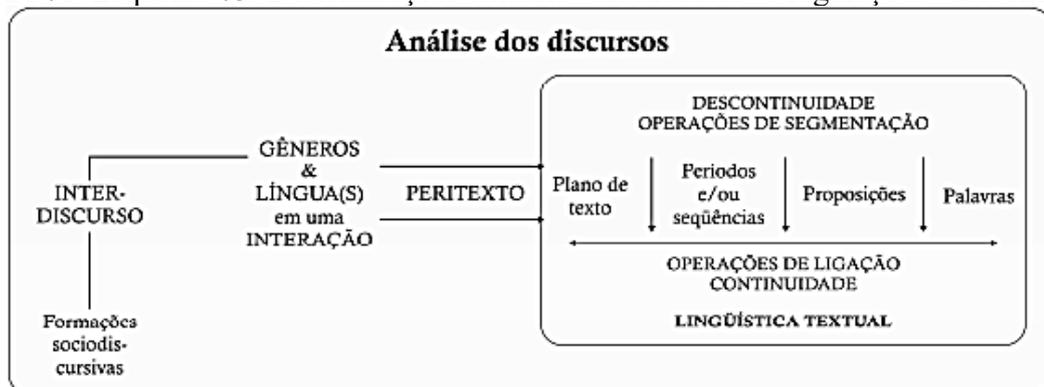
Com essas transformações de pensamentos teóricos, a respeito dos estudos da língua, sobretudo do texto, a Linguística Textual ganha, a partir dos anos 1980, *status* de disciplina. A análise de textos abre lugar para o aspecto sociocomunicativo, para a análise das práticas discursivas como um todo. Essa nova possibilidade de se conceber o texto é bastante interessante porque permite levar em conta os sujeitos, os lugares sociais, a interação, enfim, o outro. Nesse cenário, a Linguística Textual passou a ter como foco a produção e a compreensão de textos orais e escritos, pois parte do pressuposto de que a língua sempre funciona frente ao encadeamento de sentidos que constituem o texto.

2.2 ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS

A necessidade de comunicação é algo inerente ao homem, que interage por meio de textos. Por isso, os estudos da língua se centralizam no texto, já que é através desse instrumento que se manifesta a linguagem, de modo que o texto passa a ser um evento social, situada em um contexto, carregada de sentidos. O texto é tomado como objeto pela Linguística Textual e o discurso pela Análise do Discurso, correntes dos estudos da linguagem que se interessam pelo estudo da linguagem em funcionamento. Todavia, é preciso pensar na interface que há entre a Análise do Discurso e a Linguística Textual. Essas duas correntes surgem em um contexto teórico que rompe com a visão de sentido do texto preso apenas à forma, levando em consideração o funcionamento discursivo, já que a Análise Textual do Discurso traz como fundamentação de base os aspectos semântico pragmáticos, sociocognitivos, sociointeracionistas.

É nessa direção que o linguista francês Jean Michel Adam (2011) propõe uma articulação entre a Linguística Textual e a Análise do Discurso, esclarecendo que se trata de uma Linguística Textual desvinculada da gramática de texto e de uma análise de discurso emancipada da Análise de Discurso Francesa. Para o autor, os objetos dessas duas perspectivas, o texto e o discurso, se completam mutuamente, pois não pode existir sem o outro. Para Adam (2011), a Linguística Textual deve ser entendida como um subdomínio da Análise do Discurso, se interessando pelo estudo das práticas discursivas, isto é, leva em conta as formações discursivas que determinam o que pode ou não ser dito, o interdiscurso, ou seja, as relações entre os vários discursos. Já a Linguística Textual está mais voltada para o estudo dos elementos que constituem o texto, como o plano de texto, as sequências, os períodos, as proposições, as palavras etc. Essa integração que o autor apresenta pode ser observada no esquema abaixo:

FIGURA 01: Esquema 03: Determinações textuais “ascendentes” e regulações “descendentes”



FONTE: Adam (2011, p. 43)

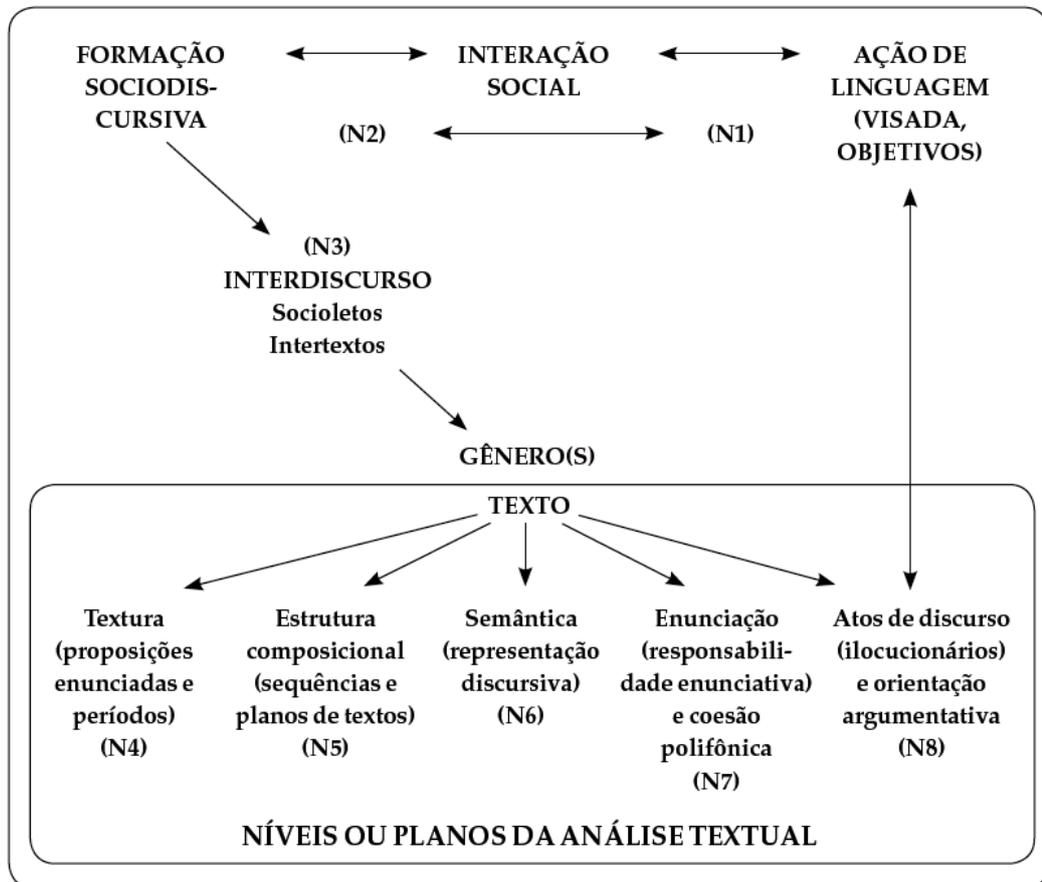
Como podemos observar no esquema acima, Adam (2011) coloca a relação entre texto e discurso, mostrando os elementos ascendentes que formam o objeto de estudo da Linguística Textual; o texto. De outro, temos as regulações descendentes que incluem os gêneros, a língua, as formações discursivas, os quais constituem os enunciados, tornando-se, assim, o foco da análise do discurso. O esquema reforça a ideia de que o discurso se efetua no plano do dizer, ou seja, se materializa na enunciação, que, por sua vez, se realiza por meio de gêneros textuais.

Pensando nessa articulação entre Linguística Textual e Análise do Discurso, Adam (2011) elaborou e desenvolveu uma perspectiva teórico-metodológica chamada de Análise Textual dos Discursos (ATD). Trata-se de “uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (ADAM, 2011, p. 23). Assim, texto e discurso se cruzam, uma vez que a ação verbal se dá através do texto e, que este, não está desarticulado de uma formação discursiva. A ATD busca analisar e conceber o texto como um ato linguístico que se organiza a partir de esfera social. Embora a LT e AD tenham se desenvolvido de forma autônoma, ambas se integram, pois consideram que texto e discurso não se distanciam, uma vez que a materialidade enunciativa está atrelada às condições sociais, políticas e históricas que influenciam na organização textual. Assim, Adam (2011, p. 43) considera necessário que “postulando, ao mesmo tempo, uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise do discurso, definimos a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas”.

De fato, a LT e a AD, embora tenham focos diferentes, se integram nessa relação entre texto e discurso, posto que os aspectos internos da LT (estrutura, plano do texto, períodos, semântica, dentre outros) e os aspectos externos da AD (contexto social, propósito comunicativo, entre outros) são reguladores da organização estrutural do texto, tornando-se imprescindíveis na análise textual. Adam (2011) apresenta os principais níveis de análise que formam ATD:

FIGURA 02: Esquema 4 – Níveis ou planos de discurso
Esquema 4

NÍVEIS OU PLANOS DA ANÁLISE DE DISCURSO



FONTE: Adam, (2001, p.61).

O esquema proposto por Adam (2011) desenha os planos que compõem a análise do discurso mostrados pelas siglas N1, N2 e N3. Com relação à (N1), demonstra que todo texto tem uma intencionalidade, ou seja, um objetivo a alcançar numa dada formação sociodiscursiva. Essa conjuntura sociodiscursiva parte de onde acontece a interação entre leitor, autor e texto (N2). Essa formação discursiva se associa ao socioleto/ interdiscurso que determina o que pode ser falado e escrito a partir de uma situação preestabelecida pelo gênero. Quanto aos níveis da análise textual são apresentadas por cinco partes, distribuídas em N4, N5, N6, N7 e N8. No tocante à primeira, temos as seqüências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, dialogal e explicativa, que compõem a estrutura fixa do texto, ligando-se a N5 para formar a estrutura composicional. No N6, temos a dimensão semântica que está ancorada nas representações discursivas. No N7, temos a responsabilidade enunciativa que corresponde às ‘vozes’ do texto, à sua polifonia (diversas falas no interior de um texto). Por fim, no N8, temos os atos do discurso e o seu papel a desenvolver na orientação argumentativa do texto.

Dada essa compreensão dos níveis do discurso e do texto, fica evidente que ATD integra os planos de texto e os planos de discurso para que o texto possa formar uma unidade de sentidos, já que é no próprio texto que centraliza os aspectos cognitivos, discursivos e textuais.

2.3 A TEXTURA DOS TEXTOS: AS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E OS PLANOS DE TEXTO

Os textos, como resultados das atividades humanas no processo de interação, são, por excelência, objetos empíricos que constituem as práticas linguísticas mediatizadas pelos gêneros textuais. Os gêneros se materializam em textos que se ancoram em contextos onde a interação acontece. Assim, o texto é concebido como uma unidade linguística, pois é por meio dele que nos comunicamos através de uma prática discursiva, numa forma oral, escrita ou multimodal. Por essa razão, a ATD considera relevante a análise do texto a partir de um co(n)texto. Para Adam (2011), o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano do texto, desempenhando um papel fundamental na composição macrotextual do sentido.

Dessa maneira, o plano de texto está relacionado à textura, à estrutura composicional dos textos, referindo-se à segmentação do texto em proposições, enunciados, sequências e períodos que encadeiam o sentido do texto. Ele é indispensável para a se conhecer e compreender a estrutura composicional dos textos, bem como para a construção de sentidos, pois o sentido não abdica da forma.

Nesse sentido, os gêneros textuais apresentam sempre uma estrutura composicional. Os segmentos linguísticos que interagem na composição dos gêneros são finitos e passíveis de serem identificáveis mediante critérios linguísticos específicos. Esses segmentos fazem parte da infraestrutura geral do texto e dizem respeito ao nível mais profundo da configuração textual, que depreende não só a planificação geral do texto, mas também dos tipos discursivos que se concretizam a partir das sequências descritivas, narrativas, argumentativas, dialogais, explicativas, expositivas. Para Adam (2011), os planos de textos estão, com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimento dos grupos sociais. Eles fazem, portanto, parte dos conhecimentos prévios do leitor, atuando na construção dos sentidos de um texto.

Essas cinco diferentes combinações constituem a teoria das sequências, que foi elaborada e desenvolvida por Adam (2011) como uma reação à excessiva generalização das tipologias do texto. Adam (2011, p. 204 e 205) considera que as sequências são unidades complexas tipificadas que entram diretamente na composição de partes de um plano de texto,

compostas de um número limitado de conjuntos de proposições enunciados: as macroproposições.

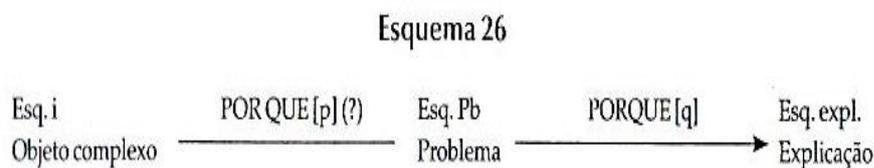
No entendimento de Adam (2011), o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano do texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis, o que demonstra, perante essa assertiva, que o texto possui uma estrutura organizada, ou seja, um plano materializado por meio de um gênero que se presta a cumprir propósitos comunicativos do produtor. O plano de texto tem um papel crucial, pois é através dele que o texto se organiza para efetivar as intenções de produção, mas também a disposição das informações no texto, dos parágrafos, das palavras, elementos que são bastante importantes para subsidiar na compreensão e produção de textos. Adam (2011, p.255) assegura ainda que os planos de texto “desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido”, o que implica considerar que a compreensão textual requer do leitor conhecimentos do plano textual, ou seja, dos aspectos cognitivos, que já trazem consigo, pelo uso de determinados gêneros no cotidiano, saberes conceituais, linguísticos e discursivos.

Partindo do princípio de que alguns textos são estruturados de forma mais ou menos flexível, Adam (2011) realiza uma distinção entre planos fixos e ocasionais. O primeiro tipo está condicionado à história do gênero, ou seja, sua estruturação global está prescrita por um gênero como, por exemplo, uma receita de cozinha, dissertação, os verbetes do dicionário. Esses planos são rígidos, quase não mudam nos exemplares de textos de um gênero. Por sua vez, os planos ocasionais não se apoiam na história do gênero, mas são construídos conforme a situação de produção de textos, para atender aos objetivos pretendidos pelo produtor. No plano ocasional, os segmentos textuais que constituem a estrutura composicional dos textos variam de alguma forma. Assim, o plano de texto reflete a maneira como as informações estão organizadas no texto, conforme a combinação das proposições que compõem as sequências textuais que são constitutivas de um texto, sempre de acordo com as intenções de quem escreve.

Adam (2011) trata da regularidade sequencial prototípica dos textos de base narrativa, descritiva, argumentativa, dialogal e explicativa consideradas como formas elementares de textualização, memorizadas por impregnação cultural através da leitura, da escuta e da produção de textos, transformadas em esquemas de reconhecimento e de estruturação da informação textual. Segundo o autor, as quatro formas de ação verbal (narrar, descrever, argumentar e explicar) são bastante correntes e logo dominadas pelas crianças. O autor discute sobre cada uma das sequências apresentadas. Cada sequência é composta por um conjunto de macroproposições que se organizam para formar os textos. Linguisticamente, elas apresentam algumas características que serão, a seguir, abordadas, mesmo que resumidamente.

A sequência explicativa compreende, geralmente, um segmento curto, formado a partir de uma base periódica, em que se combinam um SE (introdutor de uma proposição que se coloca um problema) com É QUE ou É PORQUE (introdutor de explicação). Segundo Adam (2011), a sequência explicativa se constitui de três fases, as quais buscam levantar um questionamento, responder o questionamento, sumarizar a resposta avaliando o problema. Sua estrutura esquemática é apresentada abaixo da seguinte forma:

FIGURA 3: Esquema 26: Estrutura da sequência explicativa



FONTE: Adam (2011, p. 244).

Essa sequência textual pode ser encontrada em gêneros como verbetes, seminários, conferências, palestras e outros cuja finalidade é transmitir um saber. Nessa sequência, o enunciador se utiliza de definições, exemplos, comparações e enumerações. Do ponto de vista linguístico, apresenta verbos no presente do indicativo.

Por outro lado, a sequência dialogal é marcada pela presença de dois interlocutores numa situação concreta de interação. Sua dinâmica dialogal apresenta-se em forma de pergunta, resposta e avaliação. Pode haver sequências fáticas de abertura, que acontecem quando os interlocutores se contatam segundo os ritos e formação social de onde estão inseridos. Já as de fechamento são marcadas pelo término da conversa. A estrutura abaixo demonstra como se dá a organização da sequência dialogal:

FIGURA 4: Esquema 29 - Estrutura da sequência dialogal

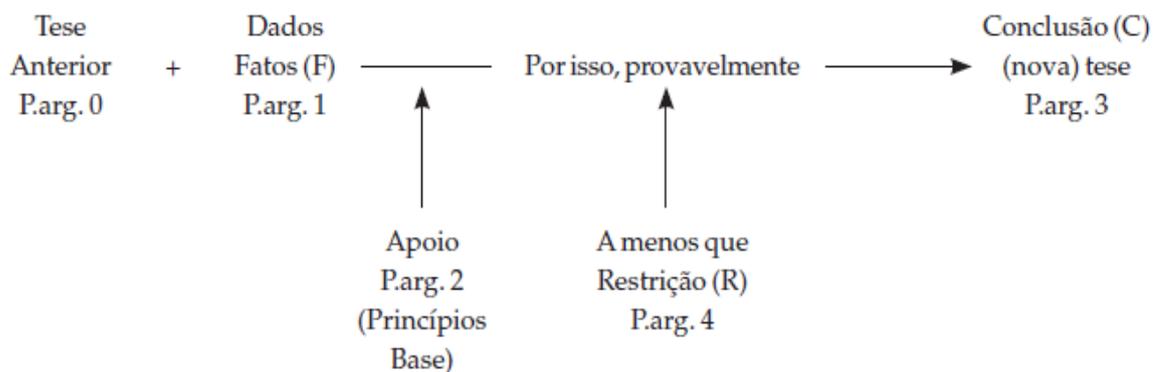


FONTE: Adam (201, p. 250).

Esse protótipo, assim chamado por Adam (2011), é produzido por dois interlocutores e está bastante evidente nos gêneros que contemplam essa sequência, como a entrevista, o debate, a reunião de trabalho, o *chat* e outros. Outra característica desse tipo de sequência é a presença dos sinais gráficos na escrita, como o travessão, que demarca a mudança da fala do interlocutor e/ou a separação entre a voz do narrador e a personagem, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, o uso das reticências.

Em seguida, temos a sequência argumentativa, organizada a partir de um conjunto de preposições ligadas por conectores argumentativos ao texto. A argumentação está calcada em demonstrar ou refutar uma tese, apoiando-se em formas literárias do discurso a partir de dois movimentos: demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa. Sua estrutura esquemática é simplificada da seguinte forma:

FIGURA 5: Esquema 22 - Estrutura da Sequência Argumentativa



FONTE: Adam (2011, p. 234).

Essa sequência aparece em gêneros como o artigo de opinião, o sermão, o editorial, entre outros. Do ponto de vista linguístico, ocorre o encadeamento lógico das orações e, com isso, o uso de conectivos, verbos que introduzem opiniões. Outro ponto característico é a presença de operadores argumentativos.

A sequência descritiva, diferentemente dos outros quatro tipos de sequência, não comporta uma ordem de agrupamentos das proposições-enunciados em macroproposições ligadas entre elas, por isso, tem uma frágil caracterização sequencial. A descrição é constituída por subcategorias, descrição de pessoas, de coisas, lugares, tempo, animais e plantas. Seu caráter descritivo é indissociável de um ponto de vista. Esse tipo de sequência objetiva descrever e representar (algo, alguém) que pode abarcar o todo, ou partes do todo, fixando-se

nos detalhes. Nesse contexto, a descrição se evidencia no conto, na propaganda, dentre outros gêneros. Apesar das irregularidades, Adam (2011) identifica quatro macro-operações típicas da sequência descritiva: a *tematização* (consiste na denominação de um objeto que anuncia o todo), *retematização* (quando há uma nova denominação do objeto, a qual o define), *subtematização* e *aspectualização* (ocorre quando o produtor do texto descreve o objeto a partir de suas propriedades).

Com relação à sequência narrativa, faremos uma discussão mais aprofundada no tópico posterior. A partir do pensamento de Adam (2011), as sequências textuais se constituem em esquemas textuais que foram memorizados e são reconhecidos pelos sujeitos nos processos de produção e de recepção de textos.

Desse modo, reconhecendo as diferenças entre as tipologias textuais, não é incomum encontrar em um gênero textual a materialidade de uma sequência tipológica dominante, o que não implica a ausência de outras no mesmo gênero. Adam (2011, p.276), coloca que “o efeito de dominante é, em termos de sequências, determinado seja pelo maior número de sequências de certo tipo que aparecem no texto [...]”. Na verdade, os textos dificilmente apresentam características de uma só classe de sequência, pois ocorre a heterogeneidade, ou seja, a interpenetração de vários tipos em um único gênero. Koch e Bentes (2007, p.77), compactuam com o pensamento de Adam (2011), trazendo exemplos específicos de heterogeneidade tipológica:

[...] num conto ou num romance, vamos encontrar, a par das seqüências narrativas, responsáveis pela ação propriamente dita (enredo, trama), seqüências descritivas (descrições de situações, ambientes, personagens), expositivas (intromissões do narrador); peças jurídicas como a petição inicial ou a contestação vão conter, normalmente, seqüências narrativas, descritivas, expositivas e argumentativas; num manual de instruções encontrar-se-ão, pelo menos, seqüências injuntivas e descritivas, e assim por diante.

Esse pensamento nos faz compreender que esses elementos, juntos, constituem os planos de texto nos gêneros textuais haverá, uma sequência dominante em detrimento de outros, os quais podem ser fixos ou ocasionais, conforme (Adam 2011).

Catelão (2013) traz a discussão de organização estrutural de um texto para além das cinco protótipos, que diferentemente de Adam (2011), considera que a organização sequencial de um texto vai ser definido pelos seus aspectos já cristalizados pelo próprio gênero como o tema, o valor dialógico, o estilo. Nesse entendimento, as macroproposições que se apresentam na sequência de um determinado gênero dependem de macroações sociodiscursivas, daí o porquê

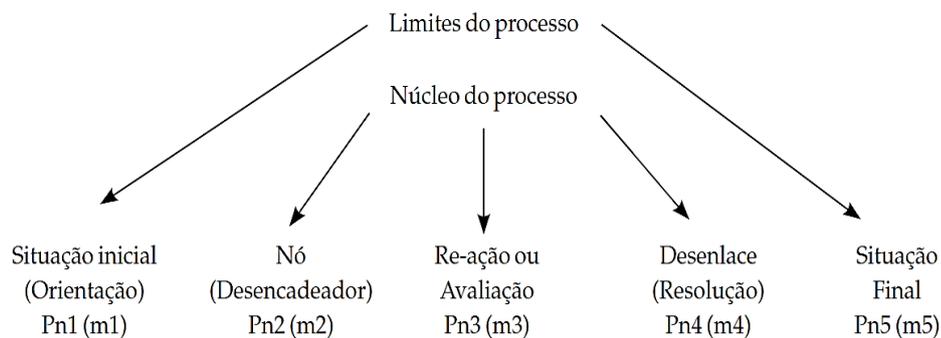
do autor considerar que há a existência de um plano de texto pré-formatado, pois leva em conta que as sequencias textuais são provenientes de nossa impregnação cultural.

Assim, nem todo texto possui uma estrutura ordenada ou fixas de sequências, ou seja, a depender do gênero, a estrutura pode ser flexível, a depender da situação sociodiscursiva e do contexto de circulação. Desse modo, os planos pré- formatos de texto são construídos e desconstruídos conforme a prática social a que estão ligados.

2.4 A SEQUÊNCIANARRATIVA

Em relação à sequência narrativa, Adam (2011) delinea como uma exposição de fatos por meio de ações (cujo papel do agente é essencial) e de eventos (efeito de causas em que o agente não intervém). No esquema abaixo, Adam (2011) faz a apresentação de macroproposições que formam a sequência narrativa:

FIGURA 6: Esquema 18 :Estrutura da sequência Narrativa



FONTE: Adam (2011, p. 226).

A figura nos mostra as macroproposições que ocupam o plano do texto dos gêneros narrativos, tendo uma sequência de elementos proposta por Adam (2011) como: a situação inicial, que marca o equilíbrio que é alterado pela ação de alguém ou algo, provocando mudança de estado; o nó (complicação), que segue uma série de ações decorrentes dessa transformação. Essas ações atingirão um ponto mais alto; a re-ação, que é uma decorrência desse momento em que há uma reação frente à situação que envolve os personagens encaminhando a narrativa para o momento do desenlace/resolução do problema e, por fim, a situação final, que consiste em revelar o momento de equilíbrio da história entre os personagens. A exemplo dos elementos que compõem a estrutura narrativa, podemos verificar como se dá sequência narrativa nos

seguintes trechos do conto de mistério “Abad e Alfau e a caveira”, de Manoel de Jesús Trancoso de La Concha, conforme descritos no quadro abaixo:

QUADRO 1: Estrutura textual da sequência narrativa de forma exemplificada pelo conto de mistério

SITUAÇÃO INICIAL	Até mais ou menos o ano de 1905, via-se no alto da parede chanfrada da igreja do convento de São Domingos, que ficava na esquina da rua dos Estudantes com a rua da Universidade, na capital dominicana, um nicho vazio, que desapareceu com a parede quando esta foi derrubada. Entretanto, nem sempre esse nicho esteve vazio. Dentro dele, apoiada num pequeno suporte de ferro, havia outrora uma caveira, visível durante o dia graças à luz de uma lamparina de azeite pendurada no alto, e que sempre era acesa ao toque do Ângelus, ao entardecer.
NÓ	Muito tempo transcorreu sem que a caveira nem o verso chamassem a atenção do público. Até a noite em que um morador do bairro, a caminho de casa, ouviu um ruído proveniente da caveira e, ao voltar os seus olhos para ela, observou que se mexia, inclinando-se para frente ou virando-se de um lado para o outro, como se dissesse: “Sim, sim...”, “Não, não...”. Ao ver tal coisa, saiu em disparada até chegar em casa.
RE-AÇÃO	No dia seguinte, munuiu-se de uma escada e esperou que anoitcesse. Mais ou menos às onze horas, dirigiu-se ao tal lugar que tanto temores provocava, levando uma espada na mão e acompanhado de dois soldados. Estavam a poucos metros da caveira, quando começaram os remelexos.
DESENLAÇE	Finalmente, tão próximo do nicho que poderia alcançá-lo com os dedos, apoio com força os pés num degrau enquanto a mão esquerda se agarrava ao degrau mais alto, jogou o corpo para trás e, levantando a espada, acertou-lhe duas pranchadas que a fizeram dar várias voltas.
SITUAÇÃO FINAL	E aí se desfez o mistério. Porque de baixo da caveira saiu um rato de mais ou menos um palmo de comprimento, que pulou do nicho para a rua e se perdeu na escuridão da noite, enquanto Abad Alfau, descendo, exclamava: – Bicho sem graça!

FONTE: autoria própria

Como podemos ver, é preciso considerar que cada elemento que constitui a narrativa é importante, porque são condicionantes para garantir a organização das ideias e consequentemente favorecer a compreensão do texto. Adam (2011) considera uma sequência narrativa por apresentar: sucessão de eventos, uma unidade temática, predicados transformados, um processo, uma intriga e uma avaliação final. Nessa estrutura, há outros fatores que se entrelaçam e compõem as características do texto narrativo, que são a presença de verbos no pretérito imperfeito, advérbios como indicadores de espaço e tempo. Do ponto de vista linguístico, temos a presença de verbos de ação, bem como dos discursos diretos e indiretos (que são fenômenos enunciativos) bastante presentes em gêneros como o conto, a novela, a notícia, o relato, entre outros.

A respeito da sequência narrativa, Adam (2011) propõe três lugares potenciais para a participação na proposição narrativa. Assim, há o Agente (A1), que inicia a ação ou cuja intervenção modifica o curso das coisas; o Paciente (A2), que se submete às transformações; e, por fim, o Objeto (A3), que ocupa o lugar de instrumento. As macroproposições narrativas irão se agrupar, formando, o que poderíamos chamar de um texto narrativo. Além dessas características que definem o texto narrativo, Adam (2011, p.225) discute que

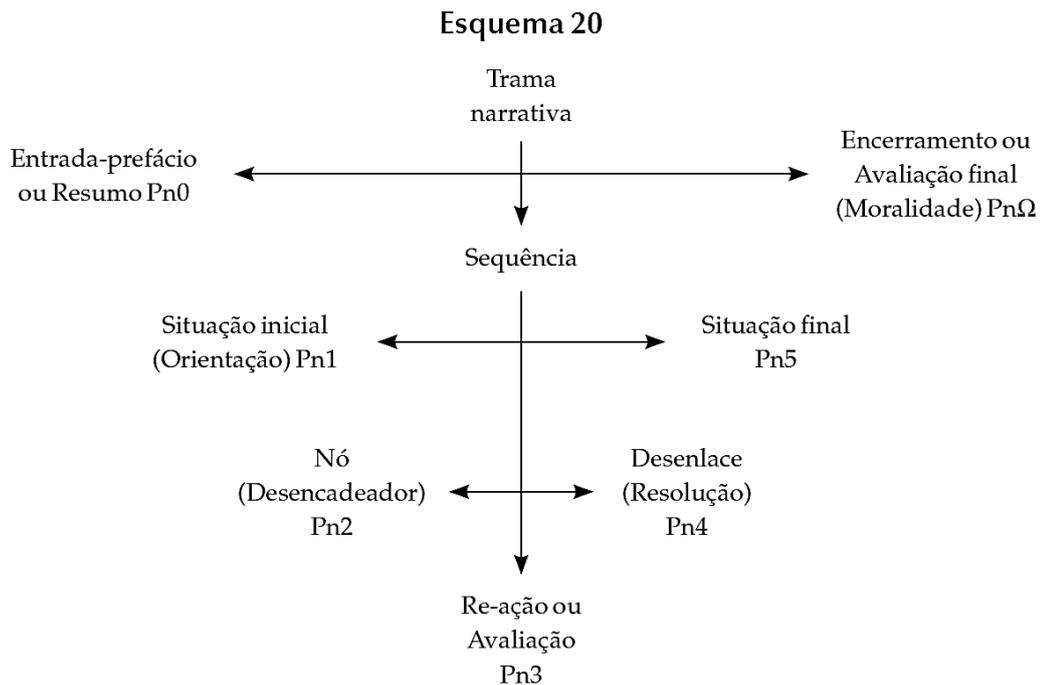
Toda narrativa pode ser considerada como exposição de “fatos” reais ou imaginários, mas essa designação geral de “fatos” abrange duas realidades distintas: eventos e ações. A ação se caracteriza pela presença de um agente — um ator humano ou antropomórfico — que provoca ou tenta evitar uma mudança. O evento acontece sob o efeito de causa, sem intervenção intencional do agente.

A partir dessa conceituação, o texto narrativo se caracteriza não somente pela simples exposição dos fatos, mas pela presença ativa de um agente que pode ou não mudar a história. Para Adam (2011, p.225), “as diferentes formas de organização de uma narrativa dependem de seu grau de narrativização”, ou seja, depende de quem o escreve conferir ou não ao texto um certo grau. De acordo com Adam (1992), a sequência narrativa caracteriza-se em:

- sucessão de eventos, que consiste na delimitação de um evento inserido em uma cadeia de eventos alinhados em ordem temporal;
- unidade temática que privilegia um sujeito agente, mesmo existindo vários personagens, um deverá ser o mais importante e desencadeará toda a ação narrada;
- predicados transformados, consistindo no desenrolar de um fato que implica a transformação das características do personagem;
- processo, a narrativa deve apresentar um início, um meio e um fim; a intriga, que dá sustentação aos fatos narrados, podendo levar o narrador a alterar a ordem processual natural dos fatos;
- moral, traz uma reflexão sobre o fato narrado que pode encerrar a verdadeira razão de se contar aquela história; não é parte essencial da narrativa, podendo vir implícita.

Esses elementos supracitados por Adam (2011) compõem o todo do texto narrativo, pois nele estão contidas as macroproposições que marcam as especificidades da sequência narrativa e que são esquematizados de forma hierárquica por Adam (2011), conforme a imagem que sucede:

FIGURA 7: Esquema 20 - Estrutura da Trama da Narrativa



FONTE: Adam (2011, p. 229).

Nesse esquema acima, Adam (2011) deixa claro que a ordem dos acontecimentos não precisa ser, necessariamente, fixa (início, meio e fim). Porém, reitera que, na sequência narrativa, faz-se necessário esses pontos, ou seja, situação inicial, meio, situação final para que o nível de narrativização não fique pobre. Essa ideia reforça a discussão sobre a trama da narrativa, a qual apresenta a “cadeia” hierárquica, que se assenta os elementos que compõem o protótipo narrativo. Nessa relação intrínseca, presente no interior da narrativa, cada elemento integra o quadro das cinco macroproposições/momentos do processo. Adam (2011, p. 226) atribui diferentes funções em cada macroproposição: (m1) atribui o antes do processo; (m2) o início do processo (m3); o curso do processo (m4); o fim do processo (m5), e, por último, depois do processo. A partir dessas considerações, a sequência narrativa constitui-se como um protótipo fundamental para compreensão de vários gêneros que o materializa.

3 GÊNEROS TEXTUAIS, RETEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS: ALGUMAS INTERFACES

Neste capítulo, tratamos sobre algumas noções teóricas fundamentais para esse trabalho, como os conceitos de gêneros textuais, retextualização e produção de textos. Além disso, focalizamos dois gêneros textuais em específico, o conto de mistério e a *fanfics*, gêneros que são tomados como objetos da proposta de intervenção apresentada nesta pesquisa. Importa conceituar esses gêneros, caracterizá-los, de maneira a compreendê-los conforme as abordagens teóricas aqui adotadas.

3.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS

Nas últimas décadas, o estudo sobre os gêneros textuais tem despertado a preocupação de diversos linguistas que procuram pesquisar, estudar, descrever e explicar a linguagem, em suas diferentes modalidades, pois, na medida em que avançamos nas questões teóricas e práticas de ensino da língua, cada vez mais se evidencia a necessidade de novos instrumentos teóricos e metodológicos, com o objetivo de contribuir com o ensino de língua.

Historicamente os gêneros foram objetos de preocupação desde a *Poética* e a *Retórica*, de Aristóteles, na Antiguidade. Inicialmente, a análise dos gêneros se restringem os aspectos formais que se refletem na tradição literária e retórica tendo como pensadores Platão e Aristóteles e na segunda tradição Aristóteles. (Marcushi,2002). Na *Poética*, a noção de gênero estava atravessada por uma teoria que serviu de base também para o campo artístico. Assim, os estudos de Aristóteles foram avançando e, com isso, os aspectos extralinguísticos foram sendo levados em consideração, como o sujeito, o lugar de circulação e para quem se fala. Até hoje essa influência aristotélica contribui para a noção de gêneros a partir do social, da dinamicidade, não se limitando ao estudo da literatura clássica.

Mais recentemente, no âmbito de uma filosofia da linguagem, em relação ao entendimento sobre os gêneros discursivos,³ as contribuições do filósofo russo Mikhail Bakhtin tornaram-se muito importantes, sobretudo no ocidente. As reflexões desse autor contribuíram para boa parte das pesquisas desenvolvidas sobre gêneros desde a década de 1990 até os dias atuais. Apesar de não ter sido o precursor do termo gênero, é inegável que seus postulados

³ Com relação a terminologia gêneros do discurso e gênero textual há uma disparidade muito além do aspecto terminológico, haja vista que o primeiro dá-se pelo olhar do plano enunciativo, contexto social, interação. O outro pelas formas linguísticas e de sua organização textual.

definiram o rumo das pesquisas que foram e são desenvolvidas sobre gêneros na contemporaneidade. Para Bakhtin (1997, p. 11), “o uso da língua se efetiva em forma de textos concretos e únicos, ‘proferidos’ pelos participantes de uma ou outra esfera da atividade humana”. Nessa visão, é necessário compreender os gêneros a partir de uma concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, não podendo, assim, dissociá-la da interação verbal, do discurso, do texto e do contexto social.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 25), “os gêneros se formam e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal que vão se estabilizando no interior dessas esferas”. De fato, os gêneros vão ganhando funções, conceitos e diferentes representações na sociedade, a partir da necessidade do sujeito, mas também da maneira como são usados e para quê. O aspecto sócio-histórico dos gêneros pode ser observado quando atentamos para as transformações que eles sofrem ao longo do tempo, para atender às necessidades dos sujeitos em situações de interação de uso da língua. Assim, cada gênero tem seu espaço predominante de existência, pois o “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo” (BAKHTIN, 1992, p. 106). O que implica considerar que os gêneros podem sofrer modificações conforme o tempo, o contexto e as condições de produção, as intenções comunicativas dos sujeitos envolvidos em sua produção, sendo, portanto, “relativamente estáveis”. Ainda na visão de Bakhtin (1997, p. 362):

Cada gênero está assentado em diferente contexto social, pois inclui um horizonte espacial e temporal (qual esfera social, em que momento histórico, qual a situação de interação, um horizonte temático e axiológico) (qual o tema do gênero, qual a sua finalidade ideológica discursiva) e uma concepção de autor e destinatário.

Percebemos, então, que cada *gênero do discurso* deve ser usado de acordo com a intencionalidade que se queira alcançar em um determinado contexto, uma vez que cada *gênero* possui suas características peculiares, já que cada *discurso* está vinculado a uma situação social, para uma finalidade comunicativa-interacional. O conceito de gênero, segundo Bakhtin (2004), na obra *Estética da Criação Verbal*, é concebido como um enunciado de natureza sócio-interacional, ideológica e linguística.

Já no quadro da Linguística Textual, o texto passa a ser concebido como objeto de análise sob um olhar sociocognitivo, discursivo e intencional, partindo de uma relação complexa de interação humana. A concepção de texto que acompanha Marcushi (2002) leva em consideração os aspectos não somente linguísticos, mas também o pragmático, o semântico, sociocognitivo da linguagem ao considerar que os textos são atividades culturais e sociais que

materializam as produções comunicativas, daí que desempenham papel social. Marcuschi (2002) considera que os gêneros textuais⁴, nomenclatura a qual utiliza, são entidades sociodiscursivas, formas de ação social incontornáveis utilizadas em toda situação comunicativa. Assim, entendemos ser impossível se comunicar verbalmente a não ser por meio de algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto.

Nesse contexto, Marcuschi (2002) considera que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Os gêneros textuais exercem uma função social importante, visto que estão presentes no cotidiano dos falantes e se prestam a atender às diferentes necessidades comunicativas. Para Marcuschi (2002, p. 23), os gêneros textuais são

Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

Dessa forma, os gêneros textuais prestam-se às necessidades e atividades sócio culturais, e, por serem construídos a partir de um contexto de uso, tornam-se dinâmicos, ao passo que podem ir se transformando, novos gêneros podem também surgir. Marcuschi (2002, p. 19) enfatiza que:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Os gêneros textuais são manifestações linguísticas que surgem das necessidades comunicativas que fazem parte da interação verbal e, por isso, são dinâmicas, já que as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que, por sua vez, implicam uma diversidade de uso, uma diversidade de gêneros. Com esse pensamento, Marcuschi (2008, 155) compactua ao dizer que,

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida

⁴ Neste trabalho, não faremos distinção de terminológica sobre as nomenclaturas “Gênero textual” e “Gênero discursivo”, mesmo reconhecendo que alguns autores identificam diferenças significativas entre esses conceitos.

diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

O excerto nos mostra que cada gênero possui uma função social, sendo usados em momentos específicos de interação de acordo com essa função e, por isso, são infinitos, flexíveis, pois tendem a atender as práticas diversificadas de comunicação. Para Bronckart (1999, p. 103), no âmbito de uma didática das línguas voltadas para (interacionismo sociodiscursivo) também reconhece os gêneros textuais como uma ferramenta social-comunicativo de uso no cotidiano ao afirma que “a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Daí a necessidade de se trabalhar com uma grande diversidade de gêneros em sala de aula, porque quanto mais gêneros os alunos dominarem, maiores serão as suas possibilidades de interação.

Sob esse olhar, novos gêneros vão surgindo para atender às mudanças que ocorrem nas práticas sociais ligadas às atividades humanas. O caráter dinâmico dos gêneros apontado, inclusive, por Bakhtin (1997), a partir da noção de *estabilidade* relativa, se verifica no fato de novos gêneros irem surgindo e de outros irem se tornando obsoletos, pois não atendem mais às necessidades comunicativas dos falantes, uma vez que a pluralidade de linguagens em meio a um contexto contemporâneo faz surgir “novos gêneros” que ficam à disposição dos falantes. A BNCC (2017, p.66) reforça que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos [...] como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. De fato, o documento dialoga com Bakhtin (2004) quando diz que os gêneros discursivos não são estáticos.

Como se vê, os gêneros são rotinas do dia a dia, artefatos linguísticos, discursivos e textuais que se materializam em uma dada situação e, por essa razão, podem sofrer mudanças. O gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem, pois, como a língua, varia também os gêneros se renovam e multiplicam-se.

Claramente, hoje, é preciso ir além do aspecto formal, classificatório e estrutural, levando em consideração os elementos sociais, interativos, cognitivos, uma vez que os gêneros são *formas* interativas e não podem ser vistas de *maneira* engessada, mas como atividades discursivas que carregam a historicidade, a situacionalidade. Assim, torna-se mais importante na identificação dos gêneros os elementos sócio-histórico, o meio de circulação, os atores sociais envolvidos na interação.

Nesse pensamento, estudar os gêneros textuais é perceber que nas produções cotidianas e nos atos de fala se reflete um ato discursivo que gera ações e requer que o sujeito compreenda que para cada situação do dia a dia existe um gênero adequado para se atingir objetivo(s) nas relações dialógicas. Para Adam (2011), os gêneros são constructos de ordem social, ações da linguagem que se manifestam em uma dada situação sociodiscursiva, já que surgem das necessidades dos falantes. Sob esse olhar, os gêneros tornam-se ferramentas de interação, visto que é por meio destes que as práticas de comunicação são realizadas. Assim, as formas de organização dos discursos estão atreladas às esferas sociais onde os discursos se manifestam, pois toda ação verbal se dá por meio do texto/gênero. Em outros termos,

toda ação de linguagem inscreve-se, como se vê, em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação sociodiscursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua (socioleto) e a gêneros de discurso” (ADAM, 2011, p. 63).

Assim, qualquer manifestação comunicativa parte de um lugar social, em que está materializado por meio de um gênero discursivo. Esse espaço social contribui para uma diversidade de enunciados que podem ser regulados e estabilizados pela interferência do gênero e da língua. Nesse entendimento, podemos afirmar que a mudança na materialidade dos textos refletida nos gêneros parte da esfera de atuação social.

3.2 GÊNERO CONTO DE MISTÉRIO

O vocábulo conto tem origem etimológica no termo latino *computus*, do latim, que significa cômputo, conta. Lexicalmente, assume também significado de ordenar narrativas. Na literatura, esse gênero textual se apresenta por sua peculiaridade e solidez, constituindo-se como um texto literário, que passa a ser o ponto de partida para a construção do saber literário ancorado no estilo, na estrutura narrativa e nos elementos que constituem uma obra/texto.

O gênero conto apresenta um fascínio que lhe é intrínseco, uma vez que os textos literários possuem essa característica, de fascinar, envolver o público. Antunes (2009, p. 201) afirma que “o gosto pela leitura de textos da esfera literária é adquirido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido”. É que os textos literários são encantadores, especialmente os tipos de narrativas como o conto, que apresentam um enredo curto que envolve o leitor.

Nesse sentido, o conto é considerado um gênero que abarca narrativas de diversas espécies e temas, podendo ser apreciado por pessoas de todos os gostos e idades, já que há uma diversidade de tipos de contos. Terra (2018, p. 66) afirma que “há vários tipos de conto: maravilhoso, o de terror, o policial, o de mistério, o fantástico, o erótico, o psicológico etc”. Existe uma variedade de subtipos de contos que leva em conta, dentre outros aspectos, o tipo de narrativa contada, isto é, a narrativa de tradição oral, que era contada de geração a geração, para que as histórias fictícias não se perdessem no tempo.

O conto é um gênero que permite diferentes definições porque apresenta características múltiplas, não havendo um conceito fechado e pronto que o defina. Para Gotlib (2003) muitos autores apresentaram diferentes olhares a respeito da definição de conto. Existem diversos conceitos que também focalizam aspectos diversos. Para Maria (1984, p. 06), primeiramente, o conto era produzido de forma oral, contado em “noites de lua em que antigos povos se reuniam e, para matar o tempo, narravam ingênuas histórias de bichos, lendas populares ou mitos arcaicos”. Muitos contos foram sendo transmitidos oralmente de gerações a gerações. Depois, com a invenção da escrita, os contos foram adquirindo um caráter mais artístico e literário. Na ideia de Almeida e Gomes (2012, p.04), “o conto é um gênero conciso produzido em ambientes diversificados que cria um universo de seres e acontecimentos fictícios e por envolver as mais variadas temáticas retrata a vida através da Arte”. Assim o conto pode ser classificado como um gênero de ficção, apesar de estabelecer uma relação com a realidade. Na visão de Fiorussi (2003, p.103):

um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto, tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado. [...].

Sob esse olhar o conto possui características peculiares que colaboram para a compreensão do gênero. Sua sequência de base é narrativa, pois o objetivo do texto é contar algo que aconteceu, trazendo elementos que sustentam a história, como: o tempo, o espaço, o narrador, as personagens. Segundo Gotlib (2003, p. 16), o gênero textual conto “é uma narrativa breve; desenrolando um só incidente predominante e um só personagem principal, contém um só assunto, cujos detalhes são tão comprimidos e o conjunto do tratamento tão organizado, que produzem uma só impressão”.

Nessa assertiva, os elementos do conto tornam-se essenciais para a compreensão de outros gêneros, que trazem a sequência narrativa, a fim de que os objetivos sejam alcançados

pelo produtor do gênero. Outro fator inerente é a inserção do discurso do outro, que, geralmente, ocorre por meio de dois diferentes tipos de discurso citado, conforme Terra (2018, p72), “o discurso direto e o discurso indireto”. O primeiro ocorre quando o enunciador delega a voz a outrem, que se expressa com suas próprias palavras. Esse tipo de discurso é introduzido por verbos de elocução (*dizer, responder, afirmar, concordar* etc.), seguida de dois pontos, parágrafo e travessão. O discurso indireto ocorre quando o enunciador incorpora à sua a voz a do outro. É introduzida por um verbo de elocução, seguido de uma conjunção (geralmente *que*) e de uma oração subordinada.

Nesse sentido, Terra (2018) chama atenção de que nesse gênero o tempo verbal, predominantemente é o pretérito perfeito do indicativo, mas também pode ser utilizado o presente ou o pretérito imperfeito do indicativo. Geralmente, o narrador usa a terceira pessoa do discurso e conta a história como se soubesse tudo sobre a vida dos personagens: seus pensamentos, seus anseios, suas ideias e seus destinos. Contudo, isso não é regra. Pode vir escrito em primeira pessoa do discurso. No conto, há um único episódio, isto é, um único conflito. O desenrolar dos fatos se dá num lugar restrito, como por exemplo, em uma sala, um quarto, uma casa ou uma rua.

Contudo, quando pensamos especificamente no conto de mistério, é preciso lembrar que ele traz algumas peculiaridades, pois se trata de narrativas que envolvem mistério/suspense cujo objetivo é manter a expectativa dos leitores sobre a resolução de um estado de tensão numa determinada situação.

3.3 AS FANFICS

O surgimento da tecnologia trouxe para a sociedade moderna novas ferramentas de trabalho, mas também de comunicação, de disseminação de informação em um curto espaço de tempo, em que a tela do computador, assim como nos livros didáticos na linguagem verbal escrita e visual (imagens), fez emergir várias semioses que passaram a fazer parte do cotidiano de muitas pessoas por meio do ambiente virtual, tais como *Facebook, Blogs, Twitter, Wikipédia*, entre outros que têm possibilitado e incentivado a produção e o compartilhamento de conteúdo.

Nesse novo cenário, as formas de interação passaram a ser mais dinâmicas, pois basta um clique para que essa interação ocorra. Dependendo da ferramenta virtual, a interação é instantânea. Os textos multimodais e os hipertextos têm proporcionado o contato com as múltiplas linguagens e viabilizam, assim, novas formas de conhecimento e de interação.

Nessa cultura digital, os gêneros digitais vão surgindo a partir das necessidades dos falantes que usam a *internet* em situações de práticas sociais, no uso da leitura e da escrita, emergindo linguagens específicas que inserem o aluno na sociedade da informação, assim como o professor, que deve assumir sua inserção no mundo digital. Segundo Soares (2002, p.01), há uma introdução, na sociedade, “de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet”. Ao percebermos o espaço que os textos digitais vêm ganhando por meio de suportes tecnológicos, isso tem possibilitado a cada dia novos hábitos de comunicação entre as pessoas.

Ao falar em interação, seja ela oral e/ou escrita, os gêneros aparecem como “ferramentas” de comunicação que circulam no cotidiano a fim de servir às necessidades dos falantes. Bakhtin (1997) considera que os gêneros são relativamente estáveis, e isso coloca em discussão as mudanças que ocorrem no cenário social, implicando nas novas “roupagens” que vão adquirindo os gêneros, bem como nas diversas formas de comunicação que dão origem aos novos. Segundo Marcuschi (2000, p. 24), “novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias”. Isso acontece em decorrência da dinamicidade dos gêneros para atender as reais necessidades dos usuários da língua.

Nessa realidade, os gêneros digitais passam a ser um lugar de interação humana, uma ferramenta viva em constante transformação, atrelada a um determinado contexto histórico social. Concordamos com Ramal (2002, p.4) quando afirma que “os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la”. O mundo virtual traz novas formas de comunicar, de escrever, de pensar, de modo que novas necessidades vão surgindo e, isso, ocorre o advento de novos gêneros, como os digitais, que passam a se materializar no ciberespaço⁵, e contribuem para estreitar a distância geográfica entre os usuários, unindo-os pela necessidade de interação por interesse.

Face ao novo contexto, tornou-se constante a interação social por meio dos gêneros textuais advindos das novas tecnologias, que têm colocado os usuários da língua frente às múltiplas linguagens, multissêmioses, alicerçados nas esferas literária, artística, jornalística. Essa realidade traz uma diversidade de informações, temáticas, estilos, características, suportes, o que torna necessário a incorporação das novas tecnologias em sala de aula, para aproximar o aluno da sua realidade. Trata-se de um dos preceitos da Base Nacional Comum Curricular

⁵ É um Espaço virtual que facilita a comunicação entre pessoas, bem como o armazenamento de informações.

(*doravante* BNCC, 2017, p. 66), quando afirma que uma das competências a serem adquiridas pelo aluno é “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual”.

Nesse contexto, a (BNCC, 2017) define que os elementos essenciais de aprendizagens passem a reconhecer a necessidade de uso de diversas linguagens e de recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica. O saber agir no âmbito das interações pessoais e coletivas mediatizadas pelos textos multimidiáticos e multissemióticos que trazem novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever.

A *fanfic* é uma prática languageira emergente no espaço virtual que pode adquirir diferentes formatos, ou seja, assumir diferentes padrões de gêneros seja em forma de um conto, romance, poema entre outros. Assim, a *fanfic* mantém seus traços de intertextualidade pelo fato de se reconstruir a partir de um texto ou mais textos- base. A plasticidade dessa prática languageira tem sido apreciada por crianças e por jovens, pois permite uma escrita colaborativa, em que os fanfiqueros, assim conhecidos, são produtores de textos literários. Eles utilizam de uma obra literária ou de qualquer produto cultural para desenvolverem um enredo que tenha relação com a obra original, mas que, de forma dinâmica, vão construindo o próprio texto (VARGAS 2015) no ciberespaço. A escrita individual cede lugar a uma escrita colaborativa, em que os textos passam a ter uma finalidade social, construindo uma interação, na qual os sujeitos assumem dois papéis concomitantemente; de leitor e de autor. Essa relação colaborativa permeada pela tecnologia tem facilitado a divulgação de textos, o que acaba atraindo cada vez mais os jovens a ler e produzir textos desse gênero. Para Soares (2002, p. 18) “a sociedade vivencia um momento de novas modalidades de prática de leitura e escrita com as recentes tecnologias digitais”.

Nesse contexto, as *fanfics* tornaram-se um entretenimento para crianças e jovens que, fora do contexto escolar, acessam os jogos, filmes e outras ferramentas de interação de forma variada. Elas são exemplos de práticas languageiras que não apresentam um caráter comercial lucrativo, pois são escritos por fãs que se utilizam de personagens ficcionais já existentes, inspirando-se em livros, filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos entre outros, que, de forma criativa, produzem suas narrativas, recriando histórias fictícias, assumindo o papel de leitor/autor atravessados em universo cultural.

Com isso, emergem diferentes formas de escrita, as quais possuem características peculiares criadas pelas comunidades de fãs, chamadas ‘fandom’. Apesar disso, Rojo, (2013, p. 20-21) observa que:

Esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, *twits*, *posts*, *ezines*, *epulps*, *fanclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que convocam novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica ou em sua multiplicidade de modos de significar [...]

Nesse espaço multissemiótico, as *fanfics* não possuem uma estrutura obrigatória, um plano de texto fixo, uma vez que pode vir em forma de poema ou carta, sendo na maioria das vezes, escrita em prosa, a partir de uma obra cultural original que servirá para a recriação de outro texto. Conforme esse olhar, Carvalho (2012, p. 11) concebe que:

As fanfictions constituem-se em histórias ficcionais criadas por fãs dessas obras originais. Os fãs se valem dos cenários, dos personagens, do universo, da história em si dessas obras para modificarem partes do enredo ou seu final, ou então para continuarem as tramas, dar visibilidade a um personagem coadjuvante, inserir novos personagens em interação com os personagens originais, entre outras possibilidades de criação a partir do universo apreciado.

Assim, são histórias que tomam por base aspectos da obra original, como por exemplo, os personagens, em que o autor, conhecido por fanfiquero, cria suas próprias versões, colocando suas ideias, emoções, imaginação, enfim, produzir um texto para ser compartilhado na esfera digital. Segundo Azzari & Custódio (2013, p.75),

Enquanto gênero textual, fanfics são amostras de discursos apropriados, i.e, de palavras alheias que se tornam palavras próprias [...] seus escritores hibridizam o “discurso do autor e do sujeito” quando a estória é recontada, reescrita, movendo-se para além do que foi dado.

Essa atividade de escrita na tela do computador, que acontece de forma síncrona, tem causado fascinação entre as pessoas que gostam das mesmas ficções, induzindo-as a retextualizarem, a partir da obra original, novas produções inspiradas nos autores. Essas práticas têm incentivado a produção textual de forma significativa, pois é uma oportunidade de darem novos sentidos aos textos, recriando novos elementos para narrativa, como personagens, lugar, desfecho e outros. O *fandom*, expressão em inglês que significa reino dos fãs, é caracterizado por um grupo que tem afinidades culturais em comum. Esse espaço tornou-se um forte aliado para leitura e exibição de textos, mas também para compartilhar de forma colaborativa opiniões, experiências e conhecimentos. Lévy (1999, p. 130) enfatiza que:

Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais.

Assim, os *fandons* criam espaços próprios de divulgação na *internet*, o que possibilita uma produção colaborativa, já que os textos podem ser lidos, comentados e interpretados pelo grupo. Esse novo cenário digital tem tornado os gêneros importantes instrumentos de desenvolvimento e ampliação da competência discursiva dos usuários.

3.4 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Todos os usuários da língua utilizam os gêneros textuais na fala e/ou na escrita para atender as necessidades comunicativas em um determinado contexto. A interação sempre se dá por meio de um gênero, mesmo que, inconscientemente, o falante vai materializar seu dizer por meio de um texto e de um gênero. Os gêneros textuais não preexistem ao dizer como formas prontas e acabadas, pois são textos que se apresentam em situações reais. Eles se realizam nas situações reais de uso da língua.

Dada sua relevância nas práticas de interação humana, os gêneros textuais vêm ganhando espaço significativo no trabalho com a leitura e a escrita na escola, no sentido de proporcionar ao aluno, o contato com uma diversidade de textos orais e escritos, nos diferentes contextos sociais, como forma de exercer sua cidadania. Daí a importância de que o professor oportunize aos seus alunos o uso desses textos, reconhecendo, neles, não apenas as suas diferentes estruturas, mas também a função que cada um exerce num determinado contexto sociocultural e ideológico.

Na sala de aula, os gêneros textuais são propostos para a produção escrita como meio de incorporar o mundo cotidiano às práticas de sala de aula. Esse propósito foi responsável pela diversificação dos gêneros trabalhados em sala de aula. Os gêneros constituem-se como “ferramentas” que possibilitam aos leitores e produtores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que os sujeitos poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz. As atividades de linguagem estão atravessadas pelos gêneros. Schneuwly e Dolz (1999, p.6) colocam que é através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos aprendizes. Salientam que: “O gênero é fundamental na escola, pois é ele que é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares, mais precisamente, o domínio da produção de textos orais e escritos”.

A diversidade de gêneros textuais, como a propaganda, a carta, a reportagem, a história em quadrinhos, o artigo de opinião, só para citar alguns, faz-se cada vez mais presentes nas instituições escolares por meio dos livros didáticos e pela seleção do professor. Para Marcuschi, (2002, p.29) “Quando denominamos gênero textual, não definimos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Assim, os gêneros presentes na sociedade, sejam orais ou escritos, fazem parte do contexto sociocultural do sujeito.

Nesse entendimento, o trabalho escolar deve contemplar, através do gênero, as diversas práticas de linguagem; oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística semiótica, reconhecendo e utilizando as características do gênero de acordo com as especialidades de cada um, nos seus aspectos: estrutural, formal e composicional. O trabalho com os gêneros textuais é uma oportunidade de fazer o aluno conhecer a língua em suas mais diversas funções, bem como de levá-lo a analisar e produzir eventos linguísticos os mais diversos, tanto em textos escritos como orais ou multimodais.

Nesse jogo de relações, é preciso ressaltar que o professor não introduza aleatoriamente os diversos gêneros nas aulas de língua materna, mas de maneira consciente, organizada e crítica, que faça o aluno perceber o real objetivo e a importância dos gêneros textuais na sua prática escolar e cotidiana. Então, não basta o professor aderir a uma proposta de adoção de um gênero textual, mas é preciso considerar o tratamento didático dado a esse trabalho. Um dos pontos a considerar é que a diversidade de gêneros não sirva apenas como critério de seleção, mas se faça presente na recepção dos diversos textos para a prática de leitura, escrita e análise linguística em sala de aula. O ensino de leitura, mas também de produção de textos, exige que o professor, enquanto mediador do ensino e da aprendizagem contribua para a formação do aluno como um leitor crítico e um produtor/autor competente de textos, cujo domínio dessas práticas se dê ao longo do exercício escolar.

Nesse sentido, percebemos que é muito vasto o campo dos gêneros textuais, já que estes estão presentes em todos os contextos sociais. No dizer de Rojo (2000, p. 69), “cada gênero representa um contexto social determinado que suponha uma capacidade de ação do indivíduo interlocutor para seu uso efetivo e eficaz”. Assim, o usuário da língua precisa deter de conhecimentos acerca do gênero textual como as características sócio comunicativas, através de seu conteúdo, propriedades funcionais, estilo e forma.

Na verdade, é por meio dos gêneros textuais que práticas de linguagem se materializam nas atividades comunicativas seja em contextos formal ou informal. Por isso, é importante que

a escola possa permitir aos alunos ampliar sua capacidade de uso da língua através dos mais variados gêneros textuais. Marcuschi (2008, p.162) salienta que,

Desde que nos constituímos como seres sociais, nós achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social.

Como sabemos, a linguagem é uma atividade social, pois os sujeitos usam como instrumento de interação, uma necessidade dos falantes, que está materializada em forma de textos. Por essa razão, o texto é tomado pelo PCN como unidade básica do ensino e os gêneros como seu objeto, de modo que:

[...] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino... e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (BRASIL, 2001, p. 24).

Nesse pensamento, os textos passam a ser a unidade de ensino da língua, constituindo-se como enunciados concretos que estão atrelados a uma formação sociodiscursiva. Antunes (2003) entende que os textos/gêneros estão para cumprir propósitos, uma vez que não existe escrita para não dizer nada, mas para cumprir um dizer, pois ela é resultante de uma atividade sociocomunicativa entre pessoas. É através dos gêneros que podemos realizar diferentes atividades verbais, como: informar, avisar, instruir, argumentar, opinar entre outras ações mediatizadas pelos gêneros e escrita. Marcuschi (2008, p.155) define os gêneros como todos os textos encontrados em nossa vida cotidiana, os quais apresentam padrões sociocomunicativos com características definidas por funções, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados pela integração de forças históricas, institucionais e técnicas. Os gêneros textuais são práticas sócio históricas, pois é por meio deste que a comunicação se efetiva, assumindo um caráter dinâmico, flexível. Para Dionísio (2003, p, 32),

Todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta a ideia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

O aprendizado como relação ao uso dos gêneros textuais torna-se fundamental para o domínio da produção de linguagens, pois os aspectos organizacionais, da natureza temática e composicional e estilística que caracterizam os gêneros devem ser levadas em consideração na produção escrita. Nas ideias de Marcuschi (2007, p.159) os gêneros não são apenas entidades formais, mas entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos, de forma que as produções escritas em torno dos gêneros devem partir de situações concretas que transcendam o espaço escolar. Assim,

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação (MARCUSCHI, 2010, p. 71).

Nesse sentido, as atividades com a escrita devem pautar no estudo dos gêneros, dentro de condições planejadas pelo professor, de modo que os alunos possam entender não somente a estrutura do gênero textual, mas suas peculiaridades no meio social que circula. Para a BNCC (2017), o texto tem que estar inter-relacionado às práticas de leitura e análise linguística e semiótica, isso porque tais aspectos são relevantes para a produção eficiente. Por isso, a BNCC

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65).

A partir das orientações do documento, destacamos que o ensino de língua portuguesa deve ter como ponto de partida “práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 134). Isso se faz necessário para que haja reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana.

3.5 A RETEXTUALIZAÇÃO

A retextualização é um procedimento metodológico utilizado na produção textual como instrumento de transformação de um gênero textual em outro. Segundo Dell’ Isola (2007, p. 36), a retextualização é a reescrita de um texto em outro, mantendo seu conteúdo informacional.

No processo de retextualização, deverão ser consideradas, pelo menos, três variáveis relevantes: o propósito ou objetivo da retextualização, a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero de retextualização, e os processos de formulação típicos de cada modalidade. Para Dell' Isola (2007), fica visível que os processos de reformulação se tornam importantes para obter a qualidade do texto retextualizado, de modo que o aluno possa estabelecer as interações sociodiscursivas entre os gêneros textuais. Por isso, a retextualização pode ser um recurso para o exercício da escrita em sala de aula.

Nesse contexto, a autora ainda destaca que é necessário um ensino que realmente favoreça a compreensão de que a língua é um produto histórico-social, fruto de um trabalho de seus falantes que devem ter o direito ao entendimento da grande variedade de textos, os quais veiculam inúmeras e diferentes linguagens construídas por meio dos gêneros textuais. A retextualização é significativa para o aluno, no sentido de que este processo de transformação de uma modalidade textual em outra envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. Para a retextualização, é indispensável levar em consideração alguns elementos, como: as condições de produção, de circulação e de recepção do texto. Para Dell'Isola (2007), a retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido, e evidencia uma série de aspectos da relação oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita e escrita-oralidade. Por essa razão, as atividades de retextualização não devem ser vistas como uma tarefa artificial, ou seja, em que servem como pretexto para exercícios escolares, mas devem ser vistos como um fato comum da vida diária que lidamos o tempo todo nas inúmeras reformulações que fazemos de um texto para outro.

Nesse mesmo raciocínio, Marcuschi (2002) reconhece que o procedimento de transformação de um texto para outro envolve modificações no código escrito. No processo de retextualização de um gênero textual escrito para outro gênero escrito, por exemplo, o texto inicial sofrerá diversas modificações até chegar a sua versão final. Marcuschi (2010, p.46-48) aponta quatro possibilidades de retextualização:

- a) da fala para a escrita (ex.: entrevista oral para entrevista impressa);
- b) da fala para a fala (ex.: conferencia para tradução simultânea);
- c) da escrita para fala (ex.: texto escrito para exposição oral);
- d) da escrita para escrita (texto escrito para resumo escrito).

Essas são as principais possibilidades de retextualização, de transformações pelas quais podem passar o texto, considerando a relativa estabilidade dos gêneros. Com o surgimento dos

gêneros digitais, a flexibilidade, a dinamicidade que envolve esse processo, é possível pensar noutras transformações, tendo em vista, por exemplo, a questão da multimodalidade.

Todavia, são essas as possibilidades de padrão de retextualização. Um gênero, mesmo que faça parte da dinamicidade intrínseca dos textos ou recriados, nunca vai perder elementos de textos precedentes, seja de forma menos visível ou não. Assim, o ensino de língua portuguesa pode contribuir para a formação do sujeito-autor de forma que os falantes da língua, possam valorizar o ato consciente e intencional da prática de produção escrita. As atividades de retextualização possibilitam um trabalho com diferentes gêneros textuais facilitando o ensino e a aprendizagem dos aspectos que permeiam o texto, como as questões do léxico, as estruturas do discurso, do estilo, das características dos gêneros textuais, dentre outros que requerem do aluno o conhecimento para que o texto tenha qualidade.

Nesse ínterim, Dell’Isola (2007) enfatiza que a prática de escrita de gêneros, permeada pela leitura de um texto, torna-se produtiva, mas desafiante, pelo fato de transformar o conteúdo de um gênero em outro gênero, sendo fiel às suas informações de base, apontando um caminho pré-determinado para se alcançar o processo de retextualização com eficiência. Para isso, torna-se necessária a apropriação de alguns procedimentos importantes para desenvolver essa transformação. De acordo com Dell’Isola (2007), são eles:

- 1) *Leitura* de textos publicados em jornais, previamente selecionados.
- 2) *compreensão textual*, observação e levantamento das características de textualização do texto lido;
- 3) *identificação do gênero* com base na leitura; compreensão e observações feitas;
- 4) *retextualização*: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero;
- 5) *conferência*: verificação do atendimento às condições de produção gênero escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido;
- 6) *identificação do gênero*, no novo texto, as características do *gênero produto* da retextualização;
- 7) *reescrita*, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários).

As estratégias citadas pela autora tornam-se importantes, pois tem como ponto de partida a leitura que vai contribuir para o aluno ter contato com o gênero textual, aprendendo as características do gênero textual, em seus aspectos linguísticos, discursivos e textuais. Esse

processo é imprescindível para que haja uma certa familiarização também com o próprio conteúdo, servindo de bagagem para o processo de produção por meio da retextualização. Esse tipo de procedimento leva o aluno refletir, por meio da conferência e da identificação que vão conduzir a repensar a produção, as adequações que devem ser feitas a partir da reescrita, último processo que permite a aprimoração do texto, que pode se tornar um hábito necessário para que o aluno possa ser compreendido pelo leitor.

Marcuschi (2010) considera que retextualizar não é uma atividade de transformação de um suposto texto caótico e descontrolado para outro organizado e controlado. Pelo contrário, nela podemos ter formas linguísticas eliminadas e outras acrescentadas, substituídas ou reordenadas, todas de maneira consciente, seguindo estratégias diversas. Assim, o processo de retextualização é um ato mais desprezado, o que difere de Dell'Isola (2007) por um processo preconcebido para se alcançar a retextualização com resquícios do texto base. Ao contrário de Marcuschi (2007) que não segue a uma sequência de ações preestabelecidas, nem tampouco muito presa a um texto base. Dell'Isola (2007, p.14) postula que

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de muita importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, dizer o que se escreveu (...). Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto, ocorre a compreensão.

É prudente concordar que nessa transformação de um texto em outro, faz-se necessário o aluno compreender o texto base, para que possa transformá-lo com segurança em outro gênero, mantendo o tema. Dell'Isola (2007, p. 46) considera que “é importante observar que o gênero escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido”. Devido a isso, é preciso que, antes de retextualizar, o aluno possa compreender o texto base, a fim de que não haja, no processo de retextualização, o comprometimento do conteúdo do texto base.

3.6 A PRODUÇÃO TEXTUAL E A RETEXTUALIZAÇÃO

Na escola, o ensino de língua deve partir da compreensão e da produção de textos, permitindo a construção do autor de textos, bem como o desenvolvimento da capacidade textual e criativa, fazendo com que o aluno possa compreender as mudanças linguísticas e discursivas que acontecem na produção de um texto. A escrita deve ser compreendida como um objeto

social, que se materializa por meio dos diferentes gêneros textuais para atender às reais necessidades dos usuários em situações diversas e para que isso aconteça, é preciso que o aluno saiba fazer uso dos gêneros para atingir seus objetivos.

A escola deve propiciar situações de produção, para que venham compreender a dinamicidade e a funcionalidade da língua no exercício da oralidade e da escrita. Para Marcuschi (2008), o trabalho com a língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e produzir textos. Assim, é preciso que o sujeito seja atuante na construção do texto, consciente de que a escrita não é neutra, aleatória, mas um ato real, em que o autor tenha o que dizer, como dizer e para quem dizer, já que a escolha de um determinado gênero não deve ser dada de forma aleatória. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 28):

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender.

Por essa razão, as atividades que envolvem a retextualização contribuem para potencializar o trabalho com o texto e com gêneros textuais em sala de aula, uma vez que permitem ao aluno refletir, usar e compreender diferentes gêneros textuais, levando em consideração a situação de suas produções. Segundo Dell’Isola (2007, p.10), a retextualização é a “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”.

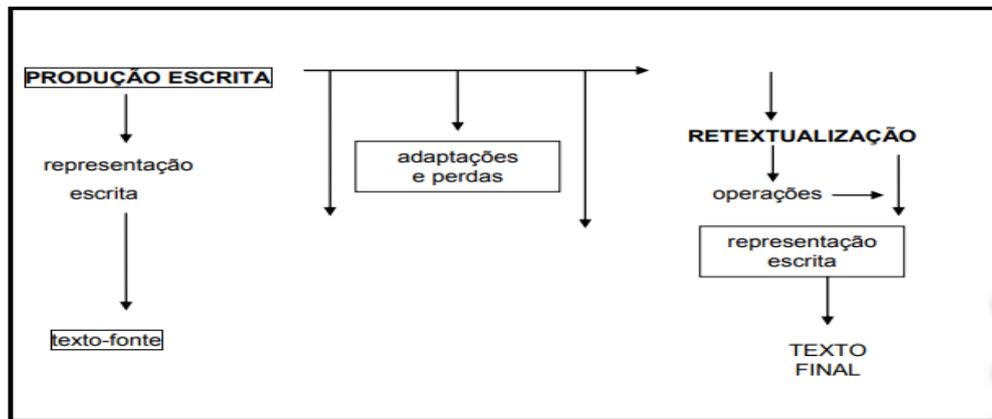
As atividades de retextualização devem se fazer presentes na fala e escrita, permitindo ao aluno reconhecer o funcionamento da linguagem no uso cotidiano. Constantemente, realizamos retextualizações de textos nas situações sociais de interação. Dell’Isola (2007) defende que a retextualização não deve ser entendida como “tarefa artificial”, pois ela acontece cotidianamente, é um fato comum da vida prática, podendo ocorrer de maneira bastante diversificada, em situações rotineiras. A todo instante estamos produzindo textos seja oral ou escrito e reconstruindo-se para cumprirmos diferentes objetivos comunicativos. Marcuschi (2010, p.62) enfatiza que

As atividades de transformação, que constituem a retextualização em sentido estrito, dizem respeito a operações que vão além da simples regularização linguística, pois envolvem procedimentos de substituição,

reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal.

Como percebemos, o processo de retextualização viabiliza um refazer textual que possibilita ao aluno dinamizar, (re)criar, indo além dos aspectos linguísticos do texto. Essa atividade parte de um texto-base-fonte, que pode pertencer a qualquer gênero textual, para a produção final. Antes de chegar essa etapa, o texto passa por dois momentos distintos: o das adaptações que consiste nas alterações realizadas pelo produtor e a retextualização, a qual consiste nas mudanças linguísticas, textuais e discursivas para se chegar a versão final, conforme mostrado no quadro a seguir:

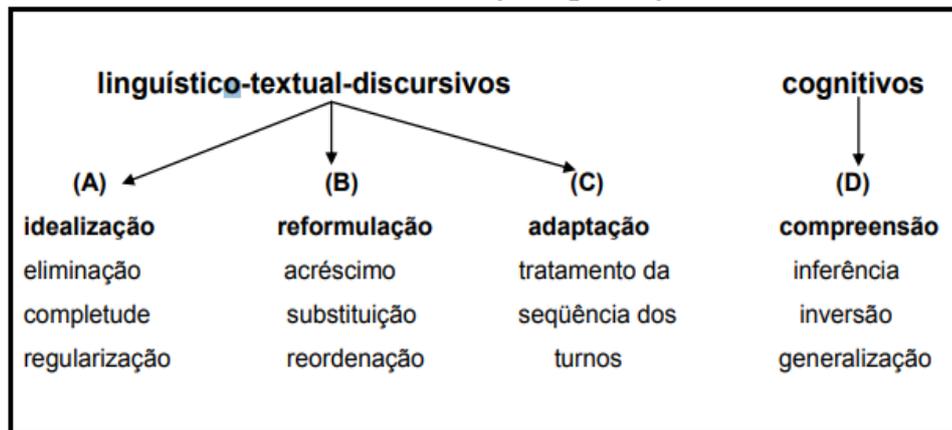
FIGURA 08: Estrutura sobre o processo de retextualização



FONTE: (MARCUSCHI, 2008, p.72).

O processo de retextualização, conforme o esquema acima, parte necessariamente de um texto base, pois é preciso preservar alguns aspectos do texto original, embora possa o produtor fazer seus acréscimos, substituições, mediante a sua criatividade conferindo um “novo” texto, um gênero, culminando numa nova situação de interação. Quando compreendemos o gênero, a partir do texto base, teremos a produção que implicará face a retextualização em se fazer as adaptações e as perdas, bem como as múltiplas operações envolvidas na passagem do texto-base para o texto-final. A retextualização é um processo que está bastante presente em nossa fala e escrita. Envolve, antes de tudo, a compreensão do texto-base para que as mudanças possam ser realizadas. Diante disso, será preciso percorrer os fenômenos que regem o processo de retextualização mostrados no quadro abaixo:

FIGURA 9: Estrutura dos fenômenos que regem o processo de retextualização



FONTE: (MARCUSCHI, 2010, p.69).

No processo de retextualização existem alterações linguístico-textual-discursivas e alterações cognitivas. No primeiro caso, ocorre a idealização, a reformulação e a adaptação, mudanças relacionadas ao funcionamento da língua e da linguagem nos textos. A idealização consiste nas estratégias de eliminação, completude e regularização. Porém, a reformulação envolve acréscimos, substituições e reordenações que provocam mudanças no texto-base. A adaptação consiste no tratamento das sequências de turnos. Em relação às mudanças cognitivas, referem-se a operações como inferências, inversões, generalizações que subjazem os aspectos cognitivos, tornando-se necessárias para que todas as etapas do processo/mudanças sejam realizadas por parte do produtor. Nesse entendimento, Marcuschi (2010, p. 47) admite que

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma pouca importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, ante de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade de compreensão.

A compreensão do texto-base torna-se fundamental, haja vista que qualquer atividade de compreensão pressupõe, em primeira instância, o entendimento do texto. Nesse processo de aplicação de operações de retextualização, cabe destacar que ocorre uma mudança entre modalidades de veiculação e entre gêneros textuais que corroboram para um melhor conhecimento da língua, pois, segundo Dell'Isola, (2007, p.17) os gêneros são vistos como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos”. Por isso, ao se realizar a retextualização, é indispensável levar em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção do texto. Marcuschi, (2007, p. 29) reforça que:

As atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos.

Frente a essas colocações, convém salientar que a retextualização se faz muito presente no nosso dia a dia, de modo que os processos de transformação estão bastante presentes na nossa fala e na nossa escrita. Qualquer texto/discurso, intrinsecamente, pois a retextualização permite a reflexão sobre o processo de escrita dos gêneros, o que corrobora para escrever, pensar sobre o gênero e realizar modificações na passagem de um texto para outro. Por outro lado, cabe destacar, no trabalho com a escrita, o olhar sobre a reescritura, prática bastante recorrente no tratamento com o texto em sala de aula, visto que é uma forma de melhorar o texto do aluno, ou seja, de realizar uma mudança necessária com a ajuda de um mediador no tocante ao aprimoramento de aspectos linguísticos, textuais, discursivos, pragmáticos, enfim. De modo geral, a reescritura possibilita uma outra versão do texto, pois quando se reescreve acrescenta-se informações, retira-as, para se chegar a um estágio “final” do texto. Nesse entendimento, o processo de reescrita constitui-se como uma oportunidade de acrescentar algo que não foi dito, uma palavra, uma frase, de substituir algo, entre outras operações. Segundo Andrea e Ribeiro (2010, p. 67), “a reescrita pode também ser associada ao processo de produção de texto, cujo objetivo maior é a alteração de trechos de um original, mantendo-se sua estrutura básica, mesmo que a intervenção seja mais intensa”. Desse modo, o processo de reescrita perpassa pela releitura e pela revisão, pois é fundamental que, a partir disso, possa ser identificado o que, de fato, precisa ser suprimido, acrescentado, como uma espécie de “higienização” do texto, a fim de torná-lo mais claro, compreensível. Podemos considerar que reescrever é atividade constante em sala de aula, que vai desde a correção de um exercício à produção de um determinado gênero textual. Essa prática envolve o aluno, mas também o professor quando oralmente reorganiza sua fala e/ou alguma questão, por exemplo, de um exercício escolar.

Dell Isola (2007) afirma que há, em certa medida, uma equivalência entre reescrever e retextualizar quando coloca que a refacção e a reescrita consistem em uma atividade de transformação do texto. Ou seja, a retextualização adentra no processo de mudança de um texto em outro gênero quando pode ocorrer a mudança de gênero textual, da sequência textual, do conteúdo tratado. Por sua vez, a reescrita consiste em transformar o mesmo texto, ou seja, o texto escrito para outro escrito, não havendo mudança com relação ao gênero e a sequência textual.

O processo de rescrita de um texto não permite mudanças muito profundas, como acontece na retextualização, no sentido de alterar a sequência textual predominante, o próprio gênero em outro, o veículo de circulação, a mudança de finalidade do texto. Assim, a rescrita tem suas especificidades, isto é, se dá de forma independente da retextualização. O trabalho de reescrita permite por parte do aluno a ampliação de conhecimentos, uma vez que passa a refletir sobre o uso da língua, percebendo que o texto não é um produto pronto e acabado:

[...] que todo o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas. E, assim, vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros textuais, conseqüentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 75).

Partindo desse pensamento, podemos considerar que a reescrita deve ser concebida como uma oportunidade de o aluno repensar o texto, de verificar o dito, de refazer e, com isso, ir compreendendo a importância da reescrita. Quanto ao processo de refacção, é uma atividade que requer pelo aluno a capacidade automotivada, ou seja, requer do aluno uma participação independente e crítica perante o texto. Com isso, Fiad e Mayrinksabinson, (1991, p. 55) reforçam que

Refacção de texto é vista como um processo em que, a escrita é uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo constitutivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades.

Diante das novas perspectivas que centram o ensino de língua portuguesa a partir de textos, a produção de texto é vista como o ponto de partida para a refacção, que possibilita, a partir de um trabalho contínuo em sala de aula, a capacidade de o aluno ser capaz de se colocar no lugar de leitor do seu próprio texto, ou seja, repensar sua escrita, o que implica em um trabalho de metacognição.

Mediante isso, o trabalho com a produção escrita deve incluir os alunos como autores na construção do texto nos diferentes usos sociais, pois a produção escrita é uma manifestação

verbal de ideias, intenções e informações que desejamos partilhar com alguém, á ter o que dizer é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Assim, o processo de retextualização permite um trabalho com o ensino de língua portuguesa voltado para as estratégias linguísticas, textuais e discursivas do texto base transferidas para uma nova situação de interação, sendo assim, torna-se uma prática dinâmica, promissora com relação às atividades de produção escrita, pois permite a oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...

Clarice Lispector

Neste capítulo são traçados os caminhos para a realização da pesquisa. Fazemos uma caracterização do tipo de pesquisa que ora se apresenta e dos procedimentos metodológicos que guiaram a execução do trabalho de coleta e análise dos dados. Além disso, descrevemos o universo de pesquisa, os sujeitos participantes envolvidos na sua realização, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a descrição dos procedimentos de análise. Por fim, apresentamos também a proposta de intervenção desenvolvida e aplicada em sala de aula de escola pública onde lecionamos na disciplina de língua portuguesa.

4.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A nossa pesquisa tem como objeto de estudo a sequência narrativa em *fanfic*. Interessa observar como esse tipo de sequência contribui para a construção dos sentidos em textos das *fanfic* produzidos por alunos de turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Marcelino Vieira-RN, a partir da aplicação de uma proposta de intervenção em sala de aula, visando contribuir para a formação de sujeitos produtores de textos. Como nosso foco está na análise de sequência narrativa nos textos produzidos pelos alunos, esta investigação se trata de uma pesquisa em Linguística Textual, na sua interface com o ensino de língua portuguesa.

Somos conscientes de que pesquisar é uma ação movida pelo interesse em busca de transformação da realidade, em compreender fatos e fenômenos, encontrar respostas para as indagações, seja em qualquer área do conhecimento. Por essa razão, é preciso utilizar procedimentos metodológicos, a fim de realizar a investigação, ou seja, o emprego de procedimentos científicos para chegar a uma resposta ou solução com relação ao problema. Assim, nossa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, entendida por Creswell (2007, p. 202) como sendo “um instrumento investigativo no qual o pesquisador gradualmente

compreende o sentido de um fenômeno”, isto é, parte de uma situação real, que pode incluir experiências individuais ou coletivas, interações e o uso de documentos, como por exemplo, o texto. Martins (2008, p. 132) reforça que esse tipo de pesquisa “consiste em buscar a compreensão particular daquilo que se está investigando [...]”. E ainda: “é a análise que se faz do conteúdo resultante da coleta de dados” (2008 p 83).

No nosso caso, analisamos o funcionamento de sequência narrativa na produção de *fanfics* a partir de um arcabouço teórico-metodológico previamente definido, a Análise Textual dos Discursos, abordagem inserida no quadro mais amplo da Linguística Textual. Assim, quanto ao método, nossa pesquisa é dedutiva, pois partiu de uma teoria geral para analisar um problema particular, isto é, construímos nosso arcabouço teórico para analisar, posteriormente, nosso problema.

Quanto aos objetivos, a nossa pesquisa é do tipo descritiva, uma vez que faremos a descrição do modo como as sequências narrativas estão articuladas no texto para a construção dos sentidos. Segundo Paiva (2019, p. 14), este tipo de pesquisa “já parte de informações acumuladas sobre o tema investigado” e, por essa razão, o pesquisador já está munido de conhecimentos teóricos que possam colaborar para a análise do *corpus* coletado. Com esse tipo de método adotado e o arcabouço teórico previamente definido, descrevemos o funcionamento das sequências narrativas nos textos que constituem o nosso *corpus* de análise. Para Cervo & Bervian *apud* Paiva (2019, p. 14) a pesquisa descritiva adota procedimentos bastante amplos, porque “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”.

Além disso, essa pesquisa também pode ser caracterizada como interpretativista., pois se fundamenta na subjetividade dos fenômenos, visto que o pesquisador interpreta os fenômenos e atribui-lhes significados, o que também é típico da pesquisa qualitativa, pelo fato de haver uma interdependência entre o sujeito pesquisador e o objeto. Assim, não nos interessa apenas descrever a organização das sequências narrativas nos textos do *corpus*, mas também interpretar o seu funcionamento para a produção dos sentidos dos textos.

Quanto à natureza, a nossa pesquisa se configura como aplicada, pois objetiva resolver problemas concretos da realidade escolar, contribuindo com propostas para sanar as dificuldades de produção de textos escritos por alunos do Ensino Fundamental. Segundo Paiva (2019, p. 11), este tipo de pesquisa caracteriza-se por “gerar novos conhecimentos, mas tem como meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”. Ora, nós buscamos exatamente desenvolver e aplicar uma proposta interventiva que contribuísse com o

processo de formação dos alunos, sobretudo no que diz respeito à habilidade de produção de textos escritos.

Assim, por meio da pesquisa de campo, buscamos identificar os problemas enfrentados pelos alunos com relação às produções de texto relacionando-os à luz das teorias aqui adotadas. Por essa razão, nossa investigação se torna, quanto ao gênero, uma pesquisa prática, haja vista que procuramos intervir no contexto pesquisado, no espaço da sala de aula. Nos fundamentamos nos conhecimentos científicos, a partir da fonte de informação primária, pois partimos das produções de textos originais realizadas pelos alunos. Para Paiva (2019, p. 11), os recursos primários “se baseiam em dados coletados pelo próprio pesquisador”, como é o caso de nosso *corpus*.

Considerando o desenvolvimento e a aplicação de uma proposta de intervenção no universo pesquisado, essa pesquisa adota também, um caráter interventivo, podendo ser caracterizada como uma pesquisa de intervenção. Conforme Damiani (2014), esse tipo de pesquisa pode ser muito bem aplicado ao campo da educação, pois sugere a aplicação de práticas de ensino inovadoras, projetadas, implementadas e avaliadas com o intuito de maximizar a aprendizagem dos alunos envolvidos, ancorando-se em um determinado referencial teórico para avançar os conhecimentos a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com a autora, “as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado.” (DAMIANI, 2014, p. 02).

Assim, desenvolvemos a pesquisa interventiva, no sentido de interferir na realidade pesquisada, contribuindo com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mormente sobre a produção textual e, a partir disso, coletar dados (os textos produzidos pelos alunos) para análise e interpretação. Nesse tipo de pesquisa, na maioria das vezes, como é o nosso caso, a professora é também a pesquisadora. Esse processo é fundamental para proporcionar reflexão e mudança na prática pedagógica, nas metodologias de ensino e, como efeito, no resultado da aprendizagem dos alunos. Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33) enfatiza que

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com o excerto, o professor-pesquisador é aquele que busca superar deficiências, que busca o conhecimento para compreender melhor o seu papel como docente, tornando-se capaz de refletir a respeito da sua prática, de desenvolver uma consciência mais crítica, questionando, escolhendo e contribuindo para o melhoramento dos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Portanto, nesse processo de intervenção, utilizamos a prática da pesquisa interventiva, de modo que esse trabalho investigativo envolveu não somente a professora-pesquisadora, mas também os alunos, pois ambos, de forma colaborativa, contribuíram para o resultado frente ao problema que motivou a pesquisa. Esse tipo de pesquisa permite o envolvimento de ambos os agentes, os quais cumprem um papel importante para a concretização de um trabalho que busca contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem de alunos produtores de textos.

4.2 O UNIVERSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O público-alvo da proposta de intervenção desenvolvida foi uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Marcelino Vieira-RN. A escolha por essa turma justificou-se pelo fato de a professora-pesquisadora desenvolver um trabalho que despertasse nos alunos o interesse pelas atividades de produção textual. Esses alunos pareciam encontrar-se desmotivados e desinteressados pelas atividades de escrita em sala de aula, mostrando-se, algumas vezes, resistentes à realização dessas tarefas. Além disso, os resultados de algumas avaliações locais (da escola) e nacionais já despontavam para a necessidade de um trabalho mais sistemático com os alunos no que se referia à produção de textos.

Nessa realidade, entendemos a necessidade de seleção de um gênero de texto realmente convidativo para os alunos no trabalho a ser desenvolvido em nossa pesquisa. Assim, resolvemos inserir a *fanfic* em nossa pesquisa, por se tratar de um gênero que circula no ambiente virtual, lugar onde os jovens ocupam grande parte do tempo do cotidiano. O trabalho com esse gênero poderia contribuir significativamente para motivar os alunos a produzirem textos, já que é um gênero que os oportunizaria a criar história a partir de ídolos fictícios que fazem parte do universo cultural de muitos jovens.

Acreditamos que o trabalho com esse gênero em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental poderia proporcionar uma visão alargada com relação ao texto, ao gênero, à retextualização e a outros aspectos, no sentido de contribuir para minimizar os problemas relacionados à leitura e, principalmente, à escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Outro ponto positivo é levar para sala de aula um gênero textual que seja de interesse do aluno, que pertença

ao seu universo, como a *fanfic*, especialmente, porque circula em um ambiente virtual, despertando o interesse dos alunos, constantemente imersos no mundo tecnológico, no ciberespaço, adeptos da cibercultura⁶.

Para isso, a intervenção aconteceu junto a um grupo de 34 alunos e a escolha dessa escola se deu pelo fato de a pesquisadora-professora ser a titular da disciplina de Língua Portuguesa e de que já trabalha com essa turma desde o 6º ano do Ensino Fundamental, tendo, assim, conhecimento das potencialidades e fragilidades dos alunos. Além disso, também porque o PROFLETRAS requer que os professores-pesquisadores atuem em suas respectivas salas de aula, como forma de se fazer intervenções diretas na Educação Básica, no sentido de potencializar a prática no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa.

Precisamos enfatizar que a escola campo de intervenção atende a 335 alunos matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino, com uma estrutura física avaliada como razoavelmente boa, composta por 09 salas de aula, 01 sala dividida entre biblioteca e laboratório de informática, 01 refeitório, 01 sala dividida entre secretaria e direção. A turma do 7º ano funcionava no turno matutino, composta por 34 alunos, sendo a maioria deles proveniente da zona urbana. A turma é heterogênea, com alunos repetentes, em sua minoria, e a maioria composta por alunos regulares, conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 01 - Percentual de repetentes e não repetentes



FONTE: Secretária da escola

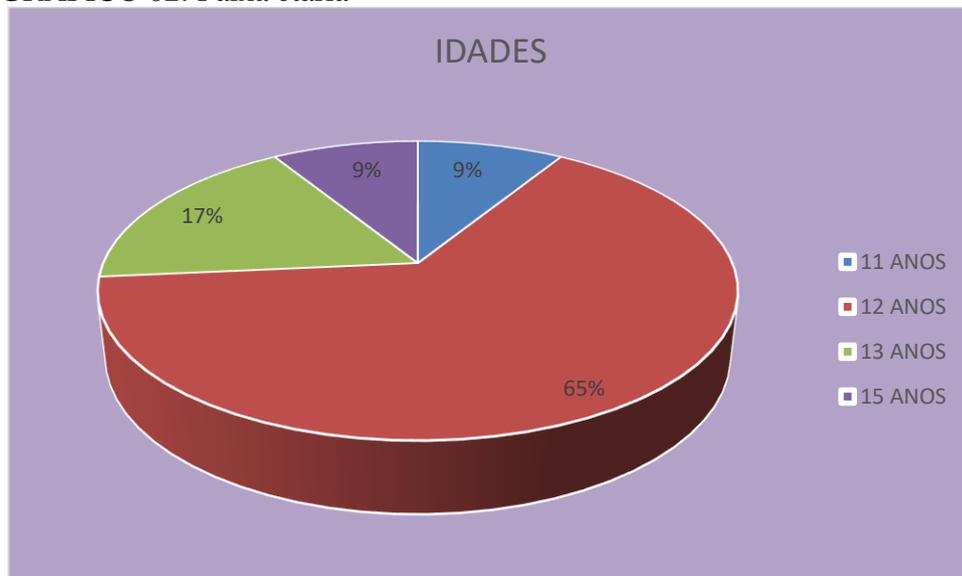
Como se trata de uma turma heterogênea, com um número significativo de alunos repetentes, uma situação presente em sua constituição é a distorção idade-série. Isso é

⁶ É a cultura que surgiu a partir da rede de computadores, trazendo novas formas de comunicação.

consequência de não ter tido um considerável aproveitamento de estudos durante o ano letivo, ou seja, não houve a aquisição das competências e habilidades que tivesse contribuído para evitar a repetência escolar.

No segundo gráfico, temos os percentuais dos alunos referentes a esse critério conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996. Aos 15 anos, por exemplo, os alunos já deveriam ingressar no primeiro ano do Ensino Médio; aos 13 anos, deveriam estar em fase de conclusão do Ensino Fundamental; porém, os percentuais revelam uma quantidade significativa (mesmo sendo minoria) de alunos fora da faixa etária estabelecida para o 7º ano. Inclusive, são esses os alunos que se encontram mais desmotivados pelas atividades de produção de texto.

GRÁFICO 02: Faixa etária



FONTE: Secretaria da escola

Além dos alunos, também a professora de Língua Portuguesa da turma, assumindo o papel de professora-pesquisadora, é sujeito da pesquisa. A professora possui formação acadêmica na licenciatura em Letras (com habilitação em língua portuguesa e suas respectivas literaturas), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Além disso, possui curso de pós-graduação *lato sensu* em Linguística Aplicada, pela mesma instituição. A necessidade de cursar uma pós-graduação *lato sensu* apareceu na formação da professora como uma demanda da própria docência na Educação Básica. Fazer parte da educação, é ser consciente de uma grande responsabilidade que exige não somente a amorosidade pela profissão, mas o compromisso em se fazer um bom trabalho, de levar para o cotidiano da sala

de aula os ensinamentos aprendidos na universidade, e a consciência de que sempre é necessário aprender mais.

Com esse pensamento, a professora também realizou um outro curso de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia por uma instituição privada e, posteriormente, uma nova graduação em Licenciatura em Pedagogia, desta vez pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A cada curso realizado, a professora descobria que o conhecimento era vasto e, como professora, necessitava de estar sempre aprendendo, buscando. Ser professora de Língua Portuguesa foi uma casualidade que vem encaminhando a oportunidade de ampliar mais ainda os conhecimentos nesta área, como o ingresso no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela UERN. Todo esse caminho percorrido tem sido fundamental para a formação, pois é um amadurecimento intelectual que impacta na condução de um trabalho desenvolvido na sala de aula. A professora ingressou no magistério na Educação Básica há dez anos e leciona a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental há dez anos.

4.3 A COLETA DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Mediante a necessidade de motivar nos alunos o interesse pela produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa, melhorando suas fragilidades perante a organização de um texto, das características que compõem um determinado gênero, das sequências textuais utilizadas em sua estruturação, enfim, da produção de textos nas diversas situações concretas de uso da língua, nosso trabalho foi organizado por meio de oficinas pedagógicas, que incluíram atividades de leitura, interpretação e produção escrita a partir dos gêneros textuais: conto de mistério e *fanfic*.

Nessa ideia, nossa proposta interventiva contemplou o contato dos alunos com os gêneros textuais conto de mistério e *fanfic*, tomando como referência os procedimentos de Dell'Isola (2007) para o processo de retextualização de textos na escola: leitura de textos, compreensão textual, identificação do gênero, retextualização, conferência e reescrita. O emprego desses procedimentos permitiu que os alunos pudessem envolver-se no processo de retextualização, culminando na produção de uma *fanfic*. A descrição de cada um desses procedimentos será realizada em seção posterior, de quando tratamos da nossa proposta de intervenção.

A escolha por esse procedimento didático tornou-se importante, pois permitiu uma melhor sistematização das atividades, ajudando aos alunos a dominar um gênero de texto. Esse trabalho com os gêneros conto de mistério e *fanfics* resultou em 10 produções textuais, pois foram textos que apresentaram um maior grau de narrativização, as quais constituíram nosso

corpus. Esses textos foram catalogados com a denominação de Texto 01, Texto 02... e assim respectivamente até o 10, organizados e escolhidos de forma aleatória, para que pudéssemos fazer as análises buscando observar e refletir sobre o funcionamento das sequências narrativas. Assim, afim de preservarmos a identidade dos alunos que participaram da pesquisa, utilizamos diferentes letras do alfabeto para diferenciar cada produtor do texto, bem como outras informações necessárias, conforme demonstra o quadro abaixo.

QUADRO 02: Elemento de identificação do *corpus*

Nº	TEXTO	TÍTULO DO TEXTO	ALUNO
1	Texto 01	O retrato quadrado	A
2	Texto 02	As sombras	B
3	Texto 03	O mistério do cinema	C
4	Texto 04	A casa assombrada	D
5	Texto 05	O dia em que a Mônica e a Magali descobriram um museu abandonado	E
6	Texto 06	O mistério do saco	F
7	Texto 07	Sacola misteriosa	G
8	Texto 08	Sem título	H
9	Texto 09	A cabana	I
10	Texto 10	Cemitério maldito	J

FONTE: autoria própria.

A escolha dos textos informados no quadro acima foi realizada previamente, levando em consideração a presença do alto grau de narrativização, em que selecionamos, dentre o universo dos textos produzidos, aqueles que detinham as macroproposições que formam uma sequência narrativa. Para Adam (2011), as proposições que formam o plano de texto da narrativa estruturam-se sob cinco macroproposições básicas: Nó [Pn2], (Re)ação ou Avaliação [Pn3], Desenlace [Pn4] e [Pn5] situação final. Quando todas elas aparecem, o texto apresenta um alto grau de narrativização. Dessa forma, para a construção de nosso *corpus* de análise, foram selecionados dez textos, de forma que para a análise dos dados, os textos foram digitados para melhor auxiliar as descrições e interpretações, porém, os manuscritos originais encontram-se escaneados e colocados em anexo neste trabalho.

4.4 METODOLOGIA DAS OFICINAS

A nossa proposta de intervenção está metodologicamente organizada a partir de oficinas pedagógicas, as quais pretendem a construção do conhecimento, da aprendizagem, de trocas de

saberes coletivos entre professor-pesquisador e alunos. Sobre essa metodologia, Paviani e Fontana (2009, p.78) colocam que:

A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.

Por meio de oficinas pedagógicas professor-pesquisador e alunos têm a oportunidade de trocar experiências de forma coletiva, construir conceitos e relacioná-los às atividades realizadas em sala de aula, promovendo a aprendizagem dos alunos. Uma das funções do professor é diagnosticar as necessidades dos alunos e, a partir disso, promover estratégias didáticas que possam ajudá-los a superar suas deficiências de maneira interativa, pois o trabalho com as oficinas possibilita espaços de troca de conhecimentos entre professor e alunos. Para Vieira (2002, p.17),

Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato.

Percebemos a importância das oficinas no trabalho com os gêneros textuais quando os alunos podem, junto ao professor, construir conhecimento, trocar experiências de leitura e escrita por meio do conhecimento adquirido no contato diário com as práticas de interação social. Reforçamos ainda que as oficinas oportunizam professor e aluno vivenciar situações de aprendizagem, troca de experiências de forma ativa e reflexiva. Para que isso ocorra de forma efetiva, torna-se necessário uma prática pedagógica pensada, planejada, focada nas fragilidades dos alunos. Para a BNCC, (2007, p.65-66) “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”.

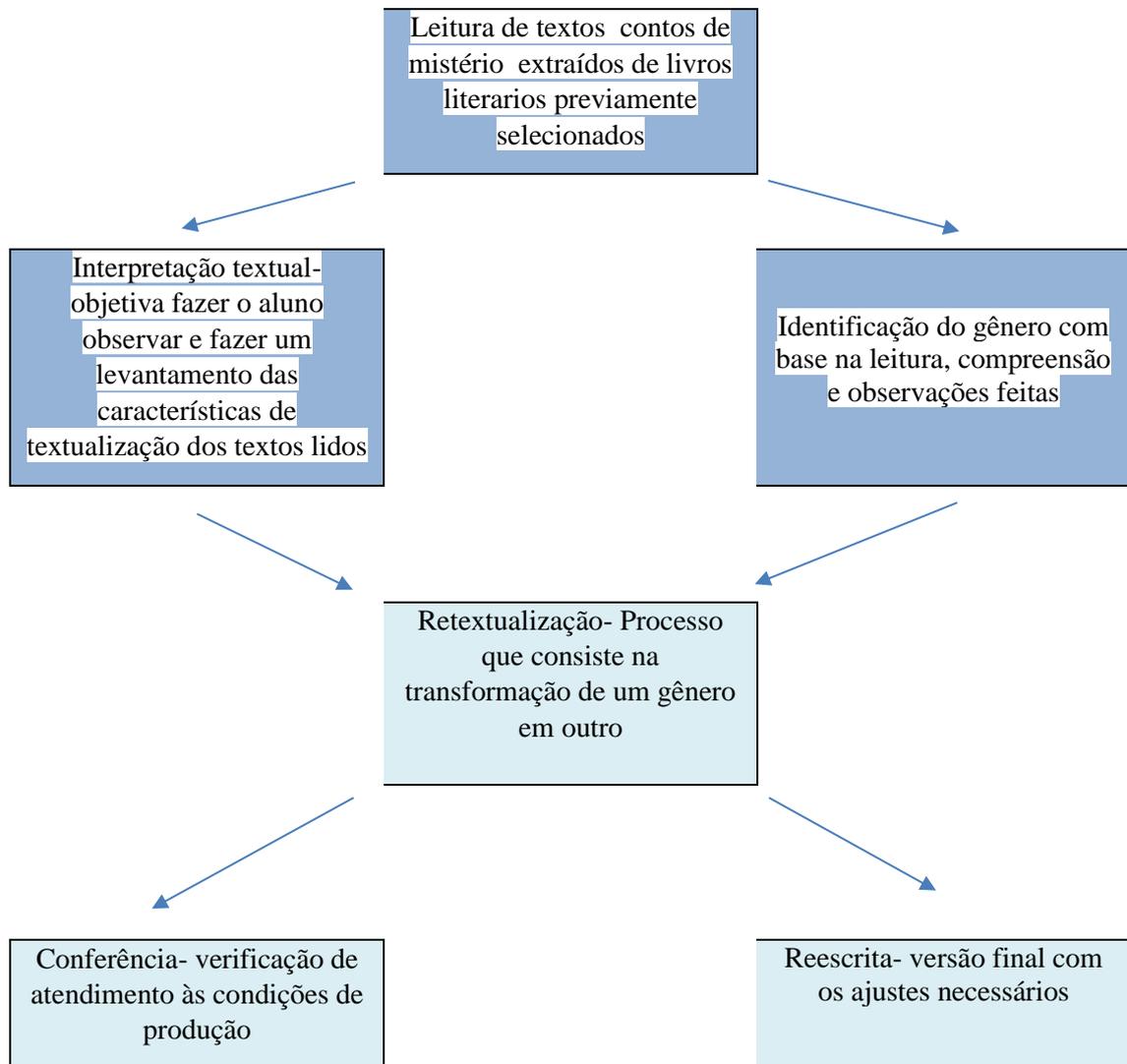
Assim, as oficinas devem ser sistematizada perpassando pelo planejamento, pela produção de materiais e a execução do processo, permitindo pelos envolvidos uma ação, compreensão, reflexão, análise e avaliação. As oficinas pedagógicas são, conforme Candau (1999, p 23), uma “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências”. É válido ressaltar que o professor exerce o papel de mediador, mas também de aprendiz, uma vez que aprende com as experiências dos alunos.

É importante que o professor possa criar condições para que cada aluno vá além do que é ensinado na sala de aula, ou seja, que a aprendizagem adquirida, a partir dos conhecimentos no trabalho com o ensino de língua, por meio dos textos, possam desenvolver capacidades de o aluno identificar, refletir, associar, verificar o funcionamento da língua nas mais diversas esferas de comunicação, de ser um sujeito pesquisador, crítico, autônomo capaz de alcançar seus objetivos, um ser participativo que entenda as diversas linguagens. Para Vieira e Volquind (2002, p. 36), destacam que “a oficina não é somente um lugar para aprender fazendo, mas, sobretudo, para desenvolver o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação”. As oficinas pedagógicas constituem uma estratégia importante para dinamizar, o que a torna facilitadora do aprendizado.

De fato, as oficinas desempenham um papel importante na condução do processo ensino aprendizagem, visto que propicia oportunidades para repensar ideias, concepções, estratégias que favoreçam a ampliação dos conhecimentos e a participação dos alunos. Assim, com essa metodologia, visamos à produção de textos como ponto de partida e de chegada. Teremos como ponto de partida o trabalho com o gênero conto de mistério e, como ponto de chegada, a retextualização do gênero *fanfic* produzido pelos alunos. Os textos oriundos dessa última produção servirão como objeto de estudo da presente pesquisa.

As ações elaboradas para aplicação das oficinas com os alunos terão como referência os passos propostos por Dell’Isola (2007) para o trabalho com a retextualização em sala de aula, que se organizam nas seguintes etapas: leitura, compreensão textual, identificação do gênero, retextualização, conferência e reescrita. O que a autora diz sobre cada uma dessas etapas (está no esquema a seguir). Nas oficinas, essas etapas serão organizados de forma sistemática, de modo que possamos contribuir com a prática de produção de textos dos alunos, sobretudo, nos aspectos linguísticos, discursivos e textuais dos gêneros trabalhados, detendo, principalmente, nos aspectos relacionados à retextualização como: preservação do conteúdo do gênero- base, estrutura da narrativa entre outros. A seguir, apresentamos o esquema que sintetiza os passos com relação ao trabalho com a leitura e, principalmente, com a produção de textos.

FIGURA 10: Esquema das etapas do processo de retextualização



FONTE: autoria própria

4.5 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste tópico apresentamos a análise das *fanfics*, que constituíram como o *corpus* dessa pesquisa. Também vamos fazer, no próximo subtópico, a descrição e relato da aplicação das oficinas pedagógicas, realizadas a partir do trabalho com a retextualização dos contos de mistério na *fanfic*. Ressaltaremos a descrição de cada oficina aplicada no tocante às atividades realizadas, os textos utilizados, a participação dos alunos, o nível de conhecimento a respeito do gênero textual trabalhado, mas também faremos menção aos pontos positivos e negativos frente à proposta de intervenção. Assim, contemplamos ainda as informações acerca dos resultados alcançados durante a aplicação das oficinas, se de fato, os alunos compreenderam e apreenderam as características que permeiam os gêneros textuais conto de mistério e *fanfic*.

4.6 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

A organização das atividades didáticas para compor nossa proposta de intervenção deu-se a partir da metodologia de oficinas, intituladas: Oficina 1- Um tenebroso mergulho no conto de mistério; Oficina 2 - O mundo digital das *fanfics* e; por último, Oficina 3 - Mãos à obra: retextualização do escrito para o escrito.

Com essas oficinas, trabalharemos com atividades centralizadas nos textos, enfocando o gênero conto de mistério e na *fanfic*, tomando como referência algumas etapas do processo de retextualização leitura de textos, interpretação textual, identificação do gênero, retextualização, conferência e reescrita (DELL' ISOLA, 2007). Dell' Isola (2007, p.44) ainda considera que esses passos realizados no trabalho com os gêneros “são atividades conscientes que seguem os mais variados tipos de estratégias”. Isso se torna importante, posto que favorece aos alunos um trabalho que abarca os eixos pragmáticos no ensino de língua portuguesa, da leitura à produção escrita.

4.6.1. Primeira oficina: “Um tenebroso mergulho no conto de mistério”

Neste tópico, iniciamos a descrição da primeira oficina intitulada de “Um tenebroso mergulho no conto de mistério”, iniciada no dia 26 de agosto de 2019. A turma selecionada já tinha conhecimento de que iríamos desenvolver uma proposta de intervenção, pois havíamos comunicado durante as aulas que desenvolveríamos uma proposta de atividades, a partir de textos enfocando o conto de mistério e *fanfic*. Nesse dia, mencionamos o porquê de ter escolhido a turma, os objetivos a serem alcançados, a quantidade de oficinas, os gêneros textuais a serem trabalhados, dentre outros aspectos relativos ao funcionamento e execução da proposta. Os alunos ficaram bastante motivados, principalmente, quando mencionamos que iríamos fazer uma pesquisa no laboratório de informática e que faríamos a criação de um *site* e/ou *blog* para eles divulgarem as produções textuais. Esse entusiasmo dos alunos é resultante de uma prática pedagógica mais atuante no trabalho com as novas tecnologias, para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos.

Sabemos que a popularização das novas e dinâmicas ferramentas digitais tem feito parte do cotidiano de muitos alunos, o que torna necessário a introdução desses instrumentos no processo de ensino-aprendizagem, Por essa razão, a escola não pode estar desvencilhada desse novo cenário influenciado pela tecnologia, mas usá-la em prol das necessidades e interesses dos alunos. No quadro a seguir, apresentamos a nossa primeira oficina.

QUADRO 3: Um tenebroso mergulho no conto de mistério

OFICINA 01			
Professora: Maria Cleniuda da Silva Oliveira		Série: 7º Ano	Turma: A
Carga Horária Prevista: 10 h/aulas		Ambiente: sala de aula	
Objetivo Geral			
Re(conhecer) as especificidades do texto narrativo conto de mistério, a fim de compreender sua funcionalidade.			
Objetivos Específicos			
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as características do gênero conto de mistério. Localizar no texto as sequências (macroproposições) que compõem a narrativa; - Compreender a importância dos elementos que constituem o texto narrativo. 			
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO	METODOLOGIA	
Textos impressos; Data Show; Som		<ul style="list-style-type: none"> - Explicação para os alunos sobre a importância do trabalho que será desenvolvido em sala de aula, tanto para a professora quanto para eles, no sentido de que isso contribuirá para nossa pesquisa de mestrado, e que, por outro lado, nós também iremos contribuir a formação deles enquanto produtores de textos; - Inicialmente, fazer um breve comentário sobre a evolução do conto desde sua tradição oral. Neste momento, os alunos podem citar exemplos de conto relatados pelos familiares; - Exibição de trailers de filmes de mistério/suspense: O Mistério do Relógio na Parede e o Mistério na Costa Chanel; - Apresentação do conto de mistério: O gato preto de Edgar Alan Poe. Ativação dos conhecimentos prévios a respeito do gênero. - Apresentar a biografia do autor para que os alunos possam conhecer a importância do autor Edgar Alan Poe na produção de contos literários. - Leitura individual e silenciosa do conto. Nesse momento, será criado um clima de mistério através de um fundo musical assustador; - Observação dos elementos que compõem o gênero, bem como da estrutura que sustenta a narrativa, como: situação inicial, nó, re-ação, desenlace e situação final. - Os alunos vão expor a temática da história, o perfil dos personagens, o tipo de narrador, o espaço da história, bem como outros questionamentos como: A atividade contemplou alguns questionamentos: Há no texto a linguagem formal ou informal? 	

		<p>Qual o tema abordado? Que parte do texto é responsável por desencadear o conflito? Que sentido as marcas temporais provocam no texto?</p> <p>- Foram apresentados outros contos como: Conto de mistério (Stanislaw Ponte Preta), o Retrato Oval (Oscar Wilde), O Beco das Flores (Edgar Alan Poe), para que os alunos possam interpretá-las, discuti-las e aprofundar o conhecimento sobre o gênero textual conto de mistério.</p>
--	--	---

FONTE: autoria própria.

Na oficina realizada no dia 26 de agosto de 2019, fizemos um breve comentário acerca da origem do conto, destacando que esse gênero era em narrativas orais criadas pelos contadores, e algum tempo depois, ganharam, por meio da escrita, as páginas de livros literários. Na sequência, fizemos alguns questionamentos sobre o conto de mistério: Por que o gênero se chama conto de mistério? É um texto narrativo? É um texto que provoca suspense, medo? De forma oral, fizemos as perguntas com o pretexto de verificarmos se os alunos tinham noção do que seria o conto a ser trabalhado. Diante das respostas, percebemos que a maioria conseguiu responder de forma satisfatória aos questionamentos.

Após as discussões, exibimos alguns *trailers* dos filmes “O Mistério do Relógio na Parede” e o “Mistério na Costa Chanel”. Durante a exibição, os alunos ficaram atentos e sentiram as emoções que as cenas provocavam em cada um, exteriorizando, por meio de gritos e olhares de medo, de curiosidade, frente ao mistério apresentado no resumo do filme. Esse momento da oficina aguçou nos alunos o interesse pelas narrativas de mistério, pois os *trailers* já anunciavam as características que envolveriam as histórias escritas, os quais os alunos, posteriormente, iriam ter contato com mistério, com sensações, com surpresas. Assim, finalizamos essa aula oportunizando o primeiro contato dos alunos com as características de um conto de mistério.

No dia 28 de agosto de 2019, demos continuidade ao trabalho com o conto de mistério, em que oportunizamos o momento de leitura e atividade de interpretação e identificação do gênero textual. Utilizamos o texto “O gato preto”, de Edgar Alan Poe, distribuindo uma cópia para cada aluno. Em seguida, orientamos a leitura silenciosa, acompanhada de um fundo musical para criar um clima mais intenso de mistério. Durante a leitura, os alunos ficaram espantados com os acontecimentos no texto, indignados, alguns, com relação à maldade do narrador personagem.

Na sequência, pedimos que identificassem os elementos que compõem o gênero, bem como da estrutura que sustenta a narrativa, tais como, situação inicial, nó, re-ação, desenlace e situação final, no sentido de que nosso propósito seria verificar se eles conseguiriam identificar a organização linear do texto narrativo.

Durante as discussões, a maioria conseguiu identificar alguns pontos inerentes a uma narrativa, como a situação inicial, o nó e a situação final. Alguns alunos ainda tiveram dificuldades para reconhecer esses movimentos nos textos. Apesar disso, o primeiro contato com o conto de mistério permitiu que os alunos pudessem compreender a importância da sequência para garantir a organização do texto, das informações, mas também ir se familiarizando com os textos-base, os quais seriam retextualizados na *fanfic*. No decorrer da análise do texto, os alunos identificaram elementos da narrativa e algumas características que corroboram para o mistério dado ao texto. Também apresentamos a biografia impressa do autor, o que permitiu que os alunos conhecessem, além desse texto, outras produções do autor.

Num outro momento, dia 02 de setembro de 2019, continuamos com a oficina sobre conto de mistério, trazendo o texto: “Retrato oval”, de Oscar Wilde. Para contextualização do texto, apresentamos a biografia do autor de forma impressa, oportunizando o conhecimento de mais um autor de contos de mistério. Depois disso, pedimos aos alunos que levantassem hipóteses para o texto a partir do título, indagando-os com questionamentos como: Por retrato oval? Quem é a pessoa do retrato? Onde se passa a história? Que tipo de narrador teremos no texto? Como vai terminar a história? Qual o mistério do texto? Qual o nó da história? Os alunos responderam as questões de forma oral e, após isso, fizeram a leitura compartilhada, comentando que algumas respostas se confirmavam no texto. Após a leitura silenciosa, discutimos o texto e lançamos algumas questões para que os alunos registrassem no caderno: Como o viajante descobriu o retrato oval? O texto possui uma linguagem formal ou informal? Informe as sequências narrativas com passagens do texto. Quais são os elementos que colaboram para um clima de mistério? Os contos geralmente apresentam um desfecho inesperado. Para atingir seu objetivo, o que pintor causou à donzela?

A partir desse segundo contato com o texto, os alunos perceberam que cada autor tem um estilo próprio de criar as histórias, bem como no gênero conto de mistério, existem elementos que o diferenciam de um conto de fadas, de um conto policial, entre outros. Assim, no dia 04 de setembro de 2019, apresentamos o terceiro texto do autor Stanislaw Ponte Preta intitulado de “Conto de mistério”. O texto foi entregue de forma impressa a cada aluno, para que ficassem registrados no caderno os textos-base e, assim, os alunos pudessem tomá-los como referência no processo de retextualização. Esse texto foi utilizado para trabalharmos as partes

que compõem a sequência narrativa; a leitura compartilhada, a interpretação textual e os aspectos linguísticos do texto. Nesse momento, projetamos em *slides* o texto de forma “fatiada”, a fim de que os alunos pudessem identificar as partes da sequência narrativa.

Nessa aula, tivemos a participação da maioria da turma, de modo que alguns alunos identificaram algumas macroproposições presentes no texto. Esse momento foi importante para que os alunos percebessem que um texto narrativo pode trazer um plano fixo ou ocasional, o qual contribui para que o leitor possa identificar o tipo de sequência, o papel dos verbos na construção temporal do texto, do cenário em que estão situados os personagens e os acontecimentos desenvolvidos. Outro ponto a destacar é que, ao produzir o texto, os alunos possam recuperar características do texto-base, mas que possam usar a criatividade para produzir o próprio texto.

No dia 09 de setembro de 2019, trabalhamos o conto “O beco das flores”, de Edgar Allan Poe, como o último conto trabalhado na primeira oficina. Partimos da leitura silenciosa e, em seguida, fizemos alguns questionamentos escritos na lousa: a) Qual é o nó, reação e desenlace presente na história? Que sensação o beco provocou em você? Por que você acha que o autor escolheu esse espaço? Que temática trata o texto? Que elementos do ambiente acentuam o clima de mistério? Que tipo de narrador é apresentado no texto? Que efeito de sentido é criado no conto para esse tipo de narrador? Qual a relação entre o título e a história?

Dada as questões, organizamos a discussão de forma oral e os alunos registraram no caderno as respostas. Nesse último texto, percebemos que os alunos estavam mais familiarizados com o gênero “Conto de mistério”, pois responderam as questões sem apresentar dificuldades; um ponto positivo e essencial para o aprendizado dos aspectos textuais e discursivos do conto de mistério.

Levando em consideração essa oficina, asseveramos que o trabalho com a leitura e a interpretação partiu de um gênero textual contextualizado, observando que o trabalho com a língua deve estar articulado ao uso social, priorizando a importância de focar a reflexão sobre ela própria, a partir de textos, pois as habilidades de escrita perpassam pela leitura e análise linguístico-textual de um gênero (BRASIL, 2018). Dessa forma, as práticas leitoras se inter-relacionam com práticas de uso da língua, o que requer do aluno, segundo a BNCC, 2018, p.70),

Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.

Nessa discussão, nosso trabalho com o “Conto de mistério” foi muito além da leitura como decodificação, já que buscamos fazer com que o aluno percebesse as marcas que identificam um gênero, seu conteúdo temático, o lugar social onde circula, a função social do gênero, o papel dos elementos narrativos para a constituição do texto. Assim, trabalhamos na perspectiva de refletir sobre as condições de produção e recepção dos textos, criando condições para que os alunos se apropriassem das características do conto, para que pudessem utilizá-los, posteriormente, em outras situações reais de uso da escrita.

4.6.2. Segunda oficina: - O mundo digital das *fanfics*

No dia 11 de setembro de 2019, iniciamos nossa segunda oficina, intitulada de “O mundo digital das *fanfics*”. Nessa primeira aula, explicamos aos alunos a importância dessa oficina para o nosso projeto frente a produção dos textos literários. Nos surpreendemos em descobrir que a maioria não o conhecia, apenas três alunos afirmaram conhecer *sites* de *fanfics*. Fizemos a ativação dos conhecimentos prévios a partir dos seguintes questionamentos: o que é uma *fanfic*? Onde circula? Quais os produtos culturais escritos? Qual a importância dos textos para quem escreve? É importante compartilhar? Quem escreveu uma *fanfic* e compartilhou. A partir das respostas, percebemos que era “novo” para os alunos.

QUADRO 04: O mundo digital das *fanfics*.

OFICINA 02		
Professora: Maria Cleniuda da Silva Oliveira		Série: 7º Ano
Carga Horária Prevista: 10 h/aulas		Turma: A
Ambiente: sala de aula		
Objetivo Geral Compreender o processo de retextualização nos <i>sites</i> e/ou <i>fandons</i> que “hospedam” as <i>fanfics</i> escritas pelos fanfiqueros.		
Objetivos Específicos - Relacionar a sequência narrativa entre as <i>fanfics</i> e o conto de mistério; - Distinguir o conteúdo temático tratado no conto de mistério e nas <i>fanfics</i> ; - Conhecer o processo de retextualização nos <i>sites</i> e/ou <i>fandons</i> que “hospedam” as <i>fanfics</i> escritas pelos fanfiqueros; - Criar um site, blog e /ou <i>fandon</i> pelos alunos.		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE	METODOLOGIA
Computador; Datashow		- Ativação dos conhecimentos prévios a partir dos seguintes questionamentos: o que é uma <i>fanfic</i> ? Onde circula? Quais os produtos culturais escritos? Qual a importância dos textos para quem escreve?

		<p>É importante compartilhar? Quem escreveu uma <i>fanfic</i> e compartilhou?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão coletiva sobre a prática linguageira <i>fanfic</i>. - Exibição de várias <i>fanfics</i> (<i>print</i>) - Os alunos, na sala de informática, vão escolher os ídolos que eles são fãs e analisar os seguintes elementos: tema, os personagens, a sequência - Narrativa confrontando-os com o conto de mistério. Todas essas observações serão registradas no caderno. - A partir do contato com os textos, eles formam responder aos seguintes questionamentos: com qual ídolo você se identificou? Por quê? Qual o texto mais comentado? O texto possui toda a estrutura narrativa? Quem são os fanfiquinhos? Por que eles escrevem? Qual o propósito comunicativo do texto? As respostas serão registradas no caderno. - Criação de um espaço virtual <i>fandon</i>, site e/ou blog para os alunos compartilharem suas produções. - Escolher uma <i>fanfic</i> para retextualizar um conto de mistério.
--	--	---

FONTE: autoria própria.

Explicamos ainda o que era uma prática social linguageira que permitia diferentes gêneros textuais, ou seja, poderia vir em diferentes formatos, de modo que não tinha uma forma rígida, única.. O significado do nome, surgimento, quem escrevia e seu público alvo, lugar de circulação, temas abordados. Ainda explicamos porque era um espaço colaborativo, que os produtos culturais serviam de referência para a produção desse gênero. Os alunos ficaram muito empolgados com esse gênero textual, pois sabiam que iríamos usar a sala de informática, espaço que gostam bastante. Nos computadores, eles iriam acessar textos dos personagens dos quais são fãs, mas também criar uma página virtual para divulgar os textos resultantes das produções textuais. Nesse dia, concluímos a aula exibindo projeções de imagens de personagens de romances, de filmes, de HQs, de cantores de banda de música e de desenhos animados indicados pelos alunos, atentando para suas principais características físicas e psicológicas. Um universo cultural bastante conhecido pelos alunos

No dia 16 de setembro de 2019, continuamos com a aplicação da oficina. Trouxemos uma *fanfic*, inspirada na saga “Crepúsculo”⁷. Os alunos demonstraram muito gosto por esta obra, principalmente as meninas. Com a projeção do texto, pedimos fizessem a observação, respondendo as seguintes indagações: Que temática é abordada no texto? Quais foram as mudanças feitas pelo fanfiqueros em relação à história original? Qual a importância de compartilhar o texto? A *fanfic* é um texto narrativo? Quais as sequências textuais presentes na *fanfic*? Os alunos responderam esses questionamentos, apresentando justificativas claras e coerentes para algumas perguntas.

Ainda nessa aula, apresentamos mais uma *fanfic*, que fazia uma intertextualidade com a história “Os três porquinhos” e os filmes de *Harry Potter*. Com o texto projetado, convidamos um aluno para fazer a leitura em voz alta. A maioria prestou atenção na leitura e, ao passo que o colega ia lendo, iam percebendo, no texto, marcas de outros textos, ficando mais claro o entendimento sobre retextualização (e sobre as relações intertextuais típicas desse procedimento de escrita). Durante a discussão coletiva, os alunos perceberam a sequência narrativa presente no texto, indicando as partes, mas também a necessidade de trazer para o novo texto os aspectos do texto original, ou seja, do texto-base.

Nesse sentido, ressaltamos o aproveitamento da aula, porque percebemos que os alunos estavam compreendendo a *fanfic*. As atividades que oportunizaram aos alunos o contato com o ambiente virtual, podem instigá-los a produzir textos no espaço escolar, pois os jovens estão imersos nesse contexto virtual. Relacionar e envolver isso com os textos pode ser significativo, principalmente, ao tratar-se da *fanfic*, gênero que permite aos jovens recriar textos e compartilhar num ambiente virtual, despertado o interesse em produzir texto, já que é um espaço de produção colaborativa.

No dia 23 de setembro de 2019, comunicamos aos alunos que teríamos uma aula na sala de informática, no Polo Universitário da UAB - Universidade Aberta do Brasil, pois os computadores que a escola dispunha estavam desinstalados, em virtude da reforma física do prédio. Destacamos a animação dos alunos e a familiaridade deles com a tecnologia, de modo que promover uma aula de pesquisa tornou-se ainda mais atrativa para eles. O objetivo dessa atividade era fazer os alunos entender o processo de retextualização a partir de textos publicados em *sites* e/ou *fandons* que “hospedam” as *fanfics* escritas pelos fanfiqueros. Na sala de informática, em dupla, já que não havia um número considerável de computadores para cada um, tiveram acesso aos textos multimodais.

⁷ É um filme norte- americano lançado em 2008, dirigido por Catherine Hardwicke, lançando o primeiro da série.

Durante as orientações, pedimos que acessassem o site *Spirit*, uma das ferramentas que abriga *as fanfics e o Gshow*, que também havia várias *fanfics*. Deixamos os alunos à vontade para escolher *a fanfic* e responder aos seguintes questionamentos: com qual ídolo você se identificou? Por quê? Qual o texto mais comentado? O texto possui toda a estrutura narrativa? Quem são os fanfiquinhos? Por que eles escrevem? Qual o propósito comunicativo do texto? As respostas serão registradas no caderno.

Na análise do texto, percebemos que os alunos se identificaram bastante com *a fanfic* textual, por ser um texto que circula de forma *online*, o que os atraiem para o mundo digital e, além disso, é uma prática linguageira que permite ao aluno criar o próprio texto, colocando personagens com os quais se identificam. É um trabalho dinâmico, que permite aos alunos também compartilhar, o que os entusiasma, já que alguém vai ler, comentar e/ou criticar o texto de outrem.

Assim, os alunos passam a ter contato com outro tipo de literatura, textos escritos por pessoas comuns, jovens, que tem um interesse em comum e o transformam em um texto, muitas vezes, criativo. A proposta visou colaborar para que as práticas de ensino não fiquem alheias à diversidade de linguagens e culturas do mundo tecnológico, usando a tecnologia no desenvolvimento das habilidades linguísticas, discursivas e textuais.

Nessa oficina 02, os alunos refletiram ainda sobre o papel social da língua, sobre a dinâmica constitutiva de cada um dos textos que utilizamos diariamente e nos comunicamos através deles. Para Dell’Isola afirma (2007) esses textos nunca deixarão de trazer resquícios de textos precedentes, mesmo que seja de forma clara ou implícita. Por isso, é imprescindível o trabalho com a retextualização, pois a “retextualização conduz uma prática que envolve muito mais do que o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita” (DELL’ISOLA, 2007, P. 41). Assim, é fundamental a compreensão dos alunos com relação ao gênero, o conhecimento frente às especificidades que cada gênero detém, a intencionalidade de quem escreve entre outros fatores. Por essa razão, torna-se importante um trabalho realizado por oficinas, contemplando as práticas de linguagem que permeiam o ensino de língua portuguesa.

4.6.3 Terceira oficina: Mãos à obra: retextualização do escrito para o escrito

QUADRO 5: Mãos à obra: retextualização do escrito para o escrito

OFICINA 03		
Professora: Maria Cleniuda da Silva Oliveira	Série: 7º Ano	Turma: A
Carga Horária Prevista: 10 h/aulas	Ambiente: sala de aula	
Objetivo Geral		

Realizar o processo de retextualização na produção de textos do escrito para o escrito.		
Objetivos Específicos		
<ul style="list-style-type: none"> - Produzir um texto de modo que atenda alguns aspectos do processo de retextualização. - Realizar um levantamento dos “pontos” importantes que deverão compor o novo texto. - Verificar se permanece, em partes, as características do texto original no texto retextualizado.. 		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE	METODOLOGIA
Computador; Datashow		<ul style="list-style-type: none"> - A partir do conto mistério escolhido pelos alunos, em dupla, farão a retextualização na <i>fanfic</i>. - Orientar os alunos a retextualizar o conto de mistério a partir de ídolos dos quais são fãs. - Cada aluno socializará sua produção. - Os alunos farão o processo de <i>identificação</i> no novo texto, das características do gênero- produto da retextualização. - Apontar alguns problemas no texto dos alunos e solicitar a reescrita textual - No espaço virtual, os alunos socializarão suas produções textuais (finais)

FONTE: autoria própria.

Na realização da nossa última oficina, no dia 25 de setembro de 2019, propomos, a produção de *fanfics* pelos alunos. Foi o momento de os alunos colocarem em prática sua criatividade, ideias, amparados nas orientações das características da *fanfics*, levando em conta o processo de retextualização do conto de mistério. Antes da produção das *fanfics*, ressaltamos que a retextualização tinha que partir de um texto-base, preservando alguns aspectos. Essa atividade foi realizada por todos os alunos da turma do 7º ano.

Lembramos ainda da necessidade da importância dessa prática de produção textual, da participação efetiva dos alunos na sociedade. Por isso, o professor deve criar situações de sentido para o aluno, isto é, que esteja voltado a práticas sociais a partir de gêneros textuais que circulam socialmente, tornando os alunos protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Contudo, para que isso ocorra, o professor precisa criar situações de letramento significativas, contribuindo para que os alunos possam desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita que a vida contemporânea exige.

Imbuídos dessa consciência, no dia 30 de setembro de 2019, retomamos com as produções, solicitando aos alunos que socializassem suas narrativas, para que assim, a turma pudesse fazer comentários a respeito do texto no tocante à sequência narrativa. Posteriormente,

pedimos que observassem se os textos contemplavam as características de uma *fanfic*, a partir da retextualização, segundo o texto base- escolhido, mas também se havia a presença dos elementos que compõem a narrativa. Após a reflexão dos alunos perante os textos, pedimos que os entregasse para que fosse feita a correção pelo professor.

No último encontro da proposta, que aconteceu dia 02 de outubro de 2019, os alunos realizaram a reescrita textual, observando atentamente as observações feitas nos textos. Nessa oportunidade, esclarecemos que esse processo era importante, pois possibilita melhorar o texto, de modo que possam repensar a produção. Com relação a isso, a BNCC (2017) ressalta que mediante a produção de diferentes gêneros, torna-se necessário utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, reescrita. Assim, os alunos perceberam a real necessidade de escrever, apesar de alguns resistirem a refazer, mas foi importante para que pudessem minimizar as dificuldades com relação aos aspectos linguísticos, discursivos e textuais, sabendo que texto não é algo acabado em si.

5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

A nossa proposta de intervenção foi aplicada em sala de aula, numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental, com a participação de 34 alunos durante a aplicação das oficinas. Na última oficina, intitulada de “Mãos à obra: retextualização do escrito para o escrito”, os alunos realizaram as produções textuais, as *fanfics*, as quais constituíram o *corpus* da nossa pesquisa. Tivemos, nessa última etapa da oficina, a participação de todos os alunos que se dispuseram a realizar as produções textuais.

Tomamos como procedimento metodológico algumas etapas propostas por Dell’Isola, (2007) como: leitura, interpretação, identificação dos gêneros, retextualização e reescrita, que foram realizadas a partir do gênero conto de mistério (texto-base) na *fanfic* (texto-fim), o qual resultou no processo de retextualização. Nossa estratégia, por meio de leituras e atividades diversas, visou permitir a compreensão dos gêneros e das práticas languageiras, como a *fanfic*, que comporta diferentes gêneros textuais para que os alunos tivessem mais facilidade de realizar a produção/retextualização.

Assim, a partir do escopo teórico da Linguística Textual, sobretudo em Adam (2011), estabelecemos categorias de análise relacionadas à organização da sequência textual narrativa, isto é, consideramos as macroproposições constitutivas da estrutura composicional dessa sequência, formada pelos seguintes elementos: **situação inicial, nó, re-ação, desenlace, situação final**. Essas categorias referem-se a elementos importantes na composição do plano de texto de gêneros narrativos, responsáveis pela construção e reconstrução dos sentidos entre locutor/produtor em uma interação narrativa. A seguir, reproduzimos o Texto 01, da Aluna A, no sentido de observarmos como essas categorias são acionadas e como colaboram para a construção de sentidos da *fanfic*.

TEXTO 01

O RETRATO QUADRADO

1. A casa em que Dom Quixote tinha alugado para passar o fim de semana era em um sítio
2. distante coberto de mato. sombria distante de tudo. Ele tinha alugado de um homem
3. estranho, alto, magro, que se chamava Arnold. Várias pessoas que já morou ali dizia que
4. era bem misteriosa, mais Dom não acreditava nisso.
5. Ele achava a casa muito boa, nas paredes tinham cortinas manchadas e rasgadas, para
6. cobrir todas as janelas. As paredes eram sujas todas descascadas com pratinheira
7. segurando troféis, a parede de um lado, tinha um retrato quadrado sozinho, no canto da
8. parede. Ele não ligou e foi para o quarto, e lá não tinha luz só uma vela apagada e o
9. quarto era bem sujo.
10. Ele foi pegar lençóis no armazém, quando passou pela sala, percebeu que o quadro não
11. estava mais lá, então, ele foi pra fora para ver se tinha alguém, mas só tinha o carro dele
12. lá fora, e não tinha como ninguém chegar lá a pé, pois era muito longe da rua. Mesmo
13. encajado foi dormir. De madrugada acordou ao ouvir um barulho dentro do armazém,
14. pegou uma faca na cozinha e foi olhar o que tinha lá dentro, a parte estava aberta,
15. quando ele olhou tinha uma enorme coisa peluda de olhos vermelhos em cima do
16. quadro o arranhando com força. Quando Dom foi da uma facada no bixo, ele estava
17. diminuindo de tamanho até formar um gato preto, ele olhou para mim e pulou a janela e
18. foi embora Dom correu para seu carro e foi direto para a cidade com medo do bixo
19. voltar. foi para sua casa e nunca mais voltou nessa casa.

FONTE: Acervo da pesquisa

O texto da Aluna A é uma *fanfic*, o qual é uma prática linguageira que não apresenta uma tipificação bem estabelecida, por isso, pode comportar diversos formatos de gênero. Nesta produção, a *fanfic* passou a comportar o gênero conto resultante do processo de retextualização do conto de mistério. Trata-se de texto, predominantemente narrativo, conforme podemos observar pela presença de elementos prototipicamente constitutivos da narrativa, como os personagens que compõem a história, o espaço, o narrador em terceira pessoa do singular e o tempo cronológico. Mesmo apresentando alguns problemas de ortografia e de gramática, o que não afetam a construção de sentidos, o texto ainda se caracteriza como uma narrativa, em uma *fanfic*.

Levando em conta as categorias de análise, observamos nesse texto, a organização de sequências narrativas que constituem o seu plano organizacional. No primeiro e segundo parágrafo, encontramos uma situação inicial, como mostra o excerto:

“A casa em que Dom Quixote tinha alugado para passar o fim de semana era em um sítio distante coberto de mato. [...] Ele tinha alugado de um homem estranho, alto, magro, que se chamava Arnold. Várias pessoas que já morou ali dizia que era bem misteriosa, mais Dom não acreditava nisso”.

Na situação inicial, o autor do texto também apresenta os personagens Dom Quixote e Arnold. Para este último personagem, o autor confere características físicas pelo emprego dos adjetivos como “alto e magro”, o que permite ao leitor a reconstrução de uma imagem mais precisa do perfil do personagem. Além de colocar no texto a sua subjetividade com o emprego de adjetivações, o autor também cria um personagem que transmite certa desconfiança, incrementando a narrativa para despertar, no leitor, certo medo. Também nesse momento é apresentado o espaço, isto é, a casa onde se passa toda a história, com detalhes precisos do lugar. O autor do texto recorre, mais uma vez, a classe gramatical supracitada para dar mais visibilidade ao espaço, criando um clima de mistério, conforme as palavras destacadas do excerto extraído do texto:

*“A casa muito **boa**, nas paredes tinham cortinas **manchadas e rasgadas**, para cobrir todas as janelas. As paredes eram **sujas** todas **descascadas**”.*

Nesse primeiro parágrafo, temos a presença de outra sequência, a descritiva, imbricada no texto narrativo. Adam (2011) lembra que o texto pode e deve ser construído levando-se em conta determinada macroproposição em relação à outra macroproposição, isto é, a possibilidade de constituir-se como sequência predominante e, ao mesmo tempo, subordinar outras sequências como suporte à principal. Esse processo é recorrente com as sequências descritivas, frequentemente presentes em textos narrativos. É o que acontece no texto: a sequência descritiva funciona como dispositivo subjetivo que descreve para o leitor as impressões e as qualidades de algo.

No terceiro parágrafo, as formas verbais “pegar” e “foi” estabelecem a continuidade linear das ações que, progressivamente, desencadeiam o ponto de partida para uma situação de conflito. Esse movimento constitui mais uma macroproposição, o nó, considerado por Adam (2011) como desestabilizador da situação inicial, já que é um momento em que os personagens se encaminham para um problema, como mostra o excerto:

“De madrugada acordou ao ouvir um barulho dentro do armazém, pegou uma faca na cozinha e foi olhar o que tinha lá dentro, a parte estava aberta, quando ele olhou tinha uma enorme coisa peluda de olhos vermelhos em cima do quadro o arranhando com força”.

Esse trecho nos mostra o desencadeamento da relação intrínseca com a re-ação do personagem que, em seguida, culmina em uma atitude bastante forte, caso tivesse a ação se efetivado, segundo o trecho:

“Quando Dom foi da uma facada no bixo, ele estava diminuindo de tamanho até formar um gato preto, ele olhou para mim e pulou a janela e foi embora”.

Esse momento envereda o texto para mais uma ocasião da narrativa, que é o fechamento da história. Mobilizando conhecimentos adquirido nas oficinas trabalhadas, a aluna busca alcançar o momento de estabilização do conflito, com uma situação final que marca o fim de uma tentativa de assassinato de um gato preto:

“Dom correu para seu carro e foi direto para a cidade com medo do bixo voltar. foi para sua casa e nunca mais voltou nessa casa”.

Assim, para melhor entendermos nosso dizer sobre esses aspectos apontados e com vistas a uma melhor didatização, elencamos os elementos que, de fato, compõem a narrativa do texto “O retrato quadrado”.

QUADRO 06: Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 1

Elementos da sequência narrativa	Presente	Linhas que identificam as macroproposições
Situação inicial	X	De 1 a 9
Nó (Conflito)	X	De 10 a 14
Re-ação (avaliação)	X	De 14 a 16
Desenlace (resolução)	X	De 16 a 18
Situação Final	X	De 18 a 19

FONTE: Autoria própria

De acordo com o Quadro 03, a produção textual da Aluna A apresenta os elementos que compõem a estrutura de uma sequência narrativa em uma *fanfic*, podendo ser classificado como uma narrativização de alto grau. Para Adam (2011), o texto contempla as macroproposições que tornam o texto uma narrativa. Nesse texto, a Aluna A se utiliza de forma muito sutil o processo de retextualização, uma vez que há poucas marcas dos textos-base, como a inserção do gato preto, da obra de Edgar Alan Poe e do texto “O retrato na parede”, que faz uma intertextualidade com o texto “O retrato oval”. Na verdade, a aluno utilizou mais de sua criatividade para construir a narrativa, mas vale ressaltar que não deixou de envolver a intertextualidade, o que é típico da *fanfic*. A seguir, reproduzimos a produção ficcional da Aluna B, o texto intitulado de “As sombras”:

TEXTO 02

As sombras

1. Chiquinha, quando era adolescente, um dia se atrasou na saída de casa de sua colega de
 2. escola. Já estava noite, começava a trovejar e a chover forte. Ela andava apressada, pois
 3. acabara de avistar a sombra de uma mulher passando pelo beco das flores, era um beco
 4. escuro, frio e com várias poças de lama e seus sapatos atolaram.
 5. De repente, chegando cada vez mais perto da sombra Chiquinha ouvia gritos e
 6. berros de
 6. pessoas, ventava forte, e ela sentia muito frio e medo. A caminho de casa, Chiquinha avista
 7. um homem de chapéu, que vestia um roupa preta, usando uma mala preta e fumando um
 8. cachimbo. Chiquinha começou a sentir arrepios, mas não podia desistir, pois já estava perto
 9. de casa.
 10. Mais na frente, as sombra desaparesem em uma curva, Chiquinha olha para trás e quando
 11. ela volta a olhar para frente, aparece uma luz, a qual seria a luz de um poste que havia no
 12. fim do beco das flores.
 13. Na saída, Chiquinha escorrega em uma poça de lama e avista novamente o homem que
 14. se aproximando dela, ela fica nervosa, e percebe que quando o homem ia pegá-la, começa
 15. a gritar e de repente, os vigias aparecem da rua se aproximam para ajuda-la. O homem sai
 16. correndo na escuridão da noite.

FONTE: Acervo da pesquisa

Neste segundo texto, temos mais uma narrativa literária que toma como base o conto de mistério “Beco das flores”, de Edgar Allan Poe. Os nomes dos personagens retratam, possivelmente, uma empatia pela série mexicana “Chaves”, o que confere ao texto uma intertextualidade. Na produção da aluna, a intertextualidade com o texto “Beco das flores” é evidenciada pela maneira explícita, a partir de uma referência ao próprio espaço físico, o beco, conforme esta passagem:

“Ela andava apressada, pois acabara de avistar a sombra de uma mulher passando pelo beco das flores [...]”.

Dell’Isola (2013) coloca que a retextualização deve ser vista como uma refacção que permite manter a fidelidade às informações de base. É prudente salientar que o texto é uma criação subjetiva da aluna.

Textualmente, percebemos que as presenças conjuntas de anáforas pronominais contribuem para evitar repetições, além de servir como elementos de coesão no texto, permitindo a coerência do texto. Esse recurso deixa claro que a aluna detém de um certo conhecimento dos aspectos linguísticos, importante para o alcance da função social. Quanto à organização estrutural, o plano de texto caracteriza-se pela predominância da sequência narrativa, pois a narração constitui-se de um tipo de discurso que comporta frases declarativas, embora, no texto em geral, existe predominantemente, os tempos verbais do pretérito perfeito

e do imperfeito do indicativo, que caracterizam a narrativa, já que representam ações passadas, que foram desenvolvidas pelos personagens.

Outro ponto destacado é a presença da sequência descritiva que permite ao leitor uma ideia mais clara do ambiente, conferindo um lugar assustador, como nos mostra essa passagem: “Era um beco escuro, frio e com várias poças de lama e seus sapatos atolaram”. O objetivo da autora parece ser o de criar um clima de mistério e medo vivenciado pelos personagens, principalmente quando se defronta com um homem de aparência estranha. Essas características tão subjetivas, dadas aos personagens pela autora, mantêm uma relação estreita com os textos narrativos.

Desse modo, percebemos na composição da narrativa que existe uma relação hierárquica, conforme Adam (2011), de modo que as partes interligadas na sequência narrativa formam o plano de texto, presente na organização tipológica como dominante. No caso do texto, a sequência narrativa, típica da *fanfic*, percebida nas partes que constituem o texto, pois temos como ponto de partida a situação inicial, no primeiro parágrafo, que, conforme Adam (2011), é o momento de estabilidade do texto.

Já no segundo momento da narrativa, mais precisamente no segundo e terceiro parágrafos, são apresentados o nó e a reação, exemplificados no trecho a seguir:

“De repente, chegando cada vez mais perto da sombra Chiquinha ouvia gritos e berros de pessoas, ventava forte, e ela sentia muito frio e medo”.

Esse recurso faz a protagonista vivenciar uma situação de medo, provocado por um ambiente assustador:

“era um beco escuro, frio e com várias poças de lama”.

Com isso, a Aluna B confere uma continuidade gradativa dos acontecimentos, formando a construção do par nó/desenlace, desencadeando os elementos determinantes para a construção da intriga, como postula Adam (2011).

Essas características descritas pela autora do texto colaboram na construção do momento de tensão, mais intenso com o avançar do texto:

“Na saída, Chiquinha escorrega em uma poça de lama e avista novamente o homem que se aproximando dela, ela fica nervosa, e percebe que quando o homem ia pegá-la, começa a gritar”.

Como vemos, mais uma macroproposição é introduzida na narrativa, a situação final, colocada por Adam (2011) quando, progressivamente, é chegado o momento em que o perigo passa, caminhando a narrativa para um fim: “De repente, os vigias aparecem da rua se aproximam para ajuda-la. O homem sai correndo na escuridão da noite”. Assim, a situação passa a ser resolvida de forma definitiva, “O homem sai correndo na escuridão da noite”, dando um fim à história.

Esse encadeamento das ações e situações na narrativa conduzidas pela aluna demonstra que ela detém conhecimento do plano de texto da narrativa, assimilando uma simetria entre as partes necessárias para a construção do texto, como afirma o próprio Adam (2011). No quadro abaixo, temos uma demonstração do que o texto contempla, como as macroproposições que o permite ser visto como uma narrativa de alto grau de narrativização:

QUADRO 07: Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 2

Elementos da sequência narrativa	Presente	Linhas que identificam as macroproposições
Situação inicial	X	De 1 a 2
Nó (Conflito)	X	De 3 a 9 De 13 a 14
Re-ação (avaliação)	X	De 10 a 11
Desenlace (resolução)	X	15
Situação Final	X	16

FONTE: Autoria própria

Como sintetizado no quadro acima, a Aluna B construiu uma narrativa ficcional, atendendo aos aspectos da retextualização, que é típico da *fanfic*, trazendo elementos de outros texto-base, como os nomes dos personagens, mas também para manter o sentido do texto, a partir de um encadeamento lógico alcançado pela organização das macroproposições que estruturam a narrativa de modo adequado.

Nessa mesma medida, apresentamos a produção de texto da Aluna C, a *fanfic* intitulado de “O mistério no cinema”. Ao utilizar a estratégia de retextualização, a partir do texto-base: “O Beco das Flores”, a aluna utiliza o mesmo espaço físico no seu texto, conforme o trecho: “Havia uma vila e nela tinha um beco, era escuro e tinha flores brancas”. Esse elemento pode ser concebido como ponto de partida das ações que se encaminham a partir dele para um espaço mais específico, onde vai acontecer, de fato, a situação de medo, de tensão que é o ponto central da narrativa, como esclarece a seguinte passagem do texto:”. [...] Chega até um cinema abandonado”. De forma superficial, esse espaço é caracterizado com poucos adjetivos, como “escuro” e “cheio de flores”; os personagens são apresentados com pouquíssimos elementos, o

que na verdade reflete a falta de preocupação por parte da aluna em deixar claro o perfil dos personagens e nem tampouco a preocupação em criar uma atmosfera mais “povoada” de medo e mistério.

Neste ponto, observamos que a *fanfic* traz a mesma essência temática que as anteriores, uma vez que assume o formato de um conto de mistério. Assim, essa prática linguageira, como podemos chamar as *fanfics*, parte de outros textos para serem construídos. Podemos, então, considerar que se trata de uma narrativa em que os personagens são sempre colocados em situações de um possível perigo, medo, mistério em lugares que corroboram para esse contexto, características típicas do gênero conto de mistério, base da retextualização dos alunos. Além disso, considerando um aspecto típico da *fanfic*, são incorporados nas histórias os personagens ou artistas preferidos dos alunos, como aqui, no caso, Chiquinha e Chaves, o que reflete o apreço pelos personagens para viver novas emoções a partir da criatividade da autora do texto. Outro ponto; a narrativa se desenrola de forma reduzida, ou seja, não há um prolongamento das ações, o que é bastante comum nas *fanfic*, uma vez que pode ser bem curto ou muito extenso:

TEXTO 03

O mistério do cinema

1. Havia uma vila e nela tinha um beco, era escuro e tinha flores brancas. As pessoas viviam
2. com certo medo dele, pois uma criança havia desaparecido lá.
3. Certo dia começou uma tempestade forte e Chaves teve que dormir na casa de Chiquinha.
4. Foram dormir e acordaram com sons de cachorro latindo eles se encontraram na sala e
5. resolveram ir ver o que estava acontecendo, mesmo assustados, olharam de longe no beco,
6. viram uma mulher, ela estava com mala grande e preta, a mulher era alta e de cabelos
7. longos e estava vestindo uma roupa preta, ela passa pelo beco e chega até um cinema
8. abandonado, ela entra pela janela, eles a seguem e a veem em uma sala cheia de rolos de
9. fita e equipamentos velhos.
10. Eles decidem se aproximar dela, mas Chiquinha acaba pisando em um pedaço de vidro
11. da janela, sem querer dá um grito.
12. - Quem está aí- Diz a mulher.
13. Ficaram em silêncio. A mulher coloca a mala sobre uma velha mesa, eles ficam
14. assustados pensando que ela estava guardando na mala o corpo da criança que havia
15. desaparecido. Ela abre a mala e começa colocar fitas velhas e equipamentos.
16. Chaves tenta se aproximar, mas acaba tropeçando, a mulher o viu e assustado começa a
17. gritar pedindo socorro e pedindo para não matá-lo, então a mulher explica que é apenas
18. uma colecionadora e amante de filmes antigos e foi até lá pegar esses materiais. Então
19. voltaram para casa e voltaram a dormir

FONTE: Acervo da pesquisa

Ao voltarmos para o plano do texto, que é um ponto crucial para organização da produção escrita, necessário para que haja a ordem dos fatos, encontramos, primeiramente, a

situação inicial, com a apresentação dos personagens e do espaço onde se desenvolvem as ações:

“Havia uma vila e nela tinha um beco, era escuro e tinha flores brancas. As pessoas viviam com certo medo dele, pois uma criança havia desaparecido lá”.

Nesse momento, o texto caminha para um acontecimento que coloca os personagens em situação de tensão, como fica claro na passagem:

“Certo dia começou uma tempestade forte e Chaves teve que dormir na casa de Chiquinha. Foram dormir e acordaram com sons de cachorro latindo eles se encontraram na sala e resolveram ir ver o que estava acontecendo, mesmo assustados, olharam de longe no beco, viram uma mulher, ela estava com mala grande e preta, a mulher era alta e de cabelos longos e estava vestindo uma roupa preta, ela passa pelo beco e chega até um cinema abandonado, ela entra pela janela, eles a seguem e a veem em uma sala cheia de rolos de fita e equipamentos velhos.”

Aqui, temos um momento crucial da narrativa, pois os personagens se envolvem em uma situação embaraçosa que tende a piorar, caracterizando-se como o desenlace imbricado na re-ação, conforme mostra o excerto:

“Chiquinha acaba pisando em um pedaço de vidro da janela, sem querer dá um grito.- Quem está aí- Diz a mulher. Ficaram em silêncio. A mulher coloca a mala sobre uma velha mesa, eles ficam assustados pensando que ela estava guardando na mala o corpo da criança que havia desaparecido. Ela abre a mala e começa colocar fitas velhas e equipamentos. Chaves tenta se aproximar, mas acaba tropeçando, a mulher o viu e assustado começa a gritar pedindo socorro e pedindo para não matá-lo, então a mulher explica que é apenas uma colecionadora e amante de filmes antigos e foi até lá pegar esses materiais”.

Esse ponto coloca os personagens em uma situação mais tensa que, linearmente, encaminha a narrativa para a situação final, quando os personagens decidem voltar para casa e tudo acaba bem. Salientamos que o encadeamento das macroproposições corrobora para a organização estrutural do texto, contribuindo para que o leitor compreenda o texto. Assim, nesse processo de retextualização, a autora mobilizou seus conhecimentos discursivos, linguísticos e textuais para que pudesse alcançar seus objetivos, conferindo ao “novo texto” uma nova situação de interação e acontecimentos. No quadro a seguir, reiteramos os elementos que asseguraram o plano de texto da narrativa produzida:

QUADRO 08: Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 3

Elementos da sequência narrativa	Presente	Linhas que identificam as macroproposições
Situação inicial	X	De 1 a 2
Nó (Conflito)	X	De 3 a 9
Re-ação (avaliação)	X	De 10 a 18
Desenlace (resolução)	X	De 17 a 18
Situação Final	X	De 18 a 19

FONTE: Autoria própria

Com a produção da Aluna “C”, como demonstra o quadro acima, temos mais uma produção textual que leva em consideração a inserção das macroproposições que compõem a narrativa, garantindo, assim, um texto que apresenta um alto grau de narrativização, o que confere ao texto uma narrativa mais completa.

Em seguida, apresentamos a produção do Aluno “D”, que tem como título “A casa assombrada”:

TEXTO 04

A Casa Assombrada

1. Em uma casa certa noite, escura e assombrada estava um herói chamado Capitão América.
2. Ele estava acompanhado com seus amigos na floresta e foi procurar lenha para a sua
3. fogueira. Era uma noite fria, as corujas cantavam, chovia muito, ouvia-se zumbidos e miados.
4. O Capitão América, muito cansado, com fome e frio, já tinha andado quase toda floresta
5. e não tinha encontrado nem um pedaço de lenha e nem tampouco um lugar para descansar.
6. Já era meia noite, e no meio da floresta, se deparou com uma vista horripilante de dar
7. medo: era uma casa assombrada cheia de gatos pretos. A casa era escura, pois não tinha
8. eletricidade, mas o capitão estava com uma lanterna e entrou na casa para descansar.
9. As paredes da casa eram velhas e sujas, o piso era de madeira. Pouco tempo depois, os
10. quadros da casa começaram a se mexer sozinhos. De repente, lá do porão ouvia-se
11. pisadas, miados e sussuros; o Capitão América muito corajoso foi olhar o que era.
12. Chegando no porão, colocou a mão na cintura e tirou seu punhal.
13. Lá dentro viu um horripilante gato preto estava faminto e se alimentava de um rato.
14. O gato tinha o rabo comprido, era enorme e peludo; na verdade ele ajudou a desvendar
15. o mistério dos quadros que se mexiam eram apenas ratos da casa que pulavam em cima
16. dos quadros e o gato e o homem se tornaram grandes amigos.

FONTE: Acervo da pesquisa

No primeiro parágrafo, observamos que é anunciado o espaço onde vai acontecer toda a trama narrativa, bem como já se antecipa que se trata de uma história cheia de medo e suspense. Também se apresenta o protagonista, o Capitão América, personagem das histórias em quadrinhos, que passa a ganhar vida na narrativa, o que garante uma possível empatia do aluno com relação ao personagem, colocando-o a participar por meio de sua imaginação, de autoria própria, a vivenciar uma situação de coragem. Nessa primeira parte, temos a situação

inicial, pois, por meio de um narrador observador, é apresentado, de forma imprecisa, o tempo, quando utiliza o termo: “uma certa noite”, marcado pela classe de palavra advérbio. Também é apresentada a caracterização do lugar, o que intensifica o clima de mistério e medo, como mostra o fragmento:

“Em uma casa certa noite, escura e assombrada estava um herói chamado Capitão América. Ele estava acompanhado com seus amigos na floresta e foi procurar lenha para a sua fogueira. Era uma noite fria, as corujas cantavam, chovia muito, ouvia-se zumbidos e miados”.

Desse modo, o trabalho com o texto narrativo, que se encaixa, conforme a BNCC (2017), no campo de atuação artístico-literário, contribui para uma atividade produtiva, pois permite a aquisição de conhecimento estético, que possibilita a vivenciar atividades de leitura e escrita de textos literários, colaborando para o entendimento e produção de textos artísticos e multissemióticos. Assim, a oportunidade de os alunos lerem as *fanfics*, os inseriu não somente no contato com a leitura, que possibilitou conhecer esse texto multissemiótico, mas também a realizar a produção de textos literários conscientes de que a *fanfic* possui uma estrutura maleável, ou seja, pode assumir diferentes gêneros com diversos formatos. Essa experiência com o texto literário corporificado na *fanfic* permitiu o entendimento de que a *fanfic* é uma prática social de uso emergente que não apresenta uma forma fixa. No segundo parágrafo, encontramos a macroproposição denominada de nó, conforme fica nítido na passagem:

“O Capitão América, muito cansado, com fome e frio, já tinha andado quase toda floresta e não tinha encontrado nem um pedaço de lenha e nem tampouco um lugar para descansar. Já era meia noite, e no meio da floresta, se deparou com uma vista horripilante de dar medo: era uma casa assombrada cheia de gatos pretos. A casa era escura, pois não tinha eletricidade, mas o capitão estava com uma lanterna e entrou na casa para descansar”.

Percebemos que o texto segue guiado pela imaginação do aluno, uma linearidade que leva o personagem, Capitão América, a desvendar algo que o intrigava; o caso do quadro:

“Do porão ouvia-se pisadas, miados e sussurros; o Capitão América muito corajoso foi olhar o que era. Chegando no porão, colocou a mão na cintura e tirou seu punhal Lá dentro viu um horrorizante gato preto estava faminto e se alimentava de um rato”.

A partir dessa situação intensa, o aluno percebe que a situação precisava ser resolvida e, por isso, no último fragmento, o mistério do quadro é desvendado, pois eram apenas ratos da casa que pulavam em cima dos quadros. Na situação final, há o fechamento da história, quando

o gato e o homem se tornaram grandes amigos, ou seja, o problema é resolvido, esclarecido, acabando a narrativa de forma pacífica. Isto demonstra um entendimento claro com relação a situação final que compõe a estrutura textual de textos predominantemente narrativos.

Outro ponto destacado é a relação que o texto mantém com os textos-base. Para Matêncio (2003), a produção de um novo texto, ou seja, a retextualização pode partir de um ou mais textos-base, o que ocorre no caso do texto do aluno, quando utilizou o conto de mistério “O retrato oval” e “O gato preto”, de Edgar Alan Poe, fazendo assim, uma intertextualidade também com o personagem Capitão América, que é um super-herói de histórias em quadrinhos, procedimento típico da *fanfic*. Como demonstração, o quadro abaixo, descreve os elementos que compõem a *fanfic*.

QUADRO 09: Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 4

Elementos da sequência narrativa	Presente	Linhas que identificam as macroproposições
Situação inicial	X	De 1 a 5
Nó (Conflito)	X	De 6 a 10
Re-ação (avaliação)	X	De 11 a 12
Desenlace (resolução)	X	De 13 a 14
Situação Final	X	De 14 a 16

FONTE: Autoria própria

Como mostra o quadro, prevalecem os elementos que compõem a narrativa, o que deixa visível que a aluna conseguiu apreender os elementos necessários do processo de retextualização transferidos em forma de conto para a *fanfic*.

Nessa mesma linha de raciocínio, tomamos o texto da Aluna “E”, em que temos mais uma produção fruto da retextualização do conto de mistério em uma *fanfic*. Com relação a essa produção, percebemos que não houve uma interferência acentuada do texto-base para a *fanfic*, o que pode acontecer, já que é permitido mudar o universo da história e manter alguns personagens ou vice-versa. Assim, pode ocorrer mudanças no desfecho, no sentido de haver liberdade para o produtor realizar mudanças. A história criada pela aluna traz os personagens das histórias em quadrinhos, Mônica e Magali, do cartunista Maurício de Sousa, o que supõe acreditarmos que a aluna seja uma fã desses personagens e suas histórias. Percebemos uma característica marcante na *fanfic*, que é a de dar nomes aos personagens nas ficções criadas pelos fanfiqueros de personagens ou artistas pelos quais têm admiração. Há, portanto, uma intertextualidade com os HQs:

TEXTO 05

Um dia em que Monica e Mafali descobriram um museu abandonado

1. Um dia estava chovendo muito e então apareceu duas meninas, cujos nomes eram Mônica
2. e Magali, elas eram meninas muito curiosas.
3. Neste dia as duas meninas estavam brincando em uma rua próxima a delas, quando
4. avistaram um museu abandonado, elas conversaram durante uns minutos, até que decidiram
5. entre neste lugar. então foram olhar o que havia dentro desde museu.
6. Quando entraram deram de cara com alguns retratos ovais, de pessoas antigas, elas olhavam
7. com medo, pois parecia que as pinturas olhavam para onde elas iam. Caminhando entraram
8. em um corredor escuro e sombrio cheio de aranhas, derepente ouviram um som estranho,
9. ficaram meio inquietas mas continuaram a andar foi quando viram uma caveira sentada em
10. um trono. mais adiante, viram um porão, então decidiram entrar. derepente ficaram
11. trancadas, e começaram a gritar bem alto até que, um homem que estava passando por ali
12. entrou e começou a procurar elas dentro do museu, até que avistou o porão correu para
13. ajudalas. Então conseguiram sair dali e disseram que mais nunca mais e iriam voltar.

FONTE: Acervo da pesquisa

Na situação inicial, a Aluna “E” apresenta os personagens que, mais adiante, conduzem a narrativa a um dos eixos principais, que é o nó, bastante claro na passagem:

“Neste dia as duas meninas estavam brincando em uma rua próxima a delas, quando avistaram um museu abandonado, elas conversaram durante uns 3 minutos, até que decidiram entre neste lugar. então foram olhar o que havia dentro desde museu”.

Nesse trecho percebemos que, intencionalmente, o adjetivo “abandonado” já denota um lugar que transmite metaforicamente medo, insegurança, o que contribui para que os personagens fiquem assustados. Mediante a sucessão de acontecimentos que têm como ponto de partida a entrada das meninas no museu, tendo momentos de bastante tensão, como mostrado no excerto:

“Caminhando entraram em um corredor escuro e sombrio cheio de aranhas, derepente ouviram um som estranho, ficaram meio inquietas mas continuaram a andar foi quando viram uma caveira sentada em um trono. mais adiante, viram um porão, então decidiram entrar. derepente ficaram trancadas, e começaram a gritar bem alto até que, um homem que estava passando por ali entrou e começou a procurar elas dentro do museu, até que avistou o porão correu para ajudalas”

Adam (2011, p.81) afirma que “só falaremos de construção em forma narrativa quando uma ou várias proposições forem interpretáveis como Nó [Pn2] e como Desenlace [Pn4]”. Sob essa ótica, o texto da Aluna “E” traz acontecimentos que se identificam com as macroproposições de uma sequência narrativa, um texto estruturado em proposições que

sustentam o plano de texto. Existe um alto grau de narrativização, formado por um estado de equilíbrio, parte da situação inicial, o primeiro parágrafo, e parte do desequilíbrio, o nó e o desenlace considerados os núcleos do processo da narração (ADAM, 2011). Também é dado o fechamento da história, a situação final, quando, enfim, conseguem sair do museu e voltam para casa. A seguir, o quadro demonstra mais claramente os elementos que contribuíram para compor o plano de texto.

QUADRO 10: Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 5

Elementos da sequência narrativa	Presente	Linhas que identificam as macroproposições
Situação inicial	X	De 1 a 2
Nó (Conflito)	X	De 3 a 5
Re-ação (avaliação)	X	De 6 a 7
Desenlace (resolução)	X	De 12 a 13
Situação Final	X	13

FONTE: autoria própria.

Percebemos que, apesar de alguns desvios ortográficos, a aluna se aproximou das orientações didáticas e metodológicas realizadas pela professora-pesquisadora, conseguindo aproximar sua produção de uma narrativa, com o emprego de macroproposições típico de uma sequência narrativa. Além disso, ela percebeu a necessidade de atrelar ao texto à descrição, que, de forma intencional e necessária, permite deixar claro o perfil do espaço onde ocorrem os acontecimentos, dando à *fanfic* um tom de mistério. Assim, temos um texto como marcas próprias da autora, pelas ideias e descrições apresentadas na escrita, o que depreende um dos eixos da produção de texto.

Dessa forma, o texto seguinte, da Aluna “F” é uma narrativa curta, que traz personagens como Eduard e Bella, da saga Crepúsculo,⁸ o que confere a *fanfic* uma característica peculiar, que é trazer para o texto personagens dos quais a produtora do texto é fã. Essa prática aproximou a aluna, assim como os demais alunos, da oportunidade de produzir textos de forma “livre”, encorajados para alterar o contexto (como tempo e espaço), bem como nome de personagens da história, a fim de que pudessem, recriar, repensar a história. O texto a seguir é intitulado de “O mistério do saco”:

⁸ É um filme norte-americano de 2008, dirigido por Catherine Hardwicke, que lança vários filmes da Saga como Lua Nova dentre outros.

TEXTO 06

O Mistério do saco

1. Uma noite muito escura, quando Bella estava indo para casa, de uma festa no meio da
2. floresta teve que passar próximo a um cemitério.
3. Quando perto do cemitério avistei um homem de roupa branca descalço. Escondi-me, por
4. trás de uma árvore, para observar melhor o que ele estava fazendo. Mas 5ele me viu, se
5. aproximou e perguntou:
6. - O que você está fazendo a essas horas aqui?
7. -Eu estava vindo de uma festa de aniversário de Isabella.
8. Então, ele perguntou qual era o meu nome.
9. Eu tinha esquecido de perguntar: O que você também esta fazendo aqui no cemitério?
10. Ah!-E porque eu moro aqui perto.
11. Bella ficou assustada! se despediu. Mas resolveu descobrir o que e que ele estava
12. fazendo ali. Ficou por trás da árvore.
13. Então, Bella muito assustada quando viu ele mechendo em um túmulo, ela tropeçou e
14. caiu. Estava machucada. De repente apareceu um carro. A luz do carro se apagou o
15. homem acendeu a lanterna, Era um senhor estava com roupa branca e uma faca no porta-
16. malas, Bella ficou imaginando que era um homem perigoso e sua vida estava em perigo ali.
17. Então, Bella escutou um choro! E pensou: É uma criança.
18. Ele vai matá-la.
19. Mas ela persebeu que era um gato, que miava muito o homem pegou a faca e o saco we
20. entregou a Eduard, e ele colocou encima do tumulo, Bella imaginou: que ele iria matar o
21. gatinho!
22. Mas Eduard cortou o saco e deixou o gato ir embora, pois ele não gostava de gatos. Foi
23. uma maneira de o gato ficar longe da casa dele.

FONTE: acervo da pesquisa.

O próprio título criado pela aluna já sinaliza que a história tem um mistério a ser desvendado, o que há em um saco que desperta em um dos personagens uma certa inquietude. O ponto de partida da história traz como espaço um cemitério, onde acontecem todas as ações envolvendo os personagens. No início do texto, temos a situação inicial, conforme o excerto:

“Uma noite muito escura, quando Bella estava indo para casa, de uma festa no meio da floresta teve que passar próximo a um cemitério”.

Observamos ainda os nomes dos personagens, que nos reportam à saga Crepúsculo. Na continuidade dos fatos, a autora do texto encaminha a personagem Bella a vivenciar o princípio de um acontecimento, um nó, marcado na passagem a seguir:

“Quando perto do cemitério avistei um homem de roupa branca, descalço. Escondi-me, por trás de uma árvore, para observar melhor o que ele estava fazendo, mas ele me viu e se aproximou”.

Fica claro, nesse trecho que, ao se deparar com um homem estranho, este não lhe inspira confiança, já que pelo lugar e o tempo cronológico em que se estava despertou-lhe muita curiosidade. A aluna inicia o texto na 3ª pessoa do singular, assumindo a condição de narrador observador, depois aparece a presença da personagem que assume o papel de narradora. Esse fato pode denotar certa confusão da aluna em usar o tipo de narrador, havendo o uso de verbos no presente e no pretérito. Assim, o texto apresenta a sequência progressiva, em que a re-ação da personagem culmina em mais uma macroproposição, que é o desenlace, o momento em que Bella descobre, finalmente, o mistério que envolvia o homem, Eduard e um saco. A situação final é marcada pela resolução e descoberta do que havia dentro do saco, quando Eduard livra-se do gato, tendo assim, um final que não foi exatamente trágico, como esperado pela personagem. Ao envolver o gato, o texto faz uma intertextualidade com a narrativa o gato preto de Edgar Allan Poe, demonstrando a compreensão da aluna em relação ao processo de retextualização, trazendo elementos de um texto-base sem, necessariamente, prevalecer como algo imposto, mas necessário para manter a característica peculiar das *fanfics*, que é derivar de outros textos.

Percebemos ainda que a aluna compreende as peculiaridades que precisam estar atrelado ao texto *fanfic* quando se faz a retextualização. Adam (2011) deixa claro que uma a sequência se encontra numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto). Conhecer a sequência textual é algo fundamental para o cumprimento da função social do texto, além do que permite aluna organizar os diversos elementos da narrativa, garantindo uma produção mais eficaz. A seguir, mostramos os elementos identificados na produção da *fanfic*.

QUADRO 11: Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 6

Elementos da sequência narrativa	Presente	Linhas que identificam as macroproposições
Situação inicial	X	De 1 a 2
Nó (Conflito)	X	De 3 a 4
Re-ação (avaliação)	X	De 11 a 12
Desenlace (resolução)	X	De 23 a 24
Situação Final	X	24

FONTE: autoria própria.

O quadro acima demonstra que o texto apresenta um plano de texto fixo, (ADAM, 2011), pois apresentam justamente a facilidade de servirem como “modelos” de produção, o

que é comum em alguns gêneros, como por exemplo, o conto, que é um texto de sequência narrativa. Para Adam (2011) há textos que apresentam algumas constantes composicionais.

Nesse pensamento, na produção textual que se apresenta abaixo, temos mais uma *fanfic*, desta vez realizada pela Aluna “G”. Observamos que o texto está narrado em primeira pessoa, o que faz com que o narrador-personagem participe dos acontecimentos, de modo que essa presença fica nítida através dos verbos, revelando ações passadas, como em: “olhei, parei, esperei”. O narrador conduz a história sob a ótica de sua subjetividade, carregada de medo e vários suspenses vividos pelo protagonista. Na narrativa encontramos vários nós (conflitos), através de diferentes situações que envolvem os personagens, como encontrados nos fragmentos:

“Eu morava fora da cidade e conheci um novo colega no caminho, e ele me perguntou amigo o que tem nesta sacola? Falei pra me é apenas um mistério que só eu sei e não posso te contar”[...] e “De repente apareceu aquela mesma sombra de gato preto, fiquei mais assustado e daí quando eu olhei para trás, o gato vinha no meu caminho, parei e esperei quando ele se aproximasse [...]

Como vemos, o texto traz um tempo cronológico indefinido, marcado pela locução adverbial “Certo dia”, muito típica de narrativas. No texto, há vários espaços onde acontecem as situações como: “o beco, a casa e a rua”. O que não é muito comum nas narrativas curtas, quando, geralmente, os acontecimentos giram em torno de um único espaço. Notamos também, que a aluna envolve outros personagens como a esposa, o gato e o colega:

TEXTO 07

SACOLA MISTERIOSA

1. Certo dia quando ia passando, peguei uma sacola cheia de mistério e fui deixar em uma
2. casa assombrada.
3. Eu morava fora da cidade e conheci um novo colega no caminho, e ele me perguntou amigo
4. o que tem nesta sacola? Falei pra me é apenas um mistério que só eu sei e não posso te contar.
5. Aí seguir o meu caminho, quando me deparei em um beco escuro, que me dava muito
6. medo seguir. Sem olhar para trás, e com muito suspense. De repente apareceu aquela
7. mesma sombra de gato preto, fiquei mais assustado e daí quando eu olhei para trás, o
8. gato vinha no meu caminho, parei e esperei quando ele se aproximasse. Falei: gato preto,
9. o que você está fazendo aqui? Nesse beco escuro uma hora dessa? falou: estou causando
10. suspense (beco) no povo do mesmo jeito que eu fiz a você. Então seguir o caminho e
11. cheguei na casa guardei a sacola de mistério e chamei minha mulher e falei: amor,
12. consegui o que nois não vemos a tempo nossa amor . o que é isso? Amor, é apenas um
13. quilo de feijão! Vixi, nah muito obrigado. mais ainda falta uma coisa que nois não ver a
14. tempo: o que é? O arroz mais se você quiser que eu vá comprar, eu vou apois vá e

15. chegando na rua, foi escurecendo me deparei com o mesmo gato preto e ele falou você
 16. de novo aqui? e ele falou: sim, e você já causou muito suspense? ele falou: já mais
 17. ainda está muito cedo para fazer medo, ai falei: tchau vou ali e continuei andando ai
 18. comprei o que a minha mulher pediu e levei chegando em casa estava o gato querendo
 19. causa medo em minha mulher, eu falei: está fazendo o que? ele teve um susto e falou: to
 20. querendo causa medo naquela mulher, falei: não senhor ela é a ,minha mulher chamei
 21. ela e falei: ei amar ta aqui o que você pediu ela se aproximou e pegou com bastante
 22. medo do gato preto só que falei pra ele ir embora e fechei a porta.

FONTE: Acervo da pesquisa

No texto há referência a outros textos trabalhados em sala como “O gato preto” de Edgar Allan Poe, “O Beco das Flores”, o que denota o entendimento do aluno do processo de retextualização, já que ele partiu de vários textos tomados como referência. Quando vemos a sequência narrativa, o texto apresenta uma reação e, em seguida, a parte da situação final, quando é resolvido o problema do alimento que faltava e a presença do gato que assustava a mulher e o protagonista. Notamos ainda que a narrativa apresenta uma descontinuidade de ideias/ situações, sem um desenvolvimento mais lógico. Para Adam (2011), “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis” (ADAM, 2011, p. 254). O quadro revela o que o texto narrativo apresenta:

QUADRO 12: Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 7

Elementos da sequência narrativa	Presente	Linhas que identificam as macroproposições
Situação inicial	X	De 1 a 4
Nó (Conflito)	X	De 7 a 10
Re-ação (avaliação)	X	De 11 a 22
Desenlace (resolução)	X	22
Situação Final	X	22

FONTE: Autoria própria

Percebemos que o texto contempla as macroproposições que caracterizam o texto do aluno como uma narrativa.

No próximo texto, temos a narrativa criando pelo Aluno “G”, que também apresenta características do texto narrativo como os personagens, representados por Jason, Fredy e um menino. Os primeiros personagens, já conhecidos no mundo do cinema, da série “Sexta-Feira 13”, confere a intertextualidade ao texto do aluno e, a partir do processo de retextualização, traz a presença do gato preto, denotando a compreensão do aluno acerca do texto-fonte, como texto de partida. Percebemos ainda que esses personagens dão sentido ao espaço escolhido pelo autor do texto; o cemitério, apresentado na situação inicial, em que temos

o tempo apresentado de forma indeterminada pela expressão “Em uma noite escura” e o primeiro personagem, o menininho.

Então, o aluno já tem o conhecimento das informações necessárias para a construção do texto narrativo, como aparece já no primeiro parágrafo da narrativa, bem como de outras partes constituintes da narrativa que envolve nó, re-ação e outras para que o texto possa ter uma sequência lógica dos acontecimentos. Assim, o ponto de partida para o desenrolar de um acontecimento, marcado no texto pela suposta morte dos familiares até a batalha com Jason e Fredy no cemitério, demarca o ponto mais conflituoso da história caracterizado como o nó. A sequência continua a partir das ações, marcadas pelos verbos de ação “atacou”, “cortava”, “arrancou”, que passam a dar continuidade ao texto até chegar numa situação de equilíbrio (ADAM, 2011). Assim, o fim na situação é determinado com a derrota de Fredy e com o menino voltando a sua vida normal, embora seja um misto de sonho e realidade vivido pelo próprio personagem:

TEXTO 08

1. Em uma noite escura, um menino brincava com seu arcisão de rapel até chegar ao
2. cemitério lá estava coberto de névoa o menininho, assustado começou a correr mais
3. não conseguiu sair ele estava perdido lá, e ele ouviu um grito parecido com o que o
4. avô contava dele contava da sexta feira 13 na hora que ele lembrou ficou
5. desesperado, mais depois se lembrou que o terrível Jason não matava crianças.
6. Quando ele se lembrou disso a nevoá sumiu e ele saiu correndo para casa mais
7. quando chegou em casa todos seus familiares estavam mortos, seu avô, sua avó, e sua
8. mãe, e sua casa estava coberta de sangue quando ele saiu pra fora o Jason estava
9. caminhando indo embora quando também olhou pro lado tinha um gato preto, o gato
10. olhou pra ele e foi embora quando o menino olhou para ver onde Jason estava mais
11. ele já tinha sumido. Quando ele foi dormir um homem estranho tentando matar ele
12. nos sonhos ele era o Freddy queria matar ele de qualquer forma então ele saiu do
13. sonho e tentou matar o menino mais ele correu até o cemitério
14. lá o jovem atacou Fredy com seu facão mais ele desviou e acertou um golpe no
15. Jason aproveita e tenta matar o homem de qualquer forma mais o Jason é imortal e
16. ele se machucava o Freddy cortava a cabeça, braço, perna, pensando ele que
17. conseguia ganhar a batalha mais Jason pegou seu braço e encaixou de novo fez a
18. mesma coisa com o resto Jason arrancou a cabeça de Fredy com seu facão mais ele
19. ainda conseguiu ficar vivo e foram apanhou muito até que o menino rebolou uma
20. pedra em Fred muito grande e depois bateu nele com a cabeça de volta ele parecia
21. se regenerar mais a água ele não sabia fazer nada Jason foi pegar ele não se via
22. mais os dois depois de um tempo Jason saiu com a cabeça de Ferdy em sua mão e
23. saiu para a sua dentro da floresta o resto do corpo de Fredy estava todo ferindo
24. boiando na água o menino logo correu pra sua casa pegou sua bicicleta e fugiu para
25. a cidade, e lá ele vive com sua família e conto esse combate que ele viu para todos.

FONTE: acervo da pesquisa.

De acordo com o processo apresentado por Adam (2011), em que o texto deve apresentar um bom grau de narrativização, torna-se relevante que, no espaço da sala de aula, seja permitido práticas artístico-literárias nos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de que o texto possa ser usado como o propósito de instigar o interesse dos alunos pela produção textual, tornando-os críticos, criativos, criadores de sentidos para o que escrevem, de modo que estejam permeados de significações. Sobre isso, Dell’Isola (2007, p. 40-1) coloca que “Precisamos conduzir nossos alunos a desenvolverem a capacidade de compreender o comportamento dos setores da nossa sociedade através dos textos que ela produz”.

Mesmo com os problemas de ordem ortográfica e dificuldade de o aluno organizar e usar os sinais de pontuação, isso não compromete a estrutura organizacional do texto, ou seja, não descaracteriza o plano de texto que contempla os elementos essenciais da narrativa. Averiguamos que, a partir das intervenções realizadas por meio da leitura de textos, da interpretação e da compreensão prévia do gênero, possibilitamos ao alunado condições de realizar sua produção textual de forma significativa. Sobre isso, Dell’Isola, (2007, p. 83) acrescenta que:

a origem da proposta está exclusivamente na ideia de que os conhecimentos da língua portuguesa sirvam para o uso, para a leitura e produção de texto de modo que os alunos se apropriem desses conhecimentos para realizarem tarefas de escrita, necessárias para a interação sociocomunicativa.

Percebemos que o aluno compreendeu, diante das atividades, as características relacionadas aos gêneros conto de mistério e *fanfic*. O quadro a seguir, demonstra os elementos que estão contidos na produção de texto do Aluno “G”:

QUADRO 13: Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 8

Elementos da sequência narrativa	Presente	Linhas que identificam as macroproposições
Situação inicial	X	De 1 a 4
Nó (Conflito)	X	De 5 a 9, 12 e 13; 20 a 23
Re-ação (avaliação)	X	De 14 ao 19
Desenlace (resolução)	X	24
Situação Final	X	25

FONTE: Autoria própria.

Por conseguinte, este quadro faz uma demonstração clara dos elementos necessários que compõem uma narrativa de estrutura adequada, compreensível, caracterizando um texto com alto grau de narrativização.

Desse modo, no penúltimo texto que compõem nosso *corpus*, temos O texto do aluno H traz como título: “A cabana”:

TEXTO 09

A CABANA

1. Em uma noite escura e chuvosa, três crianças chamadas: Max, bili, e nara, haviam
2. se perdido em uma floresta, andando por lá avistaram uma velha cabana no meio do
3. mato, feita de palha com a porta quebrada, então decidirão entrar.
4. Ao bater na porta ouviram um grande rangido quando a porta se abriu, não tinha
5. ninguém, então, as crianças resolveram entrar, dentro da cabana, era assustador,
6. cheias de teias de aranha, facas sujas de sangue e muitos quadros que pareciam se
7. mexer, mais nara escutou vozes, estavam vindo de um quarto ao fundo da cabana,
8. quando entraram e encontraram duas pessoas amarradas gritando:
9. Socorro, alguém nos ajude!
10. um velho rabugento nos prendeu aqui, ele pretende nos comer.
11. Quando acabarão de falar isso o velho chegou, ele se chamava Eduard e estava
12. com uma faca na mão, que ao chegar no quarto prendeu as três crianças ao lado do
13. casal. O homem saiu da cabana novamente, enquanto isso as crianças conseguiram
14. se soltar pois o velho havia esquecido uma faca no quarto, e bili conseguiu pegar e
15. cortar as cordas de todo mundo, que fugiram, o casal foi para casa e as crianças
16. encontraram o caminho para seu bairro.

FONTE: acervo da pesquisa.

Nesse texto, encontramos mais narrativa curta, porém esta contempla os componentes de uma *fanfic*, pois traz o personagem Eduard, fazendo uma referência ao filme da Saga “Crepúsculo”. Essa intertextualidade com o gênero conto de mistério fica evidente quando o aluno usa o termo “a noite”, determinando o tempo que, aliado às adjetivações, “escura e chuvosa”, contribuem para criar um clima de medo na narrativa. Assim, logo no início da história é apresentado os nomes dos personagens principais: Max, Bili, e Nara, bem como dos secundários; o homem, o velho e o casal, os quais constituem um dos elementos da narrativa, importantes para que as ações possam ganhar “vida” na história. Outro aspecto do texto narrativo é o espaço onde acontece a história, anunciado na situação inicial do texto, bem como no próprio título. A cabana, lugar em que acontece a história, é marcado pelos adjetivos: “quebrada e palha” e mais adiante é acrescentado “suja”, o que, intencionalmente, são usados para provocar um clima de medo e fazer com o que leitor tenha uma visão clara do lugar. Nesse momento, também é apresentado o tempo, sendo apresentado de forma indefinida marcada pela expressão: “Em uma noite”, o que é típico de alguns textos narrativos. Assim, na situação inicial, é dado o ponto de partida para o nó, conforme o excerto:

“Ao bater na porta ouviram um grande rangido quando a porta se abriu, não tinha ninguém, então, as crianças resolveram entrar, dentro da cabana, era assustador, cheias de teias de aranha, facas sujas de sangue e muitos quadros que pareciam se mexer [...]”

Esse trecho demonstra a inserção dos personagens em um momento que desencadeia uma situação de perigo, dando sequência aos fatos, sem perder o fio condutor da narrativa, estando as ações de forma progressiva. Percebemos que o próprio aluno demonstra que não partiu dos textos trabalhados em sala para retextualizar na *fanfic* produzida, mas acreditamos que as ideias, alimentação temática são provenientes do contato com outros textos literários, da compreensão também em sala de aula dos elementos que constituem um texto de mistério. O foco narrativo aparece em terceira pessoa, no qual o narrador não participa das ações na história.

Dessa forma, na sequência linear dada ao texto, o aluno estrutura a narrativa a partir de proposições que apresentam o processo de intriga culminando no desenlace, quando chega o personagem Eduard e tenta prender as crianças. A partir disso, é desencadeadas outras ações que encaminham a narrativa para atingir outras macroproposições, a situação final, marcada no excerto:

“conseguiu pegar e cortar as cordas de todo mundo, que fugiram, o casal foi para casa e as crianças encontraram o caminho para seu bairro”

Nesse texto, destacamos que a retextualização e a conferência se concretizaram na escrita do aluno, pois nessa transformação houve, indubitavelmente, a preservação das características do gênero conto de mistério como texto-base. Percebemos também alguns erros gramaticais, mas não afeta o sentido global do texto. A transformação do conto mistério retextualizada em *fanfic* exigiu do aluno conhecimento de mundo e o escolar, ou seja, informações necessárias para que fosse possível inserir elementos fundamentais que correspondessem, de fato, a uma sequência narrativa. Sobre isso, Dell’ Isola (2007, p. 44) coloca que

Os processos de formulação resultam de operações que, além das estruturas discursivas, do léxico, do estilo, da ordenação tópica, da argumentatividade, envolvem ordenação cognitiva, características dos gêneros como ação social e transformação propriamente dita que culminam na qualidade do texto retextualizado.

O trabalho com o gênero conto de mistério e a prática linguageira *fanfic* em sala de aula, por meio das oficinas, contribuiu para que o aluno realizasse sua produção textual de forma

clara e objetiva. O quadro abaixo traz os elementos usados pelo autor do texto de forma mais didática:

QUADRO 14: Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 9

Elementos da sequência narrativa	Presente	Linhas que identificam as macroproposições
Situação inicial	X	De 1 a 3
Nó (Conflito)	X	De 4 a 5
Re-ação (avaliação)	X	De 6 a 10
Desenlace (resolução)	X	De 13 a 15
Situação Final	X	De 15 a 16

FONTE: Autoria própria.

É preciso lembrar da produção em sala de aula que, assim como as demais, são produções que envolvem a criatividade do aluno, o interesse em colocar em prática as orientações didáticas para a realização da produção e reescrita do texto, a percepção da importância de aprender com os erros, de perceber que todo texto é passivo de mudanças, bem como de compreender a necessidade de saber usar a linguagem como prática social indispensável, principalmente, no mundo contemporâneo em que vivemos. A seguir, destacamos o texto 10:

TEXTO 10

1. Eu, estava estava voltando da escola, minha mãe me colocou no turno da noite
2. para fazer aula de reforço, então decidi pegar um atalho porque já era Bem tarde.
3. minha casa era uns 3 quarteirões. O atalho era passar por cemitério antigo da minha
4. cidade. quando olhei o relógio era 11:30 da noite então apertei o passo.
5. derepente... uma figura estranha uma criança, com uma mascara de coelho com
6. roupa rasgadas. O nevoeiro o cobriu e ela desapareceu. Fiquei em choque e lembrei de
7. historia que o meu avô contava pra mim, que aquele cemitério era mais antigo que a
8. cidade e, que ele enterrou um gato morto depois de uns dois dias o gato estava lá no porta.
9. Porem todo deformado por conta que ele foi atropelado.
10. Corri para uma cabana perto da floresta ao lado do cemitério e fiquei lá, os pasos
11. viam em direção a cabana, fiquei paralisado tentei ligar para o meu pai mas estava
12. fora de área. Vi pela porta 5 criança carregando alguma coisa. O primeira coisa que
13. me veio o cabeça era que aquela criança era assassinar.
14. eu as segui para o floresta e eu as vi enterrar alguma coisa. Derrepente ela
15. começaram a fazer um tipo de ritual. todas elas estavam de mascara de animais. mas
16. uma dela estava com outra na mão, e o corpo começou a se levantar da terra e a
17. criança que estava com a mascara deu para o corpo. e a criança o colocou, e apontou
18. pra mim e eu sai correndo olhei para tras e bate em uma pessoa sem querer. era meu
19. pai e disse: Barry se- acalme
20. eu estava em pânico chorando. mas sem duvida aquele cemitério é maldito.

FONTE: acervo da pesquisa.

Por fim, apresentamos o texto do Aluno “I” como uma narrativa marcada pela voz do próprio personagem, em 1ª pessoa, em que aparecem o cemitério e o gato de outros textos trabalhados em sala, durante a aplicação das oficinas. O que implica dizer que o aluno compreendeu o que se trata a retextualização, pois fez no texto criado a intertextualidade com os textos originais: “O gato preto” de Edgar Allan Poe como um dos textos-base utilizado durante a aplicação das oficinas, “Cemitério Mal Assombrado”, extraído do Recanto das Letras, com partes da história desses contos de mistério tomando-os como referência.

Desse modo, podemos afirmar que os alunos tiraram proveito das oficinas, pois oportunizamos, por meio da leitura de trechos e comentários sobre a construção das narrativas com base em outros textos, a criação de um contexto povoado de medo, mistério, o que deixa claro o processo de “transferência” do conto de mistério para a *fanfic*. Nesse processo, a “intertextualidade é, pois, uma das propriedades constitutivas de qualquer texto, ao lado da coesão, da coerência, da informatividade, entre outras” (ANTUNES, 2009, p.164).

O texto, por sua vez, apresenta a intencionalidade do Aluno “I”, enquanto autor, no sentido de criar uma situação que, a partir do lugar escolhido, da figura do personagem, a criança, e como estava vestida, bem como o horário em que as coisas aconteceram, faz com que o narrador-personagem tenha medo e, ao mesmo tempo, curiosidade em querer descobrir algo. Isso o envolve numa situação embaraçosa, o que mantém a essência do processo de retextualização do conto de mistério para a *fanfic*. Assim, nesse processo de retextualização, o aluno utiliza os elementos dos gêneros de forma efetiva, o que oportuniza o uso das “relações existentes entre a linguagem e as estruturas sociais” (DELL’ISOLA, 2007, p. 81).

Além do mais, é perceptível que o texto produzido pelo Aluno “I” segue a formatação de uma narração e cumpre, impreterivelmente, o que foi proposto: criar uma *fanfic*. Também é notável que o texto traz um alto grau de narrativização, como propõe Adam (2011), pois apresenta um plano de texto que contempla todos os elementos do texto narrativo. Na situação inicial, temos uma antecipação do lugar onde vai acontecer todo o desenrolar da história:

“estava voltando da escola, minha mãe me colocou no turno da noite para fazer aula de reforço, então decidi pegar um atalho porque já era Bem tarde. minha casa era uns 3 quarteirões. O atalho era passar por cemitério antigo da minha cidade. quando olhei o relógio era 11:30 da noite então apertei o passo”.

Na continuidade da narrativa o narrador-personagem se vê em uma situação de medo, o ponto de partida do nó, marcado pelo aparecimento de uma criança estranha, de aparência um tanto assustadora. Na sequência, é chegado o momento do desenlace quando, durante um ritual,

a criança aponta para o narrador-personagem, sentido muito medo. Esse é o momento de maior tensão, aliviado com a presença do pai que, de repente, tira a criança daquela situação, formando o desfecho da narrativa.

Assim, são realizadas várias modificações temáticas em relação à história original, pois o aluno utiliza de sua criatividade para inserir elementos diferentes dos textos-base, criando um ritual em que todas as pessoas usavam máscaras de animais, uma criança com uma máscara de coelho e roupa rasgados entre outras alterações, conforme sua imaginação. Com relação a isso, as mudanças são necessárias, pois fazem parte do processo de retextualização:

Quando um aluno é levado a retextualizar um gênero para outro, ele é conduzido a pensar sobre a linguagem de partida e o retextualizado, ele terá que considerar aspectos circunstanciais a respeito desse gênero, sua ação social e suas características básicas que o tipificam. Levando em consideração todo esse conhecimento a respeito desse gênero, na retextualização, ele adotará uma série de convenções necessárias para manter, com um mínimo de fidelidade, características identitárias desse gênero. É claro que esse processo leva a adaptações, e, neste procedimento ocorrem perdas. Mas essas perdas são previstas, pois sempre haverá mudanças nessa transposição. (DELL'ISOLLA, 2007, p. 83- 4).

Com isso, notamos que o Aluno “I” demonstrou talento em escrever, mesmo apesar dos erros ortográficos, da ausência de alguns fatores de textualidade, o que não impede o entendimento do texto. Fica claro que o aluno contemplou na feitura do texto os elementos que marcam o texto como uma sequência narrativa, atendendo as condições do gênero conto materializados numa *fanfic*, uma vez que apresenta uma linguagem objetiva e clara, de fácil entendimento e cumpre a função social. Podemos ver isso de forma mais clara, no quadro que segue:

QUADRO 15: Elementos de acontecimentos de uma sequência narrativa – Texto 10

Elementos da sequência narrativa	Presente	Linhas que identificam as macroproposições
Situação inicial	X	De 1 a 4
Nó (Conflito)	X	De 5 a 9
Re-ação (avaliação)	X	De 10 a 18
Desenlace (resolução)	X	19
Situação Final	X	20

FONTE: Autoria própria

Este quadro demonstra todas as macroproposições que configuram o texto do Aluno “I” como um texto narrativo. É preciso reforçar que o uso da *fanfic*, da esfera digital, foi uma

oportunidade de trazer novas práticas de linguagem contemporânea, a fim de que pudéssemos inserir os alunos nas diversas práticas sociais. Com relação a isso, a BNCC (2017, p.67) coloca que “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impreso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagradas pela escola, [...] mas de contemplar novos letramentos, essencialmente digitais”.

Percebemos, então, que a produção de texto é uma das práticas de linguagem mais importantes para o ensino de Língua Portuguesa, pois, por meio do texto, o aluno materializou os conhecimentos textuais, inserindo na escrita das narrativas em estudo, os elementos convencionais destacados por Adam (2011), formando um plano de texto típico do gênero. Destacamos ainda a necessidade de o aluno deter de saberes com relação ao gênero que vai utilizar nas atividades humanas, o que é de fundamental importância, já que é por meio do texto que nos comunicamos e, por isso, torna-se necessária a escola oportunizar tarefas que façam sentido para vida do aluno.

Assim, a prática de leitura por meio das oficinas trabalhadas em sala de aula, contribuiu para que houvesse a compreensão da textualidade, importante para que os alunos pudessem organizar os textos, mantendo uma relação entre as partes e mantendo a progressão temática.

A autora desse texto demonstra uma aproximação dos aspectos de textualidade, da estrutura textual narrativa, como uma das dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da língua. Nossa atividade foi relevante ainda, no sentido de que cada aluno teve a oportunidade de criar seu próprio texto, o que contribuiu para o aprendizado com relação à língua, já que estiveram em efetiva atuação de produção de texto. Para a BNCC (2017, p. 85) uma das principais competências que o aluno precisa adquirir nos anos finais é:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Assim, percebemos a importância dada às oficinas, pois elas, enquanto ferramenta pedagógica de sala de aula permitiram o contato com textos literários, de modo que os alunos puderam nutrir seus conhecimentos para se tornarem autores de suas produções, dando voz ao texto. Essa experiência de produção final dos alunos comprova o quanto é necessária a realização de atividades com a escrita que possa envolver o processo da reflexão, interpretação, escrita e reescrita de textos por meio da retextualização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Inumeráveis são as narrações do mundo. A narração está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades”.

(Roland Barthes)

O mundo contemporâneo, marcado pelas novas tecnologias, trouxe para o cotidiano dos jovens não somente a capacidade de usar tecnicamente as novas ferramentas de comunicação, mas também de interpretar a multiplicidade da linguagem que está presente no universo virtual. O desafio hoje é fazer com que a escola, enquanto instituição formada, possa reconhecer a importância de trabalhar as práticas de ensino que envolvam a cultura dos alunos, suas reais necessidades e seus interesses em prol da aprendizagem.

Partindo dessa realidade, nossa pesquisa se propôs a trazer para sala de aula, a *fanfic*, que circula no meio virtual, para que fosse realizado, por meio da retextualização do conto de mistério, um trabalho voltado para a prática de linguagem em torno da produção textual.

Mediante esse novo contexto, o ensino de Língua Portuguesa precisa se voltar para ações pedagógicas de valorização da cultura dos alunos, a fim construir uma ponte entre escola e universo social, para que, assim, o ensino de leitura e produção de textos possam ser vistos pelos alunos como atividades capazes de subsidiar o uso efetivo da língua materna.

Por essa razão, as atividades de produção textual, os quais construíram nosso *corpus*, tiveram como objetivo maior, contribuir com a melhoria do desempenho dos alunos, sobretudo, na produção de textos escritos, para que os alunos pudessem ter mais interesse e adquirir conhecimentos necessários para fazer uso da escrita adequadamente.

Desse modo, utilizamos os textos dos alunos para observar e especificar o plano de texto das *fanfics*, levando em conta as especificidades, a caracterização e o funcionamento do dessa prática linguageira que incorpora determinados gêneros, mas também para identificar e descrever os elementos constitutivos da organização estrutural das narrativas (a sequência narrativa e suas macroproposições) produzidas pelos alunos nas *fanfics*, observando o funcionamento desses elementos nos textos. A necessidade de analisar as produções sobre esses vieses se deu pela preocupação enquanto professora-pesquisadora, no sentido de preparar os alunos na condução de um sujeito-autor de textos, pois a habilidade necessária para compreender as múltiplas linguagens e os sentidos que atravessam os textos de diversos gêneros

requer do aluno a capacidade de se expressar com eficiência, no uso da língua para alcançar seus objetivos. Rojo (2008) reconhece que é preciso reestruturar os processos de ensino e de aprendizagem frente às novas mudanças do mundo contemporâneo e globalizado.

Nessa perspectiva, reconhecemos que é preciso criar situações que envolvam os alunos a criar, imaginar, produzir, criticar, operando de forma consciente sobre a própria linguagem, a fim de que possam, de forma autônoma, utilizar a escrita nas mais diversas situações do cotidiano, uma vez que é papel da escola preparar os alunos para atuarem na sociedade de forma ativa. Enquanto professora-pesquisadora, percebemos que é necessário repensar nossos conceitos, nossas práticas pedagógicas e tornar as aulas de Língua Portuguesa mais atrativas e isso perpassa por novas estratégias que não se esgotam em uma proposta de intervenção aplicadas na sala de aula.

Nesse pensamento, o projeto interventivo foi uma oportunidade e exigência do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, que nos oportunizou a introdução das novas tecnologias, de um novo olhar para com o ensino de leitura e, principalmente, de produção de textos literários. Assim, realizamos um trabalho voltado para a produção textual, objetivando os alunos refletirem também acerca do procedimento de retextualização de texto escrito (conto de mistério) em texto escrito (*fanfic*) desenvolvido pelos alunos a partir da aplicação de oficinas pedagógicas.

Essa oportunidade foi imprescindível, pois realizamos um trabalho com os textos literários desvencilhando de práticas tradicionais e voltados para um tratamento sociodiscursivo da linguagem, considerando os sujeitos, a interação, os efeitos de sentidos, as intencionalidades, o contexto de produção. Isso fez com que o aluno visse a linguagem sob um viés dialógico, capaz de identificar as características que permeiam um gênero, seu funcionamento, suas intencionalidades imbricadas por meio das multisemioses.

Por meio dessa intervenção, realizada com os alunos do Ensino Fundamental, nós, professora-pesquisadora e alunos, pudemos valorizar as atividades de produção textual, a partir das oficinas pedagógicas realizadas, percebendo a importância do contato com os textos, necessária através da leitura, das especificidades dos gêneros, para que assim, fosse possível realizar o processo de retextualização do conto de mistério nas *fanfics*.

Ao estimular os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Padre “Bernardino Fernandes”, por meio do gênero *fanfic*, não somente dinamizamos as aulas de Língua Portuguesa, mas fizemos os alunos perceberem o real sentido da escrita, instigando a criatividade e aprimorando o modo como se expressam na linguagem escrita, bem como de

repensar o texto, refletir sobre suas ideias, de conceber a escrita sempre passível de reformulações.

A partir dos textos produzidos, os alunos puderam ter contato com essa nova forma colaborativa, a *fanfic*, de forma que essa atividade teve um real sentido para eles, reconhecendo, através dos gêneros textuais, a ampliação do repertório linguístico, discursivo e textual.

Por conseguinte, asseveramos que a intervenção deu-se de forma significativa, uma vez que pudemos contribuir para minimizar as dificuldades dos alunos no tocante à produção textual, pois as produções apresentaram as macroproposições que contemplam um plano de texto de uma sequência narrativa, discutidas por Adam (2011), a quem tomamos como referência para as análises textuais, a partir da Linguística Textual. É válido lembrar ainda que os textos produzidos apresentaram um alto grau de narratividade, ou seja, continham os elementos que asseguraram a organização textual.

Através das oficinas pedagógicas, alcançamos nossos objetivos com relação ao processo de retextualização, que permitiu aos alunos usar a criatividade, sem perder de vista, a preservação de algumas características do texto-base, conforme o pensamento de cada aluno, seu olhar particular, perante a construção da história, como postula Dell Ísolla (2017).

Dessa forma, percebemos que as novas ferramentas digitais no trabalho com a leitura e a escrita têm dado ao ensino de Língua Portuguesa uma nova dimensão, por torná-lo mais fluido, inserindo os jovens a utilizar a língua de modo variado e mais atuante. Por isso, acreditamos que podemos incentivar os alunos a se inserirem na cultura do letramento, tornando-os produtores capazes de utilizar a linguagem nas mais variadas situações do cotidiano. A sala de aula precisa ser vista como a continuidade, de forma mais frequente, com das atividades de produção em que os diversos gêneros são utilizados nas aulas de leitura e, principalmente, de produções mais interessantes e proveitosas, seja por meio das tecnologias digitais, como também por uso de material impresso.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. -M. **A Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- AGUIAR, C. E. **O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de língua portuguesa: uma experiência com leitura e produção de textos multimodais**. Dissertação de mestrado. Florianópolis, Santa Catarina, 2016. Acesso em: 23 de março de 2019 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167702/342014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ALMEIDA, A. e GOMES, M. **O gênero conto: A organização textual discursiva em narrativas eletrônicas**. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto2012/MicheleGomes&AlayresAlmeida-Ogeneroconto.pdf> acesso em 09 abril. 2019
- ALVES, E. C. A. **Fanfiction: escrita, colaboração e reescrita no ambiente digital**. International Congress of Critical Applied Linguistics Brasília, Brasil – 19-21 Outubro 2015.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017
- BAZERMAN, C.; DIONÍZIO, A. P. (Orgs.) **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006
- BENTES. A.C. **Linguística textual**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Volume 1. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.
- BLACK, R. W. **Fanfiction writing and the construction of space**. V. 4. N. 4, ELearning: 2007. Disponível em https://www.academia.edu/6046998/Fanfiction_Writing_and_the_Construction_of_Space Acesso em setembro de 2019.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BONINI, A. **A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam.** In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** 2 ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental.** (Versão final) 2017. Extraído de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em dezembro 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAMPOS, A.V. **Uso de fanfictions nas aulas de língua portuguesa.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense. Instituto das Letras, 2017. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/5506/1/CAMPOS%2C%20A.V.%20O%20uso%20de%20fanfictions.pdf> Acesso em 15 de março de 2019.

CARVALHO, L. C. **Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade: Jovens & Fanfictions.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 12, mar. 2012. Disponível em: [www.google.com/search?q=CARVALHO%2C+Larissa+Camacho.+Práticas+de+leitura+e+escrita+na+contemporaneidade%3A+Jovens+%26+Fanfictions.+201+f.+Tese+\(Doutorado+em+Educação](http://www.google.com/search?q=CARVALHO%2C+Larissa+Camacho.+Práticas+de+leitura+e+escrita+na+contemporaneidade%3A+Jovens+%26+Fanfictions.+201+f.+Tese+(Doutorado+em+Educação)

CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática.** 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMIANI, M. F. *et al.* **Pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação, Pelotas, v. 45, n. 1, p. 57-67, 2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Os gêneros escolares** – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, Â. P. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FIORUSSI, A. **De conto em conto.** São Paulo; Ática, 2003. p.103.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **A escrita como trabalho**. In: Questões de linguagem. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto**. Série Princípios. Editora Ática. São Paulo: 2003.

GUEDES, F.H. **Retextualização multimodal**: construindo songfics através do aplicativo wappad. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras), Pau dos Ferros- RN, 2018. Acesso em: 15 de março de 2019. Disponível em: http://www.uern.br/controledepaginas/alunos%20regulares%202018.1/arquivos/4583herico_feitosa_guedes_dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_em_pdf.pdf

KOCH, I.G.V. **Argumentação e linguagem**. São paulo: contexto, 1992.

KOCH, I. G. V. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: Diálogos Possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEGOLO, Elizabeth Dias Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significa da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor. In.: Ciências & Cognição. v. 5, p. 73 - 79. Março/2005. ISSN: 1806-5821. Disponível em: www.cienciasecognição.com.org.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **O hipertexto como um novo espaço de escrita na sala de aula**. In: AZEREDO, J. C de. **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual**: o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTINS J. J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008..

MARIA, L. de. **O que é conto**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª ed.- São Paulo: Parábola, 2019.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. *Conjectura*. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p. 77-88.

PRIETO, Heloísa. **Literatura**: Programa Livre. Disponível em: Acesso em: novembro de 2019.

RAMAL, A. C. **Educação na Cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 73-92.

ROJO, R. (Org.) **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SAMPAIO, T. N. **Produção de sentido através das dinâmicas interacionais em sites de fanfictions de Harry Potter e Crepúsculo**. In: POSCOM - Seminário dos alunos de Pós-graduação em Comunicação Social da PUC-RIO, 10., 2013, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://pucposcom-rj.com.br/wp-content/uploads/2013/11/Theane-Neves-Sampaio.pdf> Acesso em: 30 de janeiro 2019.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 de março de 2019.

SOARES. A. **Gêneros Literários**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, E. D.; MERCADO, L. P. L. **Gêneros digitais como material didático nas aulas de Língua Portuguesa**. Disponível em: www.virtualeduca.info/ponencias2009/52/Generos_Digitais.doc. Acesso em: 29 de março de 2019.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 144, dez. 2002.

TERRA, E. **Da Leitura Literária à Produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: UPF, 2005. 127p.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. PDF. Disponível em: Acesso em: 22 fev. 2016.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ZANDONADI, R.S. **Leituras e escrita em língua portuguesa: a fanfiction na sala de aula.** (Dissertação de mestrado) Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Ciências e letras, Assis, 2019. Acesso em 15 de abril de 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182067>

ANEXOS

ANEXO 01:

RETRATO OVAL

Edgar Allan Poe

O castelo em que o meu criado se tinha empenhado em entrar pela força, de preferência a deixar-me passar a noite ao relento, gravemente ferido como estava, era um desses edifícios com um misto de soturnidade e de grandeza que durante tanto tempo se ergueram nos Apeninos, não menos na realidade do que na imaginação da senhora Radcliffe. Tudo dava a entender que tinha sido abandonado recentemente. Instalámo-nos num dos compartimentos mais pequenos e menos sumptuosamente mobilados, situado num remoto torreão do edifício. A decoração era rica, porém estragada e vetusta.

Das paredes pendiam colgaduras e diversos e multiformes troféus heráldicos, misturados com um desusado número de pinturas modernas, muito alegres, em molduras de ricos arabescos doirados. Por esses quadros que pendiam das paredes - não só nas suas superfícies principais como nos muitos recessos que a arquitetura bizarra tornara necessários -, por esses quadros, digo, senti despertar grande interesse, possivelmente por virtude do meu delírio incipiente; de modo que ordenei a Pedro que fechasse os maciços postigos do quarto, pois que já era noite; que acendesse os bicos de um alto candelabro que estava à cabeceira da minha cama e que corresse de par em par as cortinas franjadas de veludo preto que envolviam o leito. Quis que se fizesse tudo isto de modo a que me fosse possível, se não adormecesse, ter a alternativa de contemplar esses quadros e ler um pequeno volume que acháramos sobre a almofada e que os descrevia e criticava.

Por muito, muito tempo estive a ler, e solene e devotamente os contemplei. Rápidas e magníficas, as horas voavam, e a meia-noite chegou. A posição do candelabro desagradava-me, e estendendo a mão com dificuldade para não perturbar o meu criado que dormia, coloquei-o de modo a que a luz incidisse mais em cheio sobre o livro.

Mas o movimento produziu um efeito completamente inesperado. A luz das numerosas velas (pois eram muitas) incidia agora num recanto do quarto que até então estivera mergulhado em profunda obscuridade por uma das colunas da cama. E assim foi que pude ver, vivamente iluminado, um retrato que passava despercebido. Era o retrato de uma jovem que começava a ser mulher. Olhei precipitadamente para a pintura e acto contínuo fechei os olhos. A principio, eu próprio ignorava por que o fizera. Mas enquanto as minhas pálpebras assim permaneceram fechadas, reví em espírito a razão por que as fechara. Foi um movimento impulsivo para ganhar tempo para pensar - para me certificar que a vista não me enganava -, para acalmar e dominar a minha fantasia e conseguir uma observação mais calma e objetiva. Em poucos momentos voltei a contemplar fixamente a pintura.

Que agora via certo, não podia nem queria duvidar, pois que a primeira incidência da luz das velas sobre a tela parecera dissipar a sonolenta letargia que se apoderara dos meus sentidos, colocando-me de novo na vida desperta.

O retrato, disse-o já, era de uma jovem. Apenas se representavam a cabeça e os ombros, pintados à maneira daquilo que tecnicamente se designa por vinheta - muito no estilo das cabeças favoritas de Sully. Os braços, o peito, e inclusivamente as pontas dos cabelos radiosos, diluíam-se imperceptivelmente na vaga mas profunda sombra que constituía o fundo. A moldura era oval, ricamente doirada e filigranada em arabescos. Como obra de arte, nada podia ser mais admirável que o retrato em si. Mas não pode ter sido nem a execução da obra nem a beleza imortal do rosto o que tão subitamente e com tal veemência me comoveu.

Tão pouco é possível que a minha fantasia, sacudida da sua meia sonolência, tenha tomado aquela cabeça pela de uma pessoa viva. Compreendi imediatamente que as particularidades do desenho, do vinhetado e da moldura devem ter dissipado por completo uma tal ideia - devem ter evitado inclusivamente qualquer distração momentânea. Meditando profundamente nestes pontos, permaneci, talvez uma hora, meio deitado, meio reclinado, de olhar fito no retrato. Por fim, satisfeito por ter encontrado o verdadeiro segredo do seu efeito, deitei-me de costas na cama. Tinha encontrado o feitiço do quadro na sua expressão de absoluta semelhança com a vida, a qual, a princípio, me espantou e finalmente me subverteu e intimidou. Com profundo e reverente temor, voltei a colocar o candelabro na sua posição anterior. Posta assim fora da vista a causa da minha profunda agitação, esquadrinhei ansiosamente o livro que tratava daqueles quadros e das suas respectivas histórias. Procurando o número que designava o retrato oval, pude ler as vagas e singulares palavras que se seguem:

Era uma donzela de raríssima beleza e tão adorável quanto alegre. E maldita foi a hora em que viu, amou e casou com o pintor. Ele, apaixonado, estudioso, austero, tendo já na Arte a sua esposa. Ela, uma donzela de raríssima beleza e tão adorável quanto alegre, toda luz e sorrisos, e vivaz como uma jovem corça; amando e acarinhando a todas as coisas; apenas odiando a Arte que era a sua rival; temendo apenas a paleta e os pincéis e outros enfadonhos instrumentos que a privavam da presença do seu amado. Era pois coisa terrível para aquela senhora ouvir o pintor falar do seu desejo de retratar a sua jovem esposa. Mas ela era humilde e obediente e posou docilmente durante muitas semanas na sombria e alta câmara da torre, onde a luz apenas do alto incidia sobre a pálida tela. E o pintor apegou-se à sua obra que progredia hora após hora, dia após dia. E era um homem apaixonado, veemente e caprichoso, que se perdia em divagações, de modo que não via que a luz que tão sinistramente se derramava naquela torre solitária emurchecia a saúde e o ânimo da sua esposa, que se consumia aos olhos de todos menos aos dele. E ela continuava a sorrir, sorria sempre, sem um queixume, porque via que o pintor (que gozava de grande nomeada) tirava do seu trabalho um fervoroso e ardente prazer e se empenhava dia e noite em pintá-la, a ela que tanto o amava e que dia a dia mais desalentada e mais fraca ia ficando. E, verdade seja dita, aqueles que contemplaram o retrato falaram da sua semelhança com palavras ardentes, como de um poderosa maravilha, - prova não só do talento do pintor como do seu profundo amor por aquela que tão maravilhosamente pintara. Mas por fim, à medida que o trabalho se aproximava da sua conclusão, ninguém mais foi autorizado na torre, porque o pintor enlouquecera com o ardor do seu trabalho e raramente desviava os olhos da tela, mesmo para contemplar o rosto da esposa. E não via que as tintas que espalhava na tela eram tiradas das faces daquela que posava junto a ele. E quando haviam passado muitas semanas e pouco já restava por fazer, salvo uma pincelada na boca e um retoque nos olhos, o espírito da senhora vacilou como a chama de uma lanterna. Assente a pincelada e feito o retoque, por um momento o pintor ficou extasiado perante a obra que completara; mas de seguida, enquanto ainda a estava contemplando, começou a tremer e pôs-se muito pálido, e apavorado, gritando em voz alta 'Isto é na verdade a própria vida!', voltou-se de repente para contemplar a sua amada: - estava morta!

ANEXO 2

BECO DE FLORES

As estrelas dos barcos soavam desoladas ao largo da costa quando cheguei a Paraty. Embora fosse maio, chovia sem parar; ninguém se aventurava pelas ruas alagadas por causa do mau tempo; os hotéis pareciam acomodados à escuridão. Apesar disso andei durante horas para

encontrá-lo. No meio do nevoeiro era natural que a túnica colasse ao meu corpo como uma armadura; as sandálias mergulhavam com ruído nas poças mais fundas. Atendendo a um comando subterrâneo eu segurava o punhal na mão direita: dentro de alguns instantes ia vê-lo diante de mim. Ao entrar no beco de flores tive a certeza de que ele caminhava ao meu encontro. Pisei tensa nas pedras lisas, as narinas abertas ao tóxico das plantas pendentes de muros e janelas. A essa altura a visibilidade era quase nula e as câibras paralisavam os dedos em volta do punhal; no entanto não afrouxei nem um pouco a pressão. Isso não me impediu de estremecer ao surpreendê-lo sentado no chão. De fato, a vontade de golpeá-lo enquanto ele estava anestesiado era muito grande: só a custo me contive. Por isso esperei que ele voltasse a si para vencer a distância que me separava de seu pescoço. Ao enterrar a lâmina na carne desprotegida percebi que as lágrimas me subiam aos olhos; pois eu o odiava a ponto de saber que obedecia passivamente a uma realização de desejo.

Fonte: Modesto Carone, em Edgar Allan Poe et alii. Histórias fantásticas, p.141

ANEXO 3

CONTO DE MISTÉRIO

Com a gola do paletó levantada e a aba do chapéu abaixada, caminhando pelos cantos escuros, era quase impossível a qualquer pessoa que cruzasse com ele ver seu rosto. No local combinado, parou e fez o sinal que tinham já estipulado à guisa de senha. Parou debaixo do poste, acendeu um cigarro e soltou a fumaça em três baforadas compassadas. Imediatamente um sujeito mal-encarado, que se encontrava no café em frente, ajeitou a gravata e cuspiu de banda.

Era aquele. Atravessou cautelosamente a rua, entrou no café e pediu um guaraná. O outro sorriu e se aproximou:

Siga-me! - foi a ordem dada com voz cava. Deu apenas um gole no guaraná e saiu. O outro entrou num beco úmido e mal-iluminado e ele - a uma distância de uns dez a doze passos - entrou também.

Ali parecia não haver ninguém. O silêncio era sepulcral. Mas o homem que ia na frente olhou em volta, certificou-se de que não havia ninguém de tocaia e bateu numa janela. Logo uma dobradiça gemeu e a porta abriu-se discretamente.

Entraram os dois e deram numa sala pequena e enfumaçada onde, no centro, via-se uma mesa cheia de pequenos pacotes. Por trás dela um sujeito de barba crescida, roupas humildes e ar de agricultor parecia ter medo do que ia fazer. Não hesitou - porém - quando o homem que entrara na frente apontou para o que entrara em seguida e disse: "É este".

O que estava por trás da mesa pegou um dos pacotes e entregou ao que falara. Este passou o pacote para o outro e perguntou se trouxera o dinheiro. Um aceno de cabeça foi a resposta. Enfiou a mão no bolso, tirou um bolo de notas e entregou ao parceiro. Depois virou-se para sair. O que entrara com ele disse que ficaria ali.

Saiu então sozinho, caminhando rente às paredes do beco. Quando alcançou uma rua mais clara, assoviou para um táxi que passava e mandou tocar a toda pressa para determinado endereço. O motorista obedeceu e, meia hora depois, entrava em casa a berrar para a mulher:

- Julieta! Ó Julieta... consegui.

A mulher veio lá de dentro euxugando as mãos em um avental, a sorrir de felicidade. O marido colocou o pacote sobre a mesa, num ar triunfal. Ela abriu o pacote e verificou que o marido conseguira mesmo. Ali estava: um quilo de feijão.

ANEXO 04

Sérgio Porto - Stanislaw Ponte Preto O GATO PRETO

Não espero que acreditem na história que vou contar, pois até eu me nego a aceitá-la, porém amanhã morrerei, e por isso gostaria de aliviar meu espírito. Meu propósito imediato é apresentar ao mundo, clara e sucintamente, mas sem comentários, uma série de acontecimentos domésticos, que me aterrorizaram, torturaram e destruíram.

Desde pequeno gostei muito de animais. Casei cedo e tive a sorte de encontrar em minha mulher gosto semelhante ao meu. Tínhamos as mais agradáveis espécies de bichos, dentre eles um gato todo negro e de espantosa sagacidade. Minha mulher, que era um tanto supersticiosa, ao referir-se a sua inteligência, fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos são feiticeiras disfarçadas. O gato chamava-se Pluto, e era com ele que eu mais me distraía. Só eu o alimentava, e ele me seguia por toda parte. Nossa amizade durou vários anos, durante os quais meu temperamento e caráter sofreram devido ao demônio da intemperança, provocada pelo alcoolismo. Tornava-me cada dia mais irritadiço, indiferente aos sentimentos dos outros. Cheguei até mesmo a tratar minha mulher com violência e maltratar meus animais. Pluto era ainda o único ser que despertava em mim consideração suficiente que me impedia de maltratá-lo. Com o tempo, tornei-me tão rabugento que até o gato começou a sentir os efeitos de meu mau humor.

Certa noite, ao voltar para casa, muito embriagado, tive a impressão de que ele evitava a minha presença. Apanhei-o, e ele assustado com minha violência, feriu-me, levemente, a mão com os dentes. Uma fúria demoníaca apoderou-se de mim. De súbito, minha alma abandonou meu corpo, e uma perversidade mais que diabólica fez vibrar todas as fibras de meu ser. Tirei do bolso um canivete, abri-o, agarrei o pobre animal pela garganta e arranquei um de seus olhos.

De manhã, passada a bebedeira, senti um misto de horror e remorso; mas não passou de um sentimento superficial e equívoco. Mergulhei novamente em excessos, afogando no vinho a lembrança do que acontecera. O gato, apesar do aspecto horrendo causado pela falta do olho, se restabeleceu. Depois desse dia ele pegou horror a mim. Sofri com aquela evidente aversão vinda de um animal que, antes, me amara tanto, mas esse sentimento logo se transformou em irritação. Uma manhã, a sangue frio, meti-lhe um nó corredio em torno do pescoço e enforquei-o no galho de uma árvore. Fi-lo com os olhos cheios de lágrimas, com o coração transbordante do mais amargo remorso. Enforquei-o porque sabia que ele me amara, e porque reconhecia que não me dera motivo algum para que me voltasse contra ele. Eu sabia que estava cometendo um pecado — um pecado mortal que comprometia a minha alma imortal, afastando-a, se é que isso era possível, da misericórdia infinita de um Deus misericordioso e terrível.

Na noite do dia em que foi cometida essa ação tão cruel, fui despertado pelo grito de "fogo!". As cortinas de minha cama estavam em chamas. Toda a casa ardia. Foi com grande dificuldade que minha mulher, uma criada e eu conseguimos escapar do incêndio. A destruição foi completa. Todos os meus bens terrenos foram tragados pelo fogo, e, desde então, me entreguei ao desespero. [...]

No dia seguinte ao do incêndio, visitei as ruínas. As paredes, com exceção de apenas uma, tinham desmoronado. Essa única exceção era constituída por um fino tabique interior, situado no meio da casa, junto ao qual se achava a cabeceira de minha cama. O reboco havia, aí, em grande parte, resistido à ação do fogo — coisa que atribuí ao fato de ter sido ele construído recentemente. Densa multidão se reunira em torno dessa parede, e muitas pessoas examinavam, com particular atenção e minuciosidade. Aproximei-me e vi, como se gravada em baixo-relevo sobre a superfície branca, a figura de um gato gigantesco. A imagem era de uma exatidão verdadeiramente maravilhosa. Havia uma corda em torno do pescoço do animal.

Logo que vi tal aparição, o assombro e terror que me apoderaram foram extremos. Mas, finalmente, a reflexão veio em meu auxílio. O gato, lembrei-me, fora enforcado num jardim existente junto a casa. Aos gritos de alarma, o jardim fora imediatamente invadido pela multidão. Alguém deve ter retirado o animal da árvore, lançando-o, através de uma janela aberta, para dentro do meu quarto. Isso foi feito, provavelmente, com a intenção de despertar-me. A queda das outras paredes havia comprimido a vítima de minha crueldade no gesso recentemente colocado sobre a parede que permanecera de pé. A cal do muro, com as chamas e o amoníaco desprendido da carcaça, produzira a imagem tal qual eu agora a via.

Embora isso satisfizesse prontamente minha razão, não conseguia fazer o mesmo com minha consciência, pois o surpreendente fato que acabo de descrever não deixou de causar-me, apesar de tudo, profunda impressão. Durante meses, não pude livrar-me do fantasma do gato e, nesse espaço de tempo, nasceu em meu espírito uma espécie de sentimento que parecia remorso, embora não o fosse. Cheguei, mesmo, a lamentar a perda do animal e a procurar outro bichano da mesma espécie e de aparência semelhante que pudesse substituí-lo.

Uma noite, em que me achava sentado, meio aturdido, num antro mais do que infame, tive a atenção despertada, subitamente, por um objeto negro que jazia no alto de um dos enormes barris, de genebra ou rum, que constituíam quase que o único mobiliário do recinto. Fazia já alguns minutos que olhava fixamente o alto do barril, e o que então me surpreendeu foi não ter visto antes o que havia sobre o mesmo. Aproximei-me e toquei-o com a mão. Era um gato preto que, sob todos os aspectos, salvo um, se assemelhava a Pluto. Ele não tinha um único pelo branco em todo o corpo — e o bichano que ali estava possuía uma mancha larga e branca, de forma indefinida, a cobrir-lhe quase toda a região do peito.

Ao acariciar-lhe o dorso, ergueu-se imediatamente, ronronando com força e esfregando-se em minha mão, como se a minha atenção lhe causasse prazer. Era, pois, o animal que eu procurava. Apressei-me em propor ao dono a sua aquisição, mas este não manifestou interesse algum pelo felino. Não o conhecia; jamais o vira antes. Continuei a acariciá-lo e, quando me dispunha a voltar para casa, o animal demonstrou disposição de acompanhar-me. Permiti que o fizesse — detendo-me, de vez em quando, no caminho, para acariciá-lo.

Ao chegar, senti-se imediatamente à vontade, como se pertencesse a casa, tornando-se, logo, um dos bichanos preferidos de minha mulher. De minha parte, passei a sentir logo aversão por ele. Acontecia, pois, justamente o contrário do que eu esperava. Mas a verdade é que seu evidente amor por mim me desgostava e aborrecia. Lentamente, tais sentimentos de desgosto e fastio se converteram no mais amargo ódio. Evitava o animal. Uma sensação de vergonha, bem como a lembrança da crueldade que praticara, impediam-me de maltratá-lo fisicamente. Durante algumas semanas, não lhe bati nem pratiquei contra ele qualquer violência; mas, aos poucos, passei a sentir por ele inenarrável horror, fugindo, em silêncio, de sua odiosa presença, como se fugisse de uma peste.

Sem dúvida, o que aumentou o meu horror pelo animal foi a descoberta, na manhã do dia seguinte ao que o levei para casa, que, como Pluto, também havia sido privado de um dos olhos. Tal circunstância, porém, apenas contribuiu para que minha mulher sentisse por ele maior carinho, pois, como já disse, era dotada, em alto grau, dessa ternura de sentimentos que constituíra, em outros tempos, um de meus traços principais, bem como fonte de muitos de meus prazeres mais simples e puros.

No entanto, a preferência que o animal demonstrava pela minha pessoa parecia aumentar em razão direta da aversão que sentia por ele. Seguia-me os passos. Se me levantava para andar, metia-se-me entre as pernas e quase me derrubava, ou então, cravando suas longas e afiadas garras em minha roupa, subia por ela até o meu peito. Nessas ocasiões, embora tivesse ímpetos de matá-lo de um golpe, abstinha-me de fazê-lo devido, em parte, à lembrança de meu crime anterior, mas, sobretudo — apresso-me a confessá-lo —, pelo pavor extremo que o animal me despertava.

Esse pavor não era exatamente um pavor de mal físico e, contudo, não saberia defini-lo de outra maneira. Quase me envergonha confessar — sim, mesmo nesta cela de criminoso —, quase me envergonha confessar que o terror e o pânico que o animal me inspirava eram aumentados por uma das mais puras fantasias que se possa imaginar. Minha mulher, mais de uma vez, me chamara a atenção para o aspecto da mancha branca a que já me referi, e que constituía a única diferença visível entre aquele estranho animal e o outro, que eu enforcara. [...] Aquele sinal, embora grande, tinha, a princípio, uma forma bastante indefinida. Mas, lentamente, de maneira quase imperceptível, adquirira, por fim, uma nitidez rigorosa de contornos. Era, agora, a imagem de um objeto cuja menção me faz tremer... E, sobretudo por isso, eu o encarava como a um monstro de horror e repugnância, do qual eu, se tivesse coragem, me teria livrado. Era agora, confesso, a imagem de uma coisa odiosa, abominável: a imagem da forca! Oh, lúgubre e terrível máquina de horror e de crime, de agonia e de morte!

Na verdade, naquele momento eu era um miserável, [...] uma besta-fera. [...] Nem de dia, nem de noite, conheceria jamais a bênção do descanso! Durante o dia, o animal não me deixava a sós um único momento; e, à noite, despertava de hora em hora, tomado do indescritível terror de sentir o hálito quente da coisa sobre o meu rosto, e o seu enorme peso [...] pousado eternamente sobre o meu coração!

Sob a pressão de tais tormentos, sucumbiu o pouco que restava em mim de bom. Pensamentos maus converteram-se em meus únicos companheiros [...]. Minha rabugice habitual se transformou em ódio por todas as coisas e por toda a humanidade [...]. Minha mulher não se queixava nunca convertendo-se na mais paciente e sofredora das vítimas. Um dia, acompanhou-me [...] até o porão do velho edifício em que nossa pobreza nos obrigava a morar. O gato seguiu-nos e, quase fazendo-me rolar escada abaixo, me exasperou a ponto de perder o juízo. Apanhando uma machadinha e esquecendo o terror pueril que até então contivera minha mão, dirigi ao animal um golpe que teria sido mortal, se atingisse o alvo. Mas minha mulher segurou-me o braço, detendo o golpe. Tomado, então, de fúria demoníaca, liberei o braço do obstáculo que o detinha e cravei-lhe a machadinha no cérebro. Minha mulher caiu morta instantaneamente, sem lançar um gemido.

Realizado o terrível assassinio, procurei, movido por súbita resolução, esconder o corpo. Sabia que não poderia retirá-lo da casa, nem de dia nem de noite, sem correr o risco de ser visto pelos vizinhos. Ocorreram-me vários planos. Pensei, por um instante, em cortar o corpo em pequenos pedaços e destruí-los por meio do fogo. Resolvi, depois, cavar uma fossa no chão da adega. Em seguida, pensei em atirá-lo ao poço do quintal. Mudei de ideia e decidi metê-lo num caixote, como se fosse uma mercadoria, na forma habitual, fazendo com que um carregador o retirasse da casa. Finalmente, tive uma ideia que me pareceu muito mais prática: resolvi emparedá-lo na adega, como faziam os monges da Idade Média com as suas vítimas.

Aquela adega se prestava muito bem para tal propósito. As paredes não haviam sido construídas com muito cuidado e, pouco antes, haviam sido cobertas, em toda a sua extensão, com um reboco que a umidade impedira de endurecer. Ademais, havia uma saliência numa das paredes, produzida por alguma chaminé ou lareira, que fora tapada para que se assemelhasse ao resto da adega. Não duvidei de que poderia facilmente retirar os tijolos naquele lugar, introduzir o corpo e recolocá-los do mesmo modo, sem que nenhum olhar pudesse descobrir nada que despertasse suspeita.

E não me enganei em meus cálculos. Por meio de uma alavanca, desloquei facilmente os tijolos e tendo depositado o corpo, com cuidado, de encontro à parede interior. Segurei-o nessa posição, até poder recolocar, sem grande esforço, os tijolos em seu lugar, tal como estavam anteriormente. Arranjei cimento, cal e areia e, com toda a precaução possível, preparei uma argamassa que não se podia distinguir da anterior, cobrindo com ela, escrupulosamente, a nova parede. Ao terminar, senti-me satisfeito, pois tudo correria bem. A parede não apresentava o

menor sinal de ter sido rebocada. Limpei o chão com o maior cuidado e, lançando o olhar em torno, disse, de mim para comigo: "Pelo menos aqui, o meu trabalho não foi em vão". O passo seguinte foi procurar o animal que havia sido a causa de tão grande desgraça, pois resolvera, finalmente, matá-lo. Se, naquele momento, tivesse podido encontrá-lo, não haveria dúvida quanto à sua sorte: mas parece que o esperto animal se alarmara ante a violência de minha cólera, e procurava não aparecer diante de mim enquanto me encontrasse naquele estado de espírito. Impossível descrever ou imaginar o profundo e abençoado alívio que me causava a ausência de tão detestável felino. Não apareceu também durante a noite — e, assim, pela primeira vez, desde sua entrada em casa, consegui dormir tranquila e profundamente. Sim, dormi mesmo com o peso daquele assassinio sobre a minha alma.

Transcorreram o segundo e o terceiro dia — e o meu algoz não apareceu. Pude respirar, novamente, como homem livre. O monstro, aterrorizado fugira para sempre de casa. Não tornaria a vê-lo! Minha felicidade era infinita! A culpa de minha tenebrosa ação pouco me inquietava. Foram feitas algumas investigações, mas respondi prontamente a todas as perguntas. Procedeu-se, também, a uma vistoria em minha casa, mas, naturalmente, nada podia ser descoberto. Eu considerava já como coisa certa a minha felicidade futura.

No quarto dia após o assassinato, uma caravana policial chegou, inesperadamente, a casa, e realizou, de novo, rigorosa investigação. Seguro, no entanto, de que ninguém descobriria jamais o lugar em que eu ocultara o cadáver, não experimentei a menor perturbação. Os policiais pediram-me que os acompanhasse em sua busca. Não deixaram de esquadrihar um canto sequer da casa. Por fim, pela terceira ou quarta vez, desceram novamente ao porão. Não me alterei o mínimo que fosse. Meu coração batia calmamente, como o de um inocente. Andei por todo o porão, de ponta a ponta. Com os braços cruzados sobre o peito, caminhava, calmamente, de um lado para outro. A polícia estava inteiramente satisfeita e preparava-se para sair. O júbilo que me inundava o coração era forte demais para que pudesse contê-lo. Ardia de desejo de dizer uma palavra, uma única palavra, à guisa de triunfo, e também para tomar duplamente evidente a minha inocência.

— Senhores — disse, por fim, quando os policiais já subiam a escada — , é para mim motivo de grande satisfação haver desfeito qualquer suspeita. Desejo a todos os senhores ótima saúde e um pouco mais de cortesia. Diga-se de passagem, senhores, que esta é uma casa muito bem construída... (Quase não sabia o que dizia, em meu desejo de falar com naturalidade.) Poderia, mesmo, dizer que é uma casa excelentemente construída. Estas paredes — os senhores já se vão? — , estas paredes são de grande solidez.

Nessa altura, movido por pura e frenética fanfarronada, bati com força, com a bengala que tinha na mão, justamente na parte da parede atrás da qual se achava o corpo da esposa de meu coração. [...] Mal o eco das batidas mergulhou no silêncio, uma voz me respondeu do fundo da tumba, primeiro com um choro entrecortado e abafado, como os soluços de uma criança; depois, de repente, com um grito prolongado, estridente, contínuo, completamente anormal e inumano. Um uivo, um grito agudo, metade de horror, metade de triunfo, como somente poderia ter surgido do inferno, da garganta dos condenados, em sua agonia, e dos demônios exultantes com a sua condenação. [...] Sentindo-me desfalecer, cambaleei até à parede oposta. Durante um instante, o grupo de policiais deteve-se na escada, imobilizado pelo terror.

Decorrido um momento, doze braços vigorosos atacaram a parede, que caiu por terra. O cadáver, já em adiantado estado de decomposição, e coberto de sangue coagulado, apareceu, ereto, aos olhos dos presentes. Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal odioso, cuja astúcia me levou ao assassinio e cuja voz reveladora me entregava ao carrasco. Eu havia emparedado o monstro dentro da tumba!

ANEXO 05

CEMITÉRIO MAL ASSOMBRADO

Havia um clube muito popular por nome Vermelhão. Ele ficava perto do cemitério, por isso as pessoas para irem lá tinham que passar por dentro do cemitério. Acontece que todas as vezes que tinha festa no Vermelhão e as pessoas passavam por lá sempre acontecia algo muito estranho porque, a maioria das pessoas perdia a vida. As poucas vítimas que se salvavam diziam que no cemitério havia uma mulher muito feia, com olhos muito vermelhos e parecia que tinha pacto com o diabo. Ela quando via uma pessoa passando pela estrada chamava-as e assim que ela se aproximava a mulher voava para atacá-la. Algumas pessoas quando ouviam essa história, principalmente, as mais jovens não acreditavam. Um dia um grupo de adolescente foram a esse local para constatar se era verdade. Um dos meninos do grupo disse, rindo, que ia levar uma câmera digital para tirar fotos da mulher para provar que ela, realmente, existia. Na noite de sexta-feira eles, então foram a procura da tal mulher. O colega que ia levando a câmera começou a gravar tudo desde a hora que saíram de casa. Mal chegaram no cemitério e uma mulher veio logo atrás deles e começou a conversar pedindo informações sobre a festa no Vermelhão. Os adolescentes começaram a conversar com ela e disseram que nada sabiam sobre a festa. Na verdade eles só estavam ali para conhecer a mulher que aterrorizava o cemitério. Quando ouviu isso a mulher deu uma gargalhada e começou a voar e veio para cima deles atacando-os. O que aconteceu depois disso, apenas, a câmera digital poderá responder, pois tudo foi gravado nela e quem a encontra poderá desvendar todo esse mistério.

Extraído de <https://www.recantodasletras.com.br/contosdeterror/214148> Acesso 28 de Outubro de 2019.

BIOGRAFIA

Edgar Allan Poe

Nasceu em 19 de janeiro de 1809 em Boston, Massachusetts. Ficou órfão aos dois anos de idade e foi enviado à Escócia e à Inglaterra para fazer seus estudos. Na Universidade da Virgínia, se tornou alcoólatra e grande adepto do jogo. Publicou seu primeiro livro de poesias em 1827. Seus poemas são pouco numerosos, mas compreendem versos de primeira classe, especialmente a admirável composição *O Corvo*, que tanto em prosa como em verso tem sido vertida para várias línguas. Poe também é autor do romance *O relato de Arthur Gordon Pym* (que inspiraria Melville em seu clássico *Moby Dick*) e de contos antológicos, entre eles, *Assassinatos na rua Morgue* e *Histórias extraordinárias*. Suas narrativas de terror, de mistério e policiais são marcos na história da literatura, tendo influenciado grandes autores como Conan Doyle, Agatha Christie, G. K. Chesterton. Jorge Luis Borges etc.

Um espírito desequilibrado e uma alma atribulada fizeram Poe levar sempre uma vida de miséria e de desespero, mas senhor, ao mesmo tempo, da maior figura do romantismo americano e o mais universalmente conhecido dos seus escritores. Sua própria vida foi um desses romances vividos que fornecem alta matéria para os romancistas. Devido aos excessos alcoólicos, Poe morreu em 7 de outubro de 1849 em Baltimore.

BIOGRAFIA

Stanislaw Ponte Preta (1923-1968), pseudônimo de Sérgio Porto, foi um escritor, cronista, jornalista e radialista brasileiro. Marcou presença na literatura nacional com a publicação de livros de paródia e humor, com crônicas satíricas. Em 1958 escreveu os diálogos do filme “É de Chuá” e lançou “O Homem ao Lado”, primeiro livro de crônicas de “Sérgio Porto”. Em 1961 publicou “Tia Zulmira e Eu”, o primeiro livro de “Stanislaw Ponte Preta”, que reúne crônicas selecionadas de vários jornais e revistas. Ainda como Stanislaw, publicou: “Primo Altamirando e Elas” (1962), “Rosamundo e os Outros” (1963) e a “Casa Demolida”, uma ampliação e reedição do livro O Homem ao Lado.

Em 1966 Stanislaw escreveu argumentos dos episódios do filme “As Cariocas”. Escreveu “Febeapá – Festival de Besteira que Assola o País”, crônicas dedicadas, segundo o autor, aos abusos cometidos pela “redentora”, nome que ele deu ao golpe militar de 1964. Em 1967 escreveu “Febeapá nº 2”.

ANEXO 06

GÊNERO *FANFIC*

Capítulo 1 - **Os caminhos de cada um.**

Dez anos se passaram desde aqueles dias de brincadeiras e risadas, os três ainda moram na vila mas no lugar das brincadeiras agora são conversas sobre relacionamentos, estudos, trabalho e até mesmo piadas, eles estavam rindo de uma palhaçada de Quico até que uma frase interrompe trazendo novamente o silêncio ao patio.

—Eu prestei o vestibular ontem, se eu passar vou me mudar da vila. - Diz a garota de maria chiquinhas. - achar um apartamento mais perto do centro.

Chaves olha para ela, fazia um tempo que ele já nutria sentimentos por Chiquinha e ele se arrepende de não ter correspondido os sentimentos dela quando eram crianças.

—Você, vai para a faculdade? - Pergunta ele hesitante, e ela confirma com a cabeça.

—E você Quico? - Pergunta ela virando a atenção para o garoto. - Já decidiu o que fazer?

—Sim, vou trabalhar para pagar um curso ou coisa do tipo. - Ele responde dando de ombros. - Agora só falta você dizer Chaves.

—Eu... eu ainda não sei. - Ele diz com a pressão dos olhares sobre ele.

—Olha Chavinho, eu te dou abrigo desde que meu pai, você sabe, se casou com a bruxa e foi para a casa dela então você me deve essa. - ela o olha de uma forma que era quase impossível de se recusar qualquer coisa.

—Tudo bem, eu vou fazer a prova amanhã - ele sorri e o abraça. - Se você não me matar antes.

Todos voltam a rir, mesmo assim é possível ouvir a televisão ligada dentro do 72.

"Um incêndio esta acontecendo agora no centro da cidade, um prédio esta em chamas e tem 5 pessoas presas la dentro, os bombeiros estão desesperados pois não conseguem descobrir como tirar essas pessoas de la, podemos ouvir os gritos de socorro, acabei de ser informada que o edifício pode desabar a qualquer momento, oh e agora quem poderá nos defender?"

—Tenho que ir, vejo vocês depois. - ele corre para dentro do barril.

—Alguns costumes nunca morrem. - Quico diz se aproximando para olhar para dentro do barril.- Mas... Cadê ele?

Um elevador o leva ao subterrâneo, logo abaixo da vila, dentro de uma vitrine um uniforme vermelho o espera.

O homem esta desesperado, ele agarra o bombeiro pelas vestes e ameaça soca-lo.

—Faça alguma coisa, minha filha ainda esta presa la dentro. - Ele grita.

—Nós sabemos, estamos tentando de tudo mas... - o bombeiro fecha os olhos ao ver o punho avançando sobre seu rosto porem o impacto não chega.

O rapaz de vestes vermelhas e mascara segura a mão do homem prestes socar o bombeiro.

—Agridir o corpo de bombeiros não vai ajudar a salvar sua filha senhor. - sua frase é madura mas sua voz entrega sua idade jovem. - Eu vou entrar.

Ele pula no fogo, imediatamente sente a alta temperatura sobre sua pele, por sorte sua roupa o impede de ter queimaduras graves, uma a uma ele procura as pessoas e da uma Pilula de Nanicolina (Polegarina) e as "guarda" em um lugar seguro no uniforme, falta apenas uma, um choro o atrai mais para dentro das chamas, era uma menina, aparentemente 9 anos, provavelmente filha do homem la fora, ele precisa sair, tudo a frente é uma parede não tem saída, mas ele pode fazer uma, a Marreta Biônica é puxada de seu cinto e em um golpe um buraco é feito e ele pula caindo em cima de um caminhão de bombeiros, uma a uma as pessoas voltam a seu tamanho normal e ele volta para de onde veio sem prestar nenhum esclarecimento.

No subterrâneo ele troca de roupa, tudo arde, em sua pele leves queimaduras, ao subir pelo elevador ele sai pelo barril do lado da escada, seus amigos ainda o esperam .

—Como é que você faz isso? - Quico corre até ele e olha para dentro do barril novamente tentando encontrar o truque.

—Você voltou, eu fiquei preocupada. - ela corre até ele o abraçando.

—Aiaiaiai, não faz isso por favor. - novamente tudo arde.

— O... o que são essas queimaduras? - Ela pergunta, ele se esqueceu completamente que nenhum dos dois sabia do seu alter ego.

— Eu só me queimei no fogão esta tudo bem..

— É claro Chiquinha ou você achou que ele fosse o Chapolin Colorado? Por falar nisso nós vimos tudo na TV ao vivo, olha ainda esta passando - Diz Quico ao arrastar Chaves para a frente da televisão.

"Um milagre, foi o que aconteceu, se não fosse pelo anjo da guarda da Cidade do México 5 pessoas poderiam ter morrido hoje, nós o agradecemos onde é que você esteja"

—Eu não acho que ele seja um "anjo da guarda" - Diz Chaves desligando a televisão.

— O que isso importa? Ele salvou todos olha só isso. - Quico corre até sua própria casa e traz uma camiseta de Chapolin Colorado. - Aposto que não tem uma dessas, é a maior raridade.

"Ah se ele soubesse", pensou o rapaz, mas ele não pode saber, ninguém pode saber, nunca, que o Chapolin esta mais perto do que o Quico imagina.

Notas Finais

espero que tenham gostado, o proximo esta por vir.

Gostou? Deixe seu Comentário!

Acesso em 21 de setembro <https://www.spiritfanfiction.com/historia/o-caminho-de-cada-um-366625>

ANEXO 07

SONHO MACABRO- Sheyla Diniz

Cobra sonha que Haroldo é um psicopata que faz de tudo para impedir que ele e jade não saiam da casa pois cada um que entra na casa tem que jogar o jogo que Haroldo titula como o jogo da morte. No qual existem 3 regras: a 1º o jogo dura 24 hrs. 2º Da casa só pode sair um. 3º Se em 24hrs os dois não conseguirem uma forma de sair da casa os dois morreram. Cobra e Jade se vêm em um labirinto sem saída onde em cada porta que se abrem existem outras infinitas portas então cobra decide entrar em uma delas. sem sorte ele volta mas para sua surpresa ao voltar eles se encontram em um lugar totalmente diferente , se encontram em um túnel com vários corredores onde eles escutam apenas a voz de Haroldo propondo a cobra um acordo: Uma Vida por Outra Vida , Me entregue Jade e você será liberto . Cobra discorda e sai a procura de uma saída , em um dos corredores do túnel eles vêm duas sombras correndo de um lado para o outro por um min Jade pensa estar ficando louca mais logo em seguida aparece na frente deles duas garotas se apresentando de nomes ESPERANÇA e DESISTIR . Cobra assustado pergunta: O que vocês estão fazendo aqui ? Esperança responde: Fazemos parte do jogo . Já com consciência do que elas representavam. Esperança continua a falar: Conheço uma saída perto daqui. Quando acham a saída Cobra e jade saem correndo mas se deparam com Haroldo que agarra o braço de Jade e logo atrás aparece Heideguer com uma arma apontada para cobra , Jade desesperada grita pela ajuda de cobra . Cobra não podendo fazer nada Grita pela Dama Incomodado Heideguer atira em cobra , com o tiro cobra acorda desesperado atrás de Jade onde se encontrava colocando a mesa do café da manhã.

Acesso em 23 de setembro de 2019. <http://gshow.globo.com/especial-blog/fanfic/2.html>

ANEXO 08

UMA CORRIDA ASSUSTADORA ENTRE O SONHO - THAIS

Coisas estranhas estavam acontecendo, Cobra tinha acabado de ter uma idéia o que poderia não ser uma de suas melhores a anos. Apos pensar muito se poderia ou não dar certo o mesmo pegava seu celular que se encontrava em seu bolso com pouca bateria para ligar pra Edgard quem também seria necessário pro plano seguir em frente. Cobra liga rapidamente para Edgard que se encontrava junto de Gael é Quitéria. O plano seria levar Jade de volta a deixando escondida na casa das tias de Irajá enquanto o mesmo iria até o escritório de Heideguer para deixar uma mini câmera sendo o único jeito de desmascara-lo Cobra fez isso, fez exatamente tudo que havia pensado porém algo deu errado. Heideguer entraria em sua sala no exato momento em que cobra estaria conectando a mini câmera, o que fazia ele pensar naquele momento rapidamente a pular pela janela do escritório, não era muito alto então daria perfeitamente pra pular. Dali começaria uma perseguição de carros, era tudo feroz, havia muitos carros na estrada, Cobra cortava milhares de automóveis a sua frente o que fazia o mesmo os capangas de Heideguer, cortando um e outro o destino não estava a favor de Cobrelo, em uma rasteira do carro do capanga, Cobra por um destino cruel perderia a direção do carro fazendo-o com que caísse ribanceira a baixo e em seguida explodindo. Sem demorar muito o mesmo desperta do sonho que pode se chamar mais de pesadelo o fazendo gritar tão alto que Jade assustada correria até ele tentando o acalmar.

Acesso em 23 de setembro de 2019 <http://gshow.globo.com/especial-blog/fanfic/2.html>

ANEXO 09

O PESADELO DE PEDRO- THAIANA SILVA CARVALHO

Em uma noite escura e chuvosa pedro e karina estava sentado no sofá bebendo refrigerante, comendo pipocas e assistindo a um filme de terror quando o telefone tocou. karina resolveu atender, mas quando atendeu não havia ninguém na linha, então ela achou que era trote e continuou assistindo o filme. Então o telefone tocou novamente, karina atendeu. e novamente não havia ninguém na linha, já irritada, ela desligou. Meia hora depois, o telefone tocou outra vez, desta vez a ligação era a cobrar e a karina atendeu, pois achou que poderia ser importante, ela perguntou -quem era, e uma voz seca respondeu:“é a morte”! o pedro disse - karina já estou ficando com medo ”!e karina desligou o telefone. Mas, quando karina se sentou no sofá de repente a pipoca caiu no chão, a garrafa de refrigerante quebrou, a tv desligou e as luzes piscaram até se apagarem totalmente, o pedro e karina já estava assustado, então eles olhou para fora da janela e viu um sujeito usando uma tunica ensanguentada com capuz e segurando com suas mãos de esqueleto uma foice suja de sangue se aproximar da casa,e pedro e karina resouveu colocar o sofá em frente a porta, para que o sujeito não conseguisse entrar, mas o sujeito(que era a morte) quebrou uma janela e entrou, pedro só teve tempo de gritar enquanto era degolado pela morte. karina tentava denfender pedro mas nao conseguia. Uma hora depois, gael e dandara chegaram em casa e ficaram apavorados ao ver o corpo de pedro no chao e karina chorando ao lado do corpo .todos ficaram muito apavorados e gritando. Entao pedro acordou gritando e tudo nao passou de um sonho!!!

Acesso em 23 de setembro de 2019<http://gshow.globo.com/especial-blog/fanfic/2.html>

ANEXO 10

No Fim Do Crepusculo..

Eu e Rosalie com o decorrer da eternidade havíamos se tornado mais próximas e qualquer um que lhe vissem juntas nunca imaginariam que tiveram qualquer conflito. Os Cullen estavam em diferentes lugares naquele dia, Carlisle e Esme estavam no hospital, Alice e Jasper em lua de mel na França, Jacob e Reneesme em La Push, Edward e Emmett foram caçar.

Sem termos muito que fazer ficamos conversando assistindo TV e fazendo as unhas. Até que Rose resolveu fazer uma excursão de compras pelo Shopping. Depois de muito reclamar aceitei. Tentem entender não tenho muita paciência para ficar horas e horas experimentando roupas. E o fato de que os Cullen podiam comprar todo o Shopping se pudessem não ajudava muito.

Na verdade era quase como se tivessem comprado. Alice vivia fazendo doações em boas quantias dando dicas e implorando para trazer novas lojas. E ela me contou que sempre fez isto em qualquer lugar que fosse. Perguntei sobre Forks e ela falou que era uma missão impossível, mas que quem sabe algum dia... Se a pergunta é onde morávamos a resposta é simples... Não muito longe é claro. Em Port Angeles.

Depois de horas de compras, Rose me puxou para o toailete fazendo eu montar um visual igual ao que ela havia visto na revista. Ela riu dizendo:

-Não ficou igual, **ESTÁ MUITO MELHOR**. Já pensou em ser modelo? – ela falou rindo. Ri também.

-Nem morta – falei e logo percebi o que tinha falado.

-Bem morta você já está não é? – ela brincou.

Eu lhe dei um olhar mortífero e sério antes de rir novamente. Conversando sobre amenidades saíamos do toailete. Logo avistamos uma livraria e eu fazendo a melhor cara que pude pedi para entrar. Ela contrariada concordou dizendo que iria me esperar na praça de alimentações. Eu franzi o cenho para sua declaração e ela revirou os olhos como se dissesse que não fazia diferença. Nós referíamos ao fato de como vampiras só bebermos sangue de animais. O que era raro já que poucos vampiros seguiam uma dieta tão “peculiar” acho que foi está palavra que um clã de vampiros utilizou. Claro porque matar um monte de gente é supernormal.

Bufeí sozinha.

Pretendia ler Hamlet uma das poucas obras de Shakespeare que eu ainda não havia lido. Mas não achei nenhum exemplar. Resolvi perguntar a alguém da loja e me disseram que o ultimo estava posicionado na décima prateleira esquerda. Corri humanamente e dei gritinho:

-Achei.

Infelizmente não foi a única. Vi que alguém também procurava por este livro. Rosnei. Mas recuei um passo para trás ao sentir o cheiro. Um cheiro adocicado que só podia ser de um vampiro. Minhas suspeitas se confirmaram quando ele virou seu rosto para me encarar. Os olhos vermelhos disfarçados por lentes de contato.

-Desculpe Senhorita, mas acho que o vi primeiro – falou ele sarcasticamente.

-Eu sou uma vampira do Século XXI aposto como você vem do tempo de Shakespeare. Pouco me dúvida se você já não foi amigo dele, mas eu não. Você tem cara de velho mesmo – eu resmunguei puxando o livro com força da sua mão. Não me referia a sua idade normal.

Porque qualquer um que olhasse poderia perceber um jovem de no máximo 20 ou 22 anos. Não sabia exatamente. Mas sim a sua idade de imortal.

-Acho que a senhorita está enganada não é mesmo? Não sou do Século XXI mas do tempo de Shakespeare também não sou. Com quem falo? – reclamou ele.

-Não acho que interesse- falei lhe dando as costas e deixando o livro. Não queria confusões e eu os poderia arranjar muito facilmente sendo a ima para problemas que era.

-Espere – ele gritou. Eu fui andando o mais rápido que pude porém em velocidade humana. No meio das pessoas visualizei Rose. Ela me olhou não era assustada. Mas sim em choque. Chamei por ela e nada. Logo o tal vampiro nos alcançou. Ela balançou a cabeça confusa. E voltando a si rosnou cheia de raiva, dizendo:

-Royce? - perguntou como se não acreditasse no que visse.

-Rose? Pelo visto a irritadinha da Livraria é sua amiga. E porque seus olhos são de um amarelo tão estranho assim? - ele perguntou divertido.

-Royce? – Eu falei chocada – Realmente você tem mal gosto Rose. Emmett é dez mil vezes melhor que este daí.

Ele sorriu cínico para mim segurando-me pelo braço. Seus olhos eram ameaçadores:

-Como disse? – sussurrou ele. Eu bufei contrariada. Ele continuou – EU pensei ter feitos perguntas. E pensei estar esperando respostas.

Ele arrancou meu colar do pescoço. Abriu-o delicadamente. Nele se encontrava o meu nome e de Edward. Logo nos reconheceu pelo nome e se virou para Rosalie.

-Está ficando famosa? Amiga de Isabella Cullen. A vampira que fez os Volturi saírem para correr. Vocês devem estar curiosas sobre como estou aqui. A verdade é que Rosalie me deixou quase morto naquele dia. E uma vampira me salvou. A bobinha estava apaixonada, a matei depois é claro – explicou ele.

Royce não parecia o tipo de pessoa confiável. E o seu passado certamente o condenava.

Ele me soltou e se virou para Rosalie sorrindo. Ela o encarou bestificada enquanto ele falava com ela:

-Não iram me apresentar a humilde moradia dos Cullen?

Rosamos juntas deixando claro nossa resposta. Ele deu de ombros resmungando algo como “Foi ótimo revê-la” Eu e Rose nos encaramos sem reação alguma pelo o que havia ocorrido. Inacreditável era a palavra que melhor definia isto tudo. Me lembrei de Alice e de toda preocupação desnecessária que isto causaria.

Ouvi passos pela floresta e rapidamente reconheci o cheiro. Emmett e Edward. Podia ver fúria principalmente em Emmett.

-Está tudo bem – se apressou Rose.

-Onde ele foi? – perguntou Emmett.

-Não fazemos a mínima ideia – falamos juntas. Era incrível a sincronia que tínhamos adquirido. Logo me lembrei da colar Xinguei-me mentalmente procurando-a pelo estacionamento. Não estava em lugar algum. Ele havia esquecido de me devolver. Os três me encaravam. Fiquei irritada. Edward havia a me dado a poucos meses. E gostava muito dele. Nossos nomes estavam escritos em diamantes. Exagerado mas lindo. Resolvi comentar.

-Realmente não sei como você conseguiu aguentar alguém tão arrogante por tanto tempo – reclamei - Ele está com meu colar, Edward. Eu não acredito.

-Posso comprar outro, Bella – falou Edward e vi-o encarando Rose com irritação. Eu e Emmett nos olhamos curiosos.

-Estava pensando que não há motivo para a irritação de Emmett, já que Royce já tem outros interesses – falou enigmática.

-Do que você está falando? – perguntei desconfiada. Edward rosnou.

-Do jeito que ele te olhou deslumbrado quando percebeu quem você era...

-Eu nem havia notado isto Rose.

-Ok, sem mais preocupações. Ele não irá voltar se tiver a amor a vida que tem – falou Edward.

-Não sei não. Royce pelo que me Rose contou sempre foi insensato. Problemas depois. Temos a eternidade para resolve-los - concluiu Emmett.

E esquecendo-se da confusão voltamos para casa. Rosalie tagarelado principalmente das compras que havíamos feito. Mas nos seus olhos eu, talvez a única notar, percebi o quanto

lhe era triste lembrar o passado.

-Ela irá superar – falou Edward me beijando. Logo lembrei que o meu escudo estava abaixado. Rindo do meu descuido, o coloquei novamente. Edward reclamou, porém eu preferia assim, não que tivesse o que esconder, mas gostava das coisas exatamente como estavam.

Apesar de o dia ter suas complicações. No crepúsculo nós realmente vemos que algumas coisas sempre continuam as mesmas. O meu amor por Edward era um grande e lindo exemplo disto. Por MyFanfics, no Nyah! Fanfiction

ANEXO 11

Em uma noite escura, um menino brincava com o seu amigo de papel até chegar em um cemitério lá estava colado de névoa e menininhos amastado com seu o corer mais não com seuio sair de estaca perdidos lá, e ele viu um gato parecido com o seu o avô dele contava do jeito dele no hora que ele lembrava de seus brinquedos, mais depois ele lembrava que o tempo não estava os crianças,

quando ele se lembrava disse a névoa sumiu e ele saiu correndo para sua casa mais quando chegou em sua casa todas as suas bonecas estavam mortas seu avô, sua mãe, e seu pai, a casa estava colada de névoa quando ele saiu para fora o Jason estava caminhando indo embora quando também chegou ao lado tinha um gato preto, o gato preto era o seu avô, quando o menino chegou para ver onde o Jason estava mais ele só tinha sumido, quando ele deu de repente um homem estava tentando matar ele mas quando ele viu o Freddy saiu matando ele de qualquer forma então ele saiu do sonho e tentou matar o menino mais ele correu para o cemitério.

lá o Jason estava Freddy com seu logo mais ele decidiu a cortar um pedaço do Jason e cortou e tentou matar o Jason de qualquer forma mais o Jason se moveu e ele se machucou o Freddy estava colado, logo, ele, quando ele saiu conseguiu voltar a batalha mais Jason ficou seu logo e começou a matar lá o mesmo jeito com o jeito Jason anunciou o logo de Freddy com seu logo mais ele ainda conseguiu ficar vivo e não acabou muito atrevido o menino recebeu um abraço em Freddy muito grande e depois voltou para a cama a calça de noite ele ficou se lembrar mais na hora ele não sabia fazer nada dormiu lá e não se viu mais os dois dias de um tempo Jason saiu com a calça de Freddy em sua mão e saiu para o

dentro do sonho e dentro do corpo do Freddy estava todo deitado deixando na água o menino logo correu para sua casa e pegou seu bicicleta e levou para a cidade, e lá ele ficou com seu domínio e conto em contato com ele tudo para todos.

ANEXO 12

Dam o meu e o retrato a quadros. Estava ali o meu
 A casa em que Dam a irmã tinha alugado para passar
 o fim de semana era em um sítio distante da cidade de nós,
 lembrava distorção de tudo. Ele tinha alugado de um ha-
 melm brasileiro, Alto, Negro, que se chamava Arnold. Várias
 pessoas que só morava lá dirigia que era bem misterioso,
 mas Dam não ouvidava a música.

Ele olhava a casa muito boa, Nas paredes tinham uwei-
 nos mandados e rasgados, Para lá ir todos os donos.
 As paredes eram sujas todos descolados com o rotilliar e
 quando troféis, a parede de um lado, tinha um retrato
 a quadros vermelho, na parede do outro. Ele não ligou
 e foi para o quarto, e lá não tinha luz só uma vela
 acesa e um espelho de lado. Então ele olhou a vela
 acesa e o quarto era bem sujo.

Ele foi pegar um gás na armário em, quando ele passou
 pelo sala, percebeu que a quadros não estava mais lá
 então, ele foi lá para fazer para ver se tinha alguém,
 mas só tinha a casa dele lá fora, e não tinha como
 ninguém chegar lá a ele, pois era muito longe da rua.

mesma em silêncio foi dormir. De madrugada acordou
 ouvir um barulho dentro do armário, pegou uma vela
 na cozinha e foi olhar e que tinha lá dentro, a porta esta-
 va aberta, quando ele abriu tinha uma enorme coisa
 escura de olhos vermelhos encima do quadro e avanta-
 ndo com força. Quando Dam foi de uma facada na boca,
 ele estava diminuindo o tamanho de si tornar um gato
 preto, ele abriu para mim e saiu o donos e foi embora.
 Dam correu para a casa e foi direto para a cidade com

ANEXO 13

texto: Cemiterio Maldito

Eu, Istara estava voltando da escola. Minha mãe me colocou no turno da noite para fazer aulas de reforço, então decidi pegar ~~um~~ atalho porque já era bem tarde. Minha casa era um 3º andar. O atalho era passar por um cemitério antigo da minha cidade. Quando olhei o relógio era 11:30 da noite então apertei o passo

de repente... uma figura estorinha uma criança, com uma máscara de colcho com rasgos rasgados. O porteiro o cobriu e ela desapareceu. Fiquei em choque e lembrei de histórias que o meu avô contava pra mim, que aquele cemitério era mais antigo que a cidade e, que ele enterrou um gato morto depois de um dia. Mas o gato estava lá na porta, porém todo deformado por conta que ele foi atropelado.

Corri para a casa perto do floresta. ao lado do cemitério e fiquei lá. Os passos vão em direção a casa. Fiquei paralisado senti lugar para o meu pai mas estava fora de ar. Vi pela porta 5 crianças.

ANEXO 14

produção textual

casaca misteriosa segunda versão

Um dia quando ia nascendo, peguei uma casaca cheia de mistério e fui deixá-la em uma casa mal-escondida.

Seu morador gostava da cidade e conheci um novo colega no comitê, e ele me perguntou: amigo, o que tem nesta casaca? Falei pra ele: é apenas um mistério que só eu sei e não posso te contar.

Aí segui o meu comitê, quando me deparei em um beco escuro, que me dava muito medo seguir. Sem olhar para trás, e com muito suspense, de repente quis saber o que tinha naquele lugar. De repente apareceu aquela mesma sombra do gato preto, fiquei mais assustado e daí quando eu dei para trás, o gato virou no meu comitê, parei e esperei quando ele se aproximasse. Falei: gato preto, o que você está fazendo aqui? Nesse beco escuro uma hora dessas? falou: estou causando suspense (beco) no povo do mesmo jeito que eu fiz a você. Então segui o comitê e cheguei na casa guardei a casaca de mistério e chamei minha mulher e falei: amor, conseguiu o que mais não vinhamos a tempo: vamos amar. o que é isso. Amor, é apenas um quilo de queijo! Vixi, mas muito obrigado. mais ainda falta uma coisa que mais não vem a tempo: o que? o amor! mais se você quiser que eu vá comprar, eu vou apesar de chegarando na rua, já encucando me deparei com o mesmo gato preto e ele falou: você devoto aqui? e ele falou: sim, e você já causou muito suspense? ele falou: já mais ainda está muito cedo para fazer medo, aí falei: tchau, você ali e continuei andando aí conheci o que a minha mulher pediu e levei chegando em casa estava o gato quando estava perto da minha mulher, aí falei: está fazendo o quê? ele teve um susto e falou: to querendo causar medo naquela mulher, falei: não senhor ela é a minha mulher.

chamei ela e falei: ai amor! peguei o que você pediu e ela se aproximou e peguei com bastante medo do gato preto só que falei pra ela ir embora e fiquei a porta.

ANEXO 15

Título: A Casa Assombrada

Em uma certa noite, escura e assombrosa, estava um herói chamado Capitão América. Ele estava acompanhando com seus amigos na floresta e foi procurar lenha para a sua fogueira. Era uma noite fria, as folhas contavam, choravam muito, ouvia-se zumbidos e miados. O Capitão América, muito cansado, bem zome e frio, pois já tinha andado quase toda floresta e não tinha encontrado nem um pedaço de lenha e nem tampouco um lugar para descansar. Já era meia noite, e no meio da floresta, se deparou com uma vista perturbante de dar medo: era uma casa assombrada cheia de gatos pretos. A casa era escura, pois não tinha iluminação, mas o Capitão estava com uma lanterna e entrou na casa para descansar.

As paredes da casa eram velhas e sujas, o piso era de madeira. Pouco tempo depois, os quadros da casa começaram a se mexer sozinhos. De repente, lá do porão da casa, ouvia-se pisar de pés, miados e sussurros; O Capitão América muito corajoso foi olhar o que era.

Chegando no porão, colocou a mão na cintura e tirou o seu punhal.

Lá dentro viu um horrível gato preto estava zomindo e se alimentava

de um rato. O gato tinha o rabo comprido, era enorme e peludo; mas quando ele ajudou a desvendarem o mistério dos quadros que se mexiam eram apenas ratos da casa que pulavam em cima dos quadros e o gato e o homem se tornaram grandes amigos.

ANEXO 16

Português

Produção textual: Zanzib

O Mistério do saco.

Uma noite muito escura, quando Bella estava indo para casa, de uma festa no meio da floresta teve que passar próximo a um cemitério.

Quando perto do cemitério ouviu um homem de roupa branca descalço.

Escandi-me, por trás de uma árvore, para observar melhor o que ele estava fazendo. Não ele me viu, se aproximou e perguntou:

- O que você está fazendo aí essas horas aqui?
- Eu estou vindo de uma festa de aniversário de Isabella.

Então, ele perguntou qual era o meu nome.

- Me chamo Bella.
- E o seu?
- Eu me chamo Eduardo Allen.

- Eu tinha esquecido de perguntar: O que você também está fazendo aqui no cemitério?

Ah! - E porque eu moro aqui perto.

Bella ficou assustada! se desviou. Mas resolveu descobrir o que o que ele estava fazendo ali.

ficou Por trás de uma árvore.

Então, Bella muito assustada quando viu ele chegando sem um túmulo, ele trocou e caiu.

Estava machucado. De repente apareceu um carro.

A luz do carro se apagou e ninguém acendeu a lanterna, Era um senhor estava com roupa branca suja de botas e um braço trazendo um saco e uma zaca.

me Parta-malas, Bella ficou imaginando que era um homem perigoso e sua vida estava em perigo.

ela ficou me
Então Bella
conseguiu
o homem
deu um
homem a
Bella
quando
a noite
era
muito
escura

ANEXO 17

Título: um dia em que Mônica e Magali descobriram um museu abandonado.

Um dia estava chovendo muito e então apareceu duas meninas, cujos os nomes eram Mônica e Magali, elas eram meninas muito curiosas.

Neste dia as duas estavam brincando em uma rua próxima a delas, quando avistaram um museu abandonado, elas conversaram durante uns 3 minutos, até que decidiram entrar neste lugar. então foram olhar o que havia dentro de este museu.

Retratos Quando entraram olaram a cara com alguns retratos quais, de pessoas antigas, elas olhavam com medo, pois parecia que as pinturas olhavam para onde elas iam.

Caminhando entraram em um corredor escuro e sombrio cheio de aranhas, de repente ouviram um som estranho, ficaram meio inquietas mas continuaram a andar foi quando viram uma cadeira sentada em um trono. mais adiante, viram um porão, então decidiram entrar. de repente ficaram trançadas, e começaram a gritar bem alto até que, um homem que estava passando por ali entrou e começou a procurar eles dentro do museu, até que avistou o porão correu para ajudá-los.

Então conseguiram sair dali e disseram que mais nunca mais iriam voltar.

ANEXO 18

.....ele.....

.....

A cabana

Em uma noite escura e chuvosa, três crianças chamadas Max, Bili e Nora, haviam se perdido em uma floresta, andando por lá avistaram uma velha cabana no meio do mato, feita de palha com a porta quebrada, então decidiram entrar.

Ao bater na porta ouviram um grande rangido quando a porta se abriu, não tinha ninguém, então, as crianças resolveram entrar, dentro da cabana, era assustador, cheias de telas de aranha, facas sujas de sangue e muitos quadros que pareciam se mexer, mais Nora escutou vozes, estavam vindo de um quarto no fundo da cabana, quando entraram encontraram duas pessoas amarrados gritando:

- Socorro, alguém nos ajude!

- um velho rubicundo nos prendeu aqui, ele pretende nos comer.

Quando acabaram de falar isso o velho chegou, ele se chamava Edward e estava com uma faca na mão, que ao chegar no quarto prendeu as três crianças ao lado do casal. O homem saiu da cabana novamente, enquanto isso as crianças conseguiram se revoltar pois o velho havia esquecido uma faca no quarto, e Bili conseguiu pegar e cortar as cordas de todo mundo, que fugiram, o casal foi para casa e as crianças encontraram o caminho para o seu lar.

ANEXO 19

O mistério do Cinema

Havia uma vila e nela tinha um beco, era escuro e tinham flores brancas. As pessoas viviam com um certo medo dele, pois uma criança havia desaparecido lá.

Certo dia começou uma tempestade forte e todos foram dormir na casa de Pipinho. Foram dormir e acordaram com sons de vidro batendo, eles se levantaram no silêncio e resolveram ir ver o que estava acontecendo, mas ao se aproximarem, ficaram de longe no beco, viram uma mulher, ela estava com uma mala grande e preta, a mulher era alta e de cabelos longos e estava vestindo uma roupa preta, ela passou pelo beco e chegou até um cinema abandonado, ela entrou pelo jardim, eles se aproximaram e viram um carro velho cheio de rolos de fita e equipamentos, velhos. Eles decidiram se aproximar dela, mas Pipinho acabou ficando em um pedaço de vidro do jardim, sem poder dar um grito.

- Quem está aí? Digite a mulher.

Ficaram em silêncio. A mulher colocou a mala sobre uma velha cadeira, eles ficaram ali pensando que ela estava guardando no carro o corpo da criança que havia desaparecido. Ela abriu a mala e começou a colocar fitas velhas e equipamentos.

Chaves tentou se aproximar, mas acabou tropeçando, a mulher o viu e imediatamente começou a gritar pedindo socorro e pedindo para não se aproximar, então a mulher explicou que ela apenas estava colocando uma máquina e um monte de filmes antigos, foi até lá pegar esses materiais, então voltou para casa e voltou a dormir.

ANEXO 20



Português
 Produção Textual
 Escrita da terceira versão

An nembrian

Chiquinha, quando era adolescente, um dia se atronou na noída do caso de sua colega de escola. Já entonso noite, começava a trevergar e a chever forte. Ela andava aprenhada, peir acaltara de avintar a nembria de uma mulher, porzonde pelo boço dos fletos, era um boço escuro, pite e com várias peças de lama, e neun rapater atdarom.

De repente, chegande cada vez mais parte da nembria Chiquinha avia gritos e barreos do porrean, aventona forte, e ela sentia muito pite e mede. A comimhe do caso, Chiquinha avista um homem de chapéu, que vestia um reupa preto, usamde uma mala preto e fumomde um cachimbo. Chiquinha começeu a sentir arrepien, man mão pederia desintir, peir já entonso parte do caso.

Man no frente, an nembrian desaparecem em uma curasa, Chiquinha dho para trión e quando ela volta a elhar para o frente, aparece uma luz, a qual seria a luz de um pente que havia no fim de boço dos fletos.

No noída, Chiquinha avetrega em um peço de lama e avista an nembrian no aveximomde delo, ela fica merntesa, e descobre que era apenas os guardos que estansom vigiamde an ruas e que se aveximomam delo para ajuda-la.

ANEXO 21



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
 Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 BR-405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59100-500, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2560 / Fax 3351 3908 / E-mail profletras.pferros@gmail.com / Site propeg.uern.br/profletras



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos seu filho(a) a participar da Pesquisa **sequências narrativas no gênero fanfic: retexualização do conto de mistério**, sob a responsabilidade da pesquisadora *Maria Cleniuda da Silva Oliveira*, a qual pretende estudar os resultados da aplicação de uma proposta de intervenção de sequência didática para a prática produção textual literário dos alunos do 7º ano “A”, para que se possa contribuir com a formação de produtores ativos e proficientes.

A participação do seu filho(a) é voluntária e se dará por meio de encontros em grupos e individuais, caso haja necessidade. Inicialmente explicaremos os fins e meios da pesquisa aos referidos participantes, em seguida, teremos encontros em grupo com eles, com o objetivo de aplicar a proposta didática, momentos de leitura e produção textual.

Não haverá riscos decorrentes de participação por parte de nenhum sujeito inserido na pesquisa, uma vez que os recursos materiais utilizados para a pesquisa serão os de uso diário dos alunos. Se depois de consentir a de seu filho(a) Vossa Senhoria poderá desistir de continuar participando, tendo o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a nenhum dos sujeitos. A Vossa Senhoria não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, a identidade será divulgada através de fotos que irão expor situações em grupo e individual do seu filho(a), bem como as produções textuais realizadas em sala de aula e, posteriormente, compartilhadas em um espaço virtual (*fandom*). Para qualquer outra informação a Vossa Senhoria poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Rua Francisco Nunes- N° 47/RN, pelo celular (84)999657-4475, ou poderá entrar em contato com o PROFLETRAS- Programa de Mestrado Profissional em Letras da UERN/CAMEAM (84) 3351 2560.

Consentimento Pós-Informação:

Nós, pais dos alunos 7º ano “A” da Escola Estadual Padre Bernardino Fernandes, fomos informados(as) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da colaboração de meu filho(a) e entendemos a explicação. Por isso, eu concordo que meu filho(a) participe do projeto, sabendo que não vamos ganhar nada e que poderá sair quando quiser.

_____ Data: ___/___/____

Maria Cleniuda da Silva Oliveira

Pesquisadora responsável

Profº Dr. Ananias Agostinho da Silva

Orientador

1. Aluno: _____

2. Responsável: _____

ANEXO 22

