



**GOVERNO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**CRISTIANE OLINDA PERINAZZO CECONI SIGNOR**

**MULTILETRAMENTOS: DA LEITURA DOS CONTOS DE  
EDUARDO MAHON À PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS***

**Sinop - MT**

**2020**

CRISTIANE OLINDA PERINAZZO CECONI SIGNOR

**MULTILETRAMENTOS: DA LEITURA DOS CONTOS DE  
EDUARDO MAHON À PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Marta Helena Cocco

**Sinop - MT**

**2020**

## CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S578m Signor, Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi.

Multiletramentos: da leitura dos contos de Eduardo Mahon à produção de *fanfictions*. / Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi Signor. – Sinop, 2020. 113 f. ; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim).

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientadora: Dra. Marta Helena Cocco.

1. Letramento Literário. 2. Multiletramentos. 3. Literatura Produzida em Mato Grosso. 4. Conto Fantástico. 5. *Fanfiction*. I. Cocco, M. H., Dra. II. Título. III. Título: da leitura dos contos de Eduardo Mahon à produção de *fanfictions*.

CDU 82.0(817.2)

CRISTIANE OLINDA PERINAZZO CECONI SIGNOR

**MULTILETRAMENTOS: DA LEITURA DOS CONTOS DE  
EDUARDO MAHON À PRODUÇÃO DE FANFICTIONS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, julgada pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA



**Prof. Dra. Marta Helena  
Cecco**

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop  
(Presidente)

TITULARES



**Prof. Dr. Paulo Sesar  
Pimentel**

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT/Cuiabá



**Prof. Dra. Adriana Lins  
Precioso**

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

**Aprovada** em: 28 de fevereiro de 2020.

Local da defesa: Sala 05, Bloco H – *Campus* Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso

A você, apenas.

## AGRADECIMENTOS

*Las palabras nunca alcanzan cuando lo que hay que decir desborda el alma.*<sup>1</sup>

À minha filha Louise, por compartilhar o encantamento pela literatura fantástica.

Ao meu esposo Everaldo, por lembrar-me da hora do café.

À Nina, Cacau e Belinha por sobreviverem a minha ausência.

Às amigas Daiane, Tatiana e Wiliana, por entorpecer meu já fatigado cérebro com drinks e horas de boa companhia.

À minha orientadora Marta, por manter-se presente à distância.

Aos meus professores, por rememorar que nada sei.

Ao autor Eduardo, pelo desprendimento e cortesia.

Aos colaboradores, pelos trabalhos realizados, pelo *fandom* constituído, pelas aprendizagens compartilhadas e por apreciarem gulodices.

À gestão e colegas da Escola, pela compreensão.

---

<sup>1</sup> Julio Cortázar

A operação que consiste em conciliar o possível e o impossível  
pode chegar a definir a palavra *impossível*.

E, entretanto, a literatura é:  
eis aqui seu maior paradoxo.

*Tzvetan Todorov*

## RESUMO

Permeada pelos conceitos de letramento como práticas sociais contemporâneas de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem escolar, esta pesquisa reflete o trabalho desenvolvido na intervenção pedagógica direcionada ao Ensino Fundamental de escola pública. Objetivamos contribuir com o letramento literário dos estudantes, por meio da pesquisa-ação, em processo colaborativo e interativo de conhecimentos múltiplos, dispensando atenção merecida e necessária à prática social humanizadora. A partir da sequência de trabalho elaborada, privilegiamos textos da literatura produzida em Mato Grosso, especificamente os contos fantásticos do livro *Contos estranhos* (2017) de Eduardo Mahon. Os recortes teórico-metodológicos mobilizados neste estudo perpassaram por Soares (1999, 2003, 2004), Todorov (2003, 2004), Colomer (2007), Rojo (2009, 2012, 2017), Cosson (2012, 2018), Rouxel (2012, 2013, 2014) entre outros, culminando com estudos sobre multiletramentos que embasaram a produção de *fanfictions* e divulgação na *web*. Os resultados da pesquisa demonstram que a experiência estética propiciada pela leitura favorece o processo de letramento, que a seleção de textos de um autor que reside no mesmo estado propicia o sentimento de pertencimento a uma coletividade e, as atividades desenvolvidas (produção de *fanfictions* e exercício da autoria ativa e crítica) contribuíram para o aprimoramento de competências comunicativas. Portanto, ao aproximar letramentos, contribuimos para a formação de leitores capazes de transitar por diversas vias como agentes sociais condutores de sua própria aprendizagem.

**Palavras-chave:** Letramento Literário. Multiletramentos. Literatura produzida em Mato Grosso. Conto fantástico. *Fanfiction*.

## ABSTRACT

Crossed by literacy concepts as contemporary social practices of reading and writing in the process of teaching and learning at school, this research reflects the work developed in the pedagogical intervention directed to the Elementary School of a public school. We aim to contribute to literary literacy students, through action research, in a collaborative and interactive process of multiple knowledge, dispensing deserved attention and necessary for humanizing social practice. Based on the elaborated work sequence, we privilege texts from the literature produced in Mato Grosso. Specifically, the fantastic tales from the book "Weird Tales" (2017) by Eduardo Mahon. The cutouts theoretical-methodological mobilized in this study passed through Soares (1999, 2003, 2004), Todorov (2003, 2004), Colomer (2007), Rojo (2009, 2012), Cosson (2012, 2018), Rouxel (2012, 2013, 2014) among others, culminating with studies on multiliteracy that were based production of fanfictions and advertise on the web. The research results shows that the aesthetic experience provided by reading favors the literacy process, that text selection from an author who lives in the same state favors the feeling of belonging to a collectivity and, the activities developed (production of fanfictions and exercise of active and critical authorship) contributed to the improvement of communicative skills. Therefore, to approach literacies, we contribute to the formation of readers capable of transit in various ways as social agents conducting their own learning.

**Keywords:** Literary Literacy. Multiliteracy. Literature produced in Mato Grosso. Fantastic tale. *Fanfiction*.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Apresentação da proposta de pesquisa aos estudantes. ....	52
Imagem 2. O fantástico na Imagem. ....	54
Imagem 3. O fantástico no cinema. ....	56
Imagem 4. Roda de conversa sobre a literatura fantástica. ....	60
Imagem 5. Apresentação em vídeo do autor Eduardo Mahon. ....	62
Imagem 6. Apreciação física da obra <i>Contos estranhos</i> . ....	64
Imagem 7. Momento de leitura dos primeiros contos. ....	66
Imagem 8. Visualização de documentário sobre Mato Grosso. ....	69
Imagem 9. Intertextualidade dos contos em análise. ....	76
Imagem 10. Revendo os conhecimentos construídos. ....	79
Imagem 11. Visita ao site <i>Spirit fanfiction</i> . ....	83
Imagem 12. Palestra da escritora Camila Moreira. ....	87
Imagem 13. Produção escrita da <i>fanfiction</i> . ....	88
Imagem 14. Análise e reescrita da <i>fanfiction</i> . ....	91
Imagem 15. Formatação do site e postagem das <i>fanfictions</i> . ....	95
Imagem 16. Seleção das imagens para a página das <i>fanfictions</i> . ....	96
Imagem 17. Criação do perfil dos <i>ficwriters</i> com <i>Bitmoji</i> . ....	97
Imagem 18. Acesso público <a href="http://www.fanfictionescolar.webnode.com">www.fanfictionescolar.webnode.com</a> . ....	98
Imagem 19. Bate-papo com autores. ....	99
Imagem 20. Estudantes e comunidade em evento com autores. ....	99

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS.....</b>	<b>15</b>
1.1 Letramento.....	15
1.1.1 O processo de leitura.....	17
1.2 Letramento literário.....	20
1.3 Multiletramentos.....	24
1.4 Do gênero conto à <i>fanfiction</i> .....	26
1.4.1 A produção textual autônoma.....	29
1.5 O gênero conto fantástico.....	31
<b>CAPÍTULO II – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS.....</b>	<b>38</b>
2.1 A escola e colaboradores.....	38
2.2 Diretrizes oficiais.....	41
2.3 A pesquisa-ação.....	44
2.4 A sequência de trabalho.....	46
<b>CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO REFLEXIVA.....</b>	<b>51</b>
3.1 Módulo 1 – Apresentação da pesquisa aos colaboradores.....	51
3.2 Módulo 2 – O fantástico na imagem e no cinema.....	53
3.3 Módulo 3 – A literatura em Mato Grosso, primeiro contato.....	61
3.4 Módulo 4 – Uma viagem ao insólito em <i>Contos Estranhos</i> .....	65
3.4.1 A experiência estética na 1ª Leitura.....	65
3.4.2 Os traços culturais implícitos na 2ª Leitura.....	68
3.4.3 A atualidade e a contemporaneidade na 3ª Leitura.....	70
3.4.4 O desfecho fantástico na 4ª Leitura.....	72
3.4.5 A intertextualidade na 5ª Leitura.....	74
3.5 Módulo 5 – Entretecendo sentidos.....	77
3.5.1 Conhecimento em movimento.....	78
3.5.2 A <i>Fanfiction</i> , gênero digital.....	82
3.5.3 <i>Fanfiction</i> , uma produção autoral.....	87
3.6 Módulo 6 – A reflexão sobre a escrita.....	89
3.7 Módulo 7 – A interatividade via <a href="http://www.fanfictionescolar.com">www.fanfictionescolar</a> .....	94
3.8 Considerações dos colaboradores acerca da pesquisa.....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um dos maiores desafios da educação escolar contemporânea está em desenvolver nos estudantes proficiência em leitura e habilidades na escrita. Temos percebido que as práticas pedagógicas nas quais está assentado o trabalho escolar demandam iniciativa e mudanças de atitudes. Basta analisarmos os resultados das avaliações externas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica<sup>2</sup>, para constatar que os índices estão aquém do Padrão de Desempenho considerado ideal.

O mundo da leitura e da escrita para as novas gerações de estudantes apresenta-se imerso em espaço digital como prática recorrente; estes mesmos estudantes dominam com facilidade aplicativos diversos, interativos ou não; leem literatura fantástica, ficção científica, suspense, drama, mistério sem a menor preocupação com a quantidade de páginas; participam de comunidades de fãs, escrevem e publicam histórias; socializam opiniões com amigos, familiares e educadores; embora seja comum ouvirmos de colegas professores de Língua Portuguesa que os estudantes não leem e não escrevem, insistindo em manter o ambiente digital fora da sala de aula, talvez pela ausência destas tecnologias na escola pública, preconceito ou limitações relativas ao uso pedagógico destas.

Limitações semelhantes são percebidas quanto à inserção da leitura literária no Ensino Fundamental, especialmente a literatura produzida no estado por autores que aqui escrevem e publicam, seja pela ausência destes nos livros didáticos, política de circulação de obras, dificuldade de acesso aos textos pelos professores, ou pelo despreparo do educador, remetendo-nos ao *perigo da escolarização da literatura* como causa de desinteresse e *desgosto* pela leitura (SOARES, 1999), e da *falência do ensino* da mesma em virtude de *conteudismo, ao invés do prazer* (COSSON, 2012).

Diante das preocupações descritas, propusemos nesta pesquisa, desenvolvida com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, inicialmente, responder à indagação: como promover o letramento literário e os multiletramentos na escola, por meio de *fanfiction*, partindo da leitura de contos escritos por autor de Mato Grosso?

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-deprendizagemconsiderados-adequados-em-lingua-portug/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-deprendizagemconsiderados-adequados-em-lingua-portug/21206)>. Acesso em 04 de dezembro de 2018.

Em busca de respostas, planejamos uma sequência de trabalho permeada por leituras do gênero conto fantástico e sobre o uso das tecnologias digitais. O intuito foi possibilitar aos estudantes experienciar um pouco do poder do texto literário, este mesmo que transforma e humaniza, e a dinamicidade do meio digital.

Por acreditarmos no pesquisador que há em cada profissional da educação, escolhemos o caminho metodológico da pesquisa-ação, e como *corpus* literário, por fascinar leitores, os livros *Contos estranhos* (2017) e *Azul de Fevereiro*, (2018) de Eduardo Mahon, autor que escreve em Mato Grosso.

Deste modo, objetivamos contribuir com o letramento literário na escola, instigando os estudantes a viverem a experiência estética por meio da leitura e interpretação de contos, além da produção de leitura e de escrita interativa em ambiente digital, passando de letramento a multiletramentos, aprimorando as competências comunicativas e integrando as atividades que envolvam a produção do gênero *fanfiction*, a fim de desenvolver o processo de autoria ativa e crítica.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No Capítulo I - *Do letramento aos multiletramentos*, apresentamos as contribuições teóricas a respeito do letramento como prática social de leitura e escrita com Soares (1999, 2003, 2004), Kleiman (2007), Oliveira (2008) e Rojo (2009); multiletramentos com Coscarelli (2009, 2012), Coscarelli & Marquis (2012) e Rojo (2012, 2013a, 2013b, 2017a, 2017b); letramento literário com Candido (2004), Paulino (2010), Cosson (2012, 2018) e Rouxel (2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014); leitura e produção de sentido com Leffa (1996), Kleiman (1997), Solé (1998), Chartier (1999), Colomer (2007), Zilberman (2008), Coscarelli (2010) e Cosson (2018); gêneros discursivos, linguagem e produção textual com Bakhtin (1997), Geraldi (1997), Marcuschi (2008, 2010), Koch e Elias (2011); o gênero emergente *fanfiction* com Jenkins (2012) e Zavam (2012); gênero fantástico e conto com Todorov (2003, 2004), Gotlib (2006) e Roas (2011, 2013).

No Capítulo II - *Métodos e procedimentos*, situamos a escola e perfil o dos colaboradores; observamos as diretrizes para a área da linguagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular; contextualizamos teoricamente a pesquisa qualitativa com Bauer e Gaskell (2002); a modalidade de pesquisa-ação com Thiollent (2011); o método de letramento literário de Cosson

(2012); a leitura subjetiva de Rouxel (2012); o protótipo de Rojo (2017b); a proposta de correção textual-interativa Ruiz (2001).

No Capítulo III – *Descrição reflexiva*, procuramos, ancorados nos princípios das teorias apresentadas, observar, analisar reflexivamente e descrever o desenvolvimento de cada atividade realizada no decorrer dos módulos. Considerando a relevância das interações dos estudantes no contexto da produção do conhecimento, buscamos registrar todos os apontamentos, contribuições e eventos de aprendizagem significativa que os conduziram ao letramento literário e aos multiletramentos.

Nas considerações finais, ponderamos sobre os resultados gerados a partir da interação no decorrer da pesquisa, e refletimos acerca do caminho a ser trilhado pela escola frente à expansão das tecnologias digitais da informação.

## CAPÍTULO I – DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

Apresentamos, neste capítulo, as ponderações teóricas que orientaram a organização, desenvolvimento e análise das situações de aprendizagem empreendidas nesta pesquisa. Refletimos sobre o processo de leitura e escrita frente ao letramento, letramento literário e multiletramentos. Discutimos a perspectiva do gênero conto, da emergente *fanfiction* como motivação à leitura e inspiração à escrita autoral. E, fizemos uma breve revisão teórica sobre o fantástico na literatura, considerando o encantamento que provoca nos leitores de todas as idades.

### 1.1 Letramento

A educação escolar sempre esteve ligada ao ensino da leitura e da escrita. É recente a associação delas, as habilidades de constituição plena do cidadão. Com a investigação de áreas como a psicologia e a (psico/socio)linguística a respeito dos processos e fenômenos (meta/socio)cognitivos, surgiu um termo carente de significação, o *letramento*. No Brasil, Kato (1986) utiliza-o pela primeira vez como sinônimo de alfabetização. Desde então, a significação de *letramento* vem sendo ampliada, partindo da apropriação da leitura e da escrita e conseqüente progresso social dos indivíduos. (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998).

Na perspectiva teórica do letramento, indagamos se um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Magda Soares, em seu livro *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (2004), define que a alfabetização se refere a saber ler e escrever, enquanto o letramento refere-se a viver em estado de letramento, a quem usa, pratica e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. E reitera que ambos, alfabetização e letramento, são “processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos” (SOARES, 2004, p. 15), que necessitam de procedimentos diferenciados de ensino a fim de garantir o sucesso escolar do estudante para que este possa participar ativamente da sociedade como cidadão.

Com o intuito de pensar a atuação pedagógica de professores de língua portuguesa relativa ao alfabetismo, as práticas sociais de leitura e escrita, em todos os entrecruzamentos de conhecimentos que essas necessitam para serem eficientes,

retornamos a Paulo Freire, que é evidenciado por Magda Soares em *Alfabetização e letramento* (2003), por sua inovadora e “revolucionária” concepção de alfabetização como um novo modo de conceber leitura e escrita, associadas ao universo do educando da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”, imbuída da ideologia de liberdade, autonomia e transformação social. A autora lembra ainda que, vinte anos antes da literatura registrar autores e suas concepções de alfabetização, Paulo Freire já o fizera, como reconhecem Brian Street em 1984 e David Barton em 1994.

Muitos são os profissionais da área da linguagem, dentre outros, que se dedicam a estudar e pesquisar a respeito de atividades, planejamentos, projetos de letramento, sequências, propostas, protótipos como forma de fortalecer a prática docente viabilizando resultados positivos na formação de cidadãos letrados.

Segundo Angela Kleiman (2007), embora o conceito de letramento tenha sido criado para ser utilizado em estudos acadêmicos relativos a todo uso da língua escrita, implicando em seus aspectos e impactos sociais, estes estudos voltaram-se principalmente à instituição escolar (agência de letramento) na alfabetização. Porém, se em processo de letramento estão todos que utilizam a língua escrita em seu cotidiano, mais ainda estudantes das séries finais do ensino fundamental e médio.

Daí a importância de o ensino escolar voltar-se para leitura e escrita como práticas discursivas em suas múltiplas funções, ligadas aos contextos em que se desenvolvem, pois qualquer atividade com o uso da língua escrita (evento de letramento) envolve o coletivo, mobiliza diferentes saberes, interesses, intenções, metas e objetivos individuais.

Desta forma, o professor (agente de letramento) deve superar sua formação inicial voltada à perspectiva tradicional de ensino apoderando-se do conhecimento pleno dos conteúdos que possui e, por estar também em contínuos letramentos, buscar a superação propondo planejamento de atividades didáticas que envolvam textos/gêneros significativos ao estudante e sua comunidade em uma perspectiva sócio histórica e cultural, culminando em práticas sociais em que os indivíduos dominem os gêneros e saibam agir discursivamente em situações comunicativas como protagonistas de sua realidade.

É acrescido ainda por Maria do Socorro Oliveira (2008) que a prática escolar apresenta movimentos de mudança, visto que novas teorias sobre o ensino-aprendizagem de língua materna e dos estudos de letramento, que propõem a

autonomia e criticidade dos participantes, oportunizam aos estudantes o entendimento de suas necessidades comunicativas na atribuição de sentido ao conhecimento a partir de suas experiências relacionando saberes escolares e saberes sociais, culturais e políticos.

### **1.1.1 O processo de leitura**

O ato de ler não é tarefa fácil, por tratar-se de “processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p. 24). Ao ler, o leitor precisa acionar conhecimentos de mundo e articulá-los ao que o texto apresenta, utilizando-se de todas as ferramentas, estratégias metacognitivas, para que possa tramar com as informações do texto e construir sentidos adequados ao seu contexto para, a partir desta articulação, construir novos saberes.

Para Leffa, a leitura é interação social por compreender em seu processo o papel do leitor - suas intenções, o do texto e a interação entre ambos. O autor observa ainda que a proficiência em leitura assim como a metacognição desenvolve-se com a idade, o comportamento do leitor melhora com a instrução e pondera que a eficácia da leitura depende de seu objetivo.

*Em Estratégias de leitura* (1998), Isabel Solé manifesta consideração semelhante, afirmando que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer *[obter uma informação pertinente para]* os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22, grifo da autora).

Coadunamos a essas considerações, acrescentando que os níveis de conhecimento necessários à compreensão da leitura que Angela Kleiman lista em “*Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*” (1997) o conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo são primordiais para produção de significado, imbuídos de estratégias metacognitivas, pela formulação de objetivos e hipóteses. Também é importante a interpretação das marcas formais do texto contidas nas suas micro e macroestruturas, a considerar construção coesiva e coerência temática e, por fim, a análise das prováveis intenções dos dizeres do autor, ou melhor,

do narrador num texto narrativo e do eu lírico num texto em versos, as quais possibilitam ao leitor posicionamento crítico frente ao texto.

Ao refletir a leitura literária na escola, Graça Paulino observa que o estudante tem direito a seguir suas *próprias vias de produção de sentidos* de modo autônomo. Considera “o processamento da leitura literária como desempenho que envolve habilidades simultaneamente intelectuais e estéticas, num nível de interação social constitutivo da própria linguagem” (PAULINO, 2005, p. 7).

Com entendimento semelhante, Annie Rouxel (2014) considera a escola ambiente propício para que o leitor possa ser estimulado à experiência estética por meio do contato com textos literários. Para a autora, ler uma obra é um encontro *pessoal e íntimo*, no qual a experiência estética é “momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade” (ROUXEL, 2014, p. 22).

Neste sentido, a leitura literária oferece campo para atividades diversas que permitem expandir aprendizagens linguísticas, sociais, históricas, artísticas e culturais dos estudantes. Essas, permeadas pela inter-relação da leitura, da fala e da escrita, em projetos de trabalho que possibilitam ao professor a integração da literatura a conexões interiores e exteriores à obra, para a promoção da compreensão e constituição do conhecimento humano (COLOMER, 2007).

O escritor Santiago Vilela Marques, em palestra<sup>3</sup>, observou a importância do contato com a leitura literária para reconhecer-se a si e ao mundo através da expressão do outro, e, ao ser questionado sobre o que o levou a escrever, respondeu: “*quando lemos muito, saturamos, e as histórias começam a surgir, chega o momento que precisamos pôr pra fora*”. Explicitou que para ser um bom escritor antes de tudo é preciso ser um bom leitor, desse modo, o acesso a bons textos literários deve ser garantido e assegurado ao estudante, desde o início de sua escolarização, não com a finalidade de que se torne um escritor de obras literárias, mas que saiba usar a escrita para as necessidades da vida social.

Chartier (1999), ao posicionar a leitura como sendo a atividade de interação e apreensão de significados, considera que ela não deve permanecer nas obras clássicas e sim tê-las com objetivo. Deste modo,

---

<sup>3</sup> Santiago Vilela Marques, em palestra proferida no Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, *campus* de Sinop, em 18 de outubro de 2018.

aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leituras essas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (CHARTIER, 1999, p. 103-104).

O autor, por meio do *conceito de apropriação*<sup>4</sup>, comprovou que o livro, objeto cultural, teve diferentes usos de acordo com as comunidades de leitores, situadas ao seu tempo. Cada leitor apresenta uma maneira partilhada e distinta de ler, criando seus próprios sentidos, interferindo no sentido dos textos e na forma como foram compreendidos, vinculando a interpretação ao modo de apropriação de sua época.

Rildo Cosson em *Círculos de leitura e letramento literário* (2018) complementa que ler é produzir sentidos por meio do diálogo que estabelecemos com o passado na experiência do outro, sendo competência individual e social que envolve (os elementos) *o leitor, o autor, o texto e o contexto*, em que o leitor amplia conhecimentos de sua cultura pela relação que tem com outras no diálogo com (os objetos) *o texto, o contexto e o intertexto*. Reafirma que o discurso literário em sua variedade de formas e temas se propõe a ser menos língua enquanto sistema gramatical e mais linguagem pela *capacidade humana de significar*.

Preocupado com a leitura literária em âmbito escolar, ou fora dele, Cosson ainda reflete que para encontrar o sentido da obra lida, deve-se perguntar: *o que lemos quando lemos o texto literário?* E assim, articular os *objetos* aos *elementos* em operação lógica, desencadeando doze modos distintos de leitura, cabendo esclarecimento do modo escolhido para o texto selecionado, proporcionando a interação com a experiência dos envolvidos na atividade. Para o autor, leitura é uma competência social, “daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura” (COSSON, 2018, p. 36).

---

<sup>4</sup> O conceito do termo *apropriação* em Chartier relaciona-se à leitura e à interpretação. Para esse autor, a *apropriação* “visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1991, p. 180).

Mesmo sendo a leitura do texto literário um processo complexo, é também insubstituível à expansão do conhecimento por essa via. Ela “constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história” (ZILBERMAN, 2008, p. 17). Deste modo, do trabalho do professor depende a incorporação da diversidade de leituras ao processo educativo, envolvendo textos em situação real de comunicação, a fim de movimentar a interatividade das tecnologias digitais do mundo moderno, conferindo à literatura outros sentidos.

A dimensão da leitura em meio digital embora pareça distinta das outras leituras pela não linearidade, não o é. Coscarelli (2012) apoiada em Bakhtin, defende que a leitura de qualquer texto é, igualmente, hipertextual, em virtude dos muitos domínios cognitivos em operação particular, que se articulam para a produção de sentidos desde a construção de cadeias referenciais, inferências, efeitos de sentido e intenção comunicativa. A autora observa que na leitura digital temos a interatividade de elementos explícitos verbais e os não verbais - o design, a diagramação, as cores, imagens, fontes, ícones, barras e o som, o que torna a leitura apenas mais dinâmica.

## **1.2 Letramento literário**

Ao asseverar à escola a função mobilizadora dos letramentos, é preciso considerar que o ensino e a literatura têm longínqua ligação. Desde muito antes da criação das primeiras instituições escolares, o texto literário já servia como base para o conhecimento estrutural da língua no desempenho da escrita e da oratória. Embora seja recente a tomada do texto literário como ampliação e reflexão do saber cultural dele emanado, pelo letramento literário estes saberes vão muito além da apreensão da língua, são a compreensão desta pela linguagem que comunica, que carrega vivências, que compartilha experiências ao demandar associações imaginárias e construção de significados em contextos diversos.

Na tentativa de situar o letramento literário diante da perspectiva do letramento, reportamo-nos às reflexões de Rildo Cosson em *Letramento Literário: uma localização necessária* (2015). Nesse texto, o autor reflete a amplitude que o conceito letramento tem ganhado a partir das adjetivações a ele associadas, observa que a aproximação do termo às diversas áreas do conhecimento o distanciam do centro do conceito de

letramento (da habilidade de ler e escrever como recurso de comunicação) e pondera que para atender todos os seus usos, melhor que negar essa expansão é definir o fenômeno que ele recobre.

Deste modo, com o intuito de localizar o letramento literário dentre os vários usos do termo letramento, Cosson, inicialmente, situa três concepções para entender o conceito letramento: *o letramento no singular; o letramento no plural e múltiplos letramentos*<sup>5</sup>.

Para esse autor, como um letramento adjetivado, o letramento literário por sua relação com a linguagem, pode ser localizado nas três concepções com sentidos distintos. Na primeira, o letramento literário é aquele letramento que se faz com o texto literário e prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Na segunda, o conceito de letramento além de se referir à literatura como uma prática social da escrita, integra-se a novos meios e mecanismos de expressão e interação social, e constitui-se um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 67), resultando num processo de aprendizagem pela experiência do leitor com o texto literário. Na terceira, o uso do termo letramento literário recobre o campo da crítica e impacta os estudos culturais, literários, ideológicos e linguísticos, por esse motivo, talvez, seja menos frequente.

Embora entendemos que o letramento literário é uma ação que impacta experiências individuais dentro e fora do ambiente escolar, a mediação orientada na sala de aula ainda se faz necessária para que os estudantes possam construir e estabelecer redes de aprendizagem efetivas.

Se considerarmos que para muitos o primeiro contato com a literatura ocorre na escola, envolver os estudantes em práticas de leitura que rompam os limites do tempo e espaço, que instiguem a reelaboração do conhecimento, que subsidiem, por conseguinte, o ensino e a aprendizagem, permitirão a esses estudantes atuarem socialmente com autonomia e criticidade, podendo transformar o mundo em que vivem.

---

<sup>5</sup> *Letramento no singular*: O domínio escrita e da leitura crítica. *Letramento no plural*: Os multiletramentos agregam além da capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem, o reconhecimento do impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas. *Múltiplos letramentos*: O letramento adjetivado faz referência a uma competência a ser desenvolvida quanto a um processo de aprendizagem cultural dentro da sociedade. (COSSON, 2015).

Ainda que o letramento literário seja um processo que se faz via textos literários na interação leitor, autor, texto e contexto, é na escola que são motivadas maneiras para percorrer e explorar as obras em seus diversos aspectos, significando-as.

Deste modo, diante das diversas formas de abordar o ensino de literatura nas escolas, Cosson (2012) demonstra preocupação com a falência deste, em virtude do conteudismo e adverte-nos para o cuidado em usar o texto literário como subterfúgio apenas para a análise linguística. O autor observa que o texto literário, pela riqueza de sua natureza, pode servir a distintos propósitos como romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos, semânticos traçados pela língua e estimular o prazer da leitura ao compromisso com conhecimento.

Com uma postura crítica semelhante, Annie Rouxel complementa que a leitura literária escolar, a leitura analítica, fundamenta-se pedagogicamente como uma prática para a avaliação de aprendizagens, de saberes e de competências. Nela “o texto lido e estudado é quase sempre um pretexto à descoberta e aquisição de ferramentas de análise e, então, objeto de uma rotina desencarnada que deixa fora de jogo o leitor enquanto sujeito” (ROUXEL, 2014, p. 20). Para a autora, cujas pesquisas voltam-se para a recepção e o ensino da leitura literária, esta forma de leitura precisa ser renunciada para se investir na formação de um leitor sensível e envolvido que dá vida e significação ao texto literário ao apoiar-se em experiências de leituras particulares (a partir de uma leitura subjetiva).

Essas constatações refletem a necessidade de estratégias de leitura significativas que sensibilizem o estudante para letramento literário escolarizado como prática social, capaz de humanizar e ao mesmo tempo fornecer instrumentos para conhecer e articular com competência a linguagem. (SOARES, 1999; PAULINO, 2010; COSSON, 2012).

Diante disso, ainda que na literatura as palavras significam pelo dizer, entremeado por nuances da linguagem em que o não dito também significa (ORLANDI, 2012), é pela escrita que os sentidos são universalizados. Ao contactá-la, distintas possibilidades de interpretação podem ser tomadas e movimentadas pelo ser/leitor humano de acordo com suas experiências, conhecimentos construídos e

ideologias<sup>6</sup>. Por conseguinte, a literatura em suas palavras provoca inconscientemente um universo de estruturação da relação entre o homem e o mundo.

Neste sentido, Antonio Candido tece considerações, das quais compartilhamos, a respeito da função humanizadora da literatura:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo, é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal. (CANDIDO, 1972, p. 803).

Para o autor, a fantasia quase nunca é pura. É pela leitura literária através de seus elementos constitutivos que o metafórico e o simbólico mesclam-se a narrativa, reportando-nos à realidade em conflitos via textos, dos quais o enfrentamento possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivo/afetivas, a formação de valores e a conquista da identidade. Candido ainda acrescenta alguns traços essenciais à que a fruição da literatura e o direito a ela estão ligados,

[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p.180).

O envolvimento do leitor pelo prazer e emoção estéticos da leitura literária, pela experiência vivida no encontro com história experimentada através do texto, marcam

---

<sup>6</sup> Tome-se o termo ideologia como o conjunto das concepções culturais de um dado grupo de indivíduos, numa dada fase de sua evolução histórica.

Considere-se, portanto, que no discurso literário estão implícitas marcas da constituição ideológica do homem que (re)produz artisticamente sua maneira particular de ver e de sentir a realidade.

Para a adoção desse viés, percorremos com Marilena Chauí, em *O que é ideologia* (2008), o percurso da significação de ideologia ao longo da história. Desde Destutt de Tracy, passando Napoleão, Augusto Comte, Karl Marx, Karl Marx e Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Louis Althusser, culminando no conceito evidenciado por Chauí.

Faz-se necessário considerar também, na perspectiva dos letramentos, o *letramento ideológico* por este enfatizar as práticas de letramento articuladas a estruturas culturais e de poder em diferentes contextos (STREET, 1993).

sensivelmente sua memória e sua personalidade, privilegiam o desenvolvimento da consciência crítica e o senso de pertencimento social.

Nesse meio, o educador como mediador de aprendizagens tem buscado mobilizar estratégias e criar mecanismos para que, com seu trabalho e comprometimento com o papel social da educação escolar, os estudantes possam atingir os níveis de proficiência em leitura, articular habilidades necessárias à construção de sentidos e, como leitores reais, estabelecer vínculos afetivos que instiguem novas descobertas ao contactar as diversas modalidades de textos, incluídos os contemporâneos atravessados pelas tecnologias digitais da informação (ROUXEL, 2012). Deste modo, mergulhado nessa dinâmica de leitura que deseja instigar o letramento literário está situado o objetivo dessa pesquisa.

### **1.3 Multiletramentos**

Acrescentemos ao mundo globalizado as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e, ao imbricado de letramentos a diversidade linguística e cultural. O resultado está na multiplicidade de práticas letradas em movimento na sociedade que incorporam os multiletramentos.

Conforme cunhado pelo *The New London Group* (1996) o conceito de multiletramentos abarca a diversidade dos letramentos contemporâneos, tanto as *múltiplas linguagens*, semioses e mídias em que circulam os textos, quanto o crescente destaque à *diversidade cultural* movimentada pelos autores e leitores (ROJO, 2012).

De modo a atender a educação linguística contemporânea o Grupo propõe a *pedagogia dos multiletramentos* em que “a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos pelos seus usuários no momento em que eles se ocupam em alcançar seus vários propósitos culturais” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, *apud* COSSON, 2015, p. 178).

Nessa perspectiva, a mudança na constituição dos sujeitos que frequentam os ambientes escolares e a conseqüente ampliação das mídias, confronta estes mesmos sujeitos a interagirem com a imensa variedade de textos em circulação na sociedade. Sendo que, na escola, os estudantes tem a oportunidade de expandir seus

conhecimentos, de transpor a barreira das diferenças e de ampliar práticas de letramentos.

Diante da “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13), em qualquer de seus sentidos, os multiletramentos são interativos/colaborativos, rompem as relações de poder/propriedade, são híbridos/fronteiriços/mestiços, conforme esclarece Rojo (2012). Em virtude disso, a autora reconhece *as nuvens*, como sendo o melhor lugar para que eles existam e no *formato de redes*, a melhor maneira de se apresentarem. Para complementar, em contraponto com as mídias analógicas, a autora ainda observa que nas mídias digitais, são necessárias novas ferramentas para a produção e circulação destes hipertextos em hipermídias, pois dispensam a propriedade e passam a ser produção colaborativa por serem interativos na *web*.

Nesse modo de interação digital propiciada pelos multiletramentos, novas práticas de análise são requeridas dos indivíduos/estudantes, visto que eles próprios são responsáveis pelo assunto, conteúdo de sua busca e pelos diversos caminhos a percorrer para satisfazer de forma autônoma, crítica e transformadora seus interesses, suas curiosidades e construção de conhecimentos. Em meio a essa movimentação encontra-se o trabalho escolar, onde, em contato com as ferramentas tecnológicas, os estudantes podem agir, seja na posição de receptores ou de produtores, para transformar os discursos e significações por sua análise crítica dos contextos sociais e culturais em circulação nestes diferentes textos.

Todo este processo deve ser efetivado com perspicácia e cuidado nos ambientes digitais onde “o usuário-navegador precisa ter malícia para não cair em armadilhas” (COSCARELLI & MARQUIS, 2012, p.22), usando as diversas ferramentas que estão a sua mão, com sabedoria, preservando informações particulares.

Estes ambientes fazem parte do cotidiano, “vivemos o digital, somos o digital, fazemos o digital. Isso faz parte de nós, cidadãos inseridos no mundo contemporâneo” (COSCARELLI, 2009, p.13). Ao transitar por estes sistemas de mídia, são estabelecidas novas formas de comunicação e reafirmadas as dinâmicas interativas na exploração de informações conforme a curiosidade.

Na interação com o outro, utilizamos os gêneros do discurso articulados nas inúmeras esferas de comunicação social numa perspectiva dialógica da linguagem de acordo com as contribuições bakhtinianas e, diante da contemporaneidade desses recursos tecnológicos, novas práticas de linguagem emergem, exigindo-nos multiletramentos. A fim de experienciar o que fora evidenciado, esta pesquisa durante sua execução, fez uso de recursos e tecnologias diversas para cumprir o seu propósito.

#### 1.4 Do gênero conto à *fanfiction*

A noção de gêneros na Literatura e na Linguagem remete a Platão em seus *Diálogos*<sup>78</sup> e a Aristóteles na *Poética*<sup>9</sup>. O termo gênero referia-se apenas ao literário até o início dos tempos modernos. Ao ganhar amplitude, este termo passa a abarcar toda forma de interação comunicativa humana, seja ela oral ou escrita. Deste modo, Marcuschi (2008, p.149) afirma que “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade” e explicitamente define gênero textual:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida 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. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, construindo em princípio listagens abertas. [...] Os gêneros são formas

---

<sup>7</sup> *Diálogos socráticos* “sokratikói lógoi”, assim reconhecido e nomeado por Aristóteles em *Poética* (1447b10-12).

<sup>8</sup> Fazendo um recorte histórico, Platão em *República*, através do esforço em distinguir o fazer filosófico dos fazeres poético, oratório, político, entre outros já consolidados até então, guiado pela ideia de uma educação pela verdade, provocou reflexão pedagógica sobre conteúdo e forma da poesia (literatura à época) incluído metas educativas que servissem de base para a formação moral dos jovens, deixando clara sua crítica (crítica poética da poesia por sua sedução pelo uso da palavra) de que os poetas, por tendência mimética, sempre estiveram despreocupados com os efeitos morais, éticos e políticos de suas produções. Platão demonstra ainda que através da filosofia é possível tornar-se crítico e imune aos perigos da exposição às diversas formas de poesia, e em razão disto pensa a divisão dos gêneros poéticos.

<sup>9</sup> Num período posterior e com definições mais claras em relação às instâncias: poética, filosófica, política, etc, e livre de disputas, Aristóteles em sua *Poética*, numa linguagem científica, dispõe um campo para a poesia com técnica e estilo estabelecidos e com liberdade de atuação em sua área, elevando-a à categoria do belo, onde na imitação dos fatos e acontecimentos da vida humana possa se reportar ao real e/ou irreal, ao universal, capaz de conseguir os efeitos catárticos.

textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008 p.155)

Numa perspectiva sócio-histórica dialógica, Marcuschi corroborou com Bakhtin (1997) em sua teoria, ao considerar que a língua é um sistema estável, lugar de encontro dos indivíduos onde estes materializam linguisticamente suas *necessidades enunciativas* na interação, uns com os outros. Atribui às “esferas de atividade humana, esferas de comunicação e esferas de utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 127) um particular *repertório de gêneros* em que cada qual organiza suas práticas discursivas, sendo estes, primários numa “comunicação verbal espontânea”, e secundários numa “comunicação cultural mais complexa [...] escrita” (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Para Marcuschi (2008), que segue os postulados bakhtinianos, quando os gêneros se superpõem constituem novos, por isso a dificuldade em nomeá-los, a esse fenômeno chama de *intergericidade*. Além deste, outros fenômenos afetam o gênero: a *intertextualidade*, a *interfuncionalidade* e *interdomínios discursivos*, o que numa perspectiva didática problematiza gradualmente sua análise e exige dos educadores postura reflexiva e pesquisadora.

O trabalho com os gêneros textuais acompanha a escola desde a antiguidade, transformando-se ao longo dos tempos e diversificando sua abordagem no meio educativo que se encontra atropelado pelos gêneros textuais emergentes, na atual *sociedade da informação*, onde a “Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Tendo sua centralidade na escrita, para Marcuschi (2010) o discurso eletrônico síncrono ou assíncrono, dá uma nova noção de interação social, em novas formas de textualização, com menor monitoração, em virtude do meio virtual e do tempo fluido. A infinidade destes gêneros faz com que sejam dedicados estudos, embora ainda tímidos, relativos à sua identificação, definição, abordagem e usos.

Dentre os gêneros emergentes, muitos são *transmutações* de outros, como é o caso da *fanfic*<sup>10</sup> que faz parte desta pesquisa. Para situar o seu surgimento, as comunidades de fãs, *fandom*<sup>11</sup>, já registravam suas produções impressas em

---

<sup>10</sup> Abreviação de *fan fiction* (ficção de fã), também grafada *fanfictions*. <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanfic>> acessado em 25.08.2018.

<sup>11</sup> Termo usado para *fan kingdom*, (reino dos fãs), ou comunidades de fãs. <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Fandom>> acessado em 25.08.2018.

*fanzines*<sup>12</sup> muito antes da chegada da *internet*. Os ambientes virtuais proporcionaram a aproximação do *fandom* e a escrita compartilhada passou do local para o global, encontrando-se nos diversos gêneros.

Deste modo, o *fandom* sai das *fanzines* e passa a publicar via *web* as *fanfictions*, gerando o que Zavam (2012) seguindo postulados bakhtinianos, denomina de *transmutação inovadora interna de gênero* manifestando a *adaptabilidade* deste “às novas contingências, históricas, políticas, sociais ou culturais” do gênero (ZAVAM, 2012, p. 267).

A *fanfiction* está associada à cultura de massa, embora possa contemplar outras formas, a maioria são textos narrativos em prosa, baseados em textos fontes como: livros, séries, *animês*, jogos, entre outros, que brincam com suas personagens em enredos diversos e atrevidos.

Os escritores de *fanfictions*, os *ficwriters*, ao assumirem-se *lautores*<sup>13</sup>, criam história a partir de seus enredos e personagens favoritos, com liberdade para trilhar infinitos caminhos distorcendo a obra fonte, exatamente por não estar presa a ela. O *fã* envolve-se na leitura a fim de intervir no texto, deste modo, ele aprende a encontrar *brechas*<sup>14</sup> de onde partem suas criações (JENKINS, 2012). Dois, são os caminhos, frequentemente seguidos, as *fanfictions cannon* em que a história original é seguida, e as *fanfictions fannon* em que o roteiro original é transformado em universo alternativo para a nova criação.

Os temas abordados pelos *ficwriters* em seus textos são os mais diversos. Grande parte das produções fazem apologia à perversão sexual, gerando preconceito em torno do gênero *fanfiction*, a exemplo da trilogia “Cinquenta tons de cinza” (2012), originalmente uma *fanfiction* da saga “Crepúsculo”, em que a autora Erika Leonard James inovou pelo conteúdo erótico voltado para mulheres. Embora sua trama contrarie os ideais feministas por colocar a mulher em posição de submissão, tornou-se sucesso em vendas e motivação para a escrita de outros textos. A luverdense Camila Moreira (2013), inspirada em Erika James, produz suas aventuras amorosas na plataforma *Wattpad* e faz sucesso na nova literatura erótica com oito livros

---

<sup>12</sup> Aglutinação de *fã* e *magazine* ou *zine* (publicação de *fã*). <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine>> acessado em 25.08.2018.

<sup>13</sup> Roxane Rojo (2013a, p. 20) usa o termo *lautor* para referir-se ao papel do autor e do leitor nas produções em meio digital sob a abordagem dos multiletramentos.

<sup>14</sup> Para Jenkins (2012, p. 16-18) *brechas* são *sementes*, *buracos*, *contradições*, *silêncios*, *potenciais*, cujos olhares atentos dos leitores *fãs* detectam no texto, para a criação de novas histórias.

publicados. Deste modo, navegar por *sites* da comunidade *fanfiqueira* requer cuidados e acompanhamento, se o visitante for menor de idade.

Meg Cabot, autora do *best-seller* “O diário da Princesa” (2001), quando adolescente, por ser fã de *Star Wars*, também iniciou sua carreira como escritora de *fanfiction*, prática que julga positiva e observa que o autor já criou um mundo para escritor iniciante brincar, facilitando a interação e produção como declara em seu *blog*<sup>15</sup>.

A interação autor-texto-leitor ganha nova conotação neste gênero, onde o sujeito leitor passa a ser também autor, retextualizando o dito pelo primeiro autor. Este, por sua vez, é assessorado por colaboradores, os *beta-readers*, editores responsáveis por auxiliar na correção do texto, comentar e aconselhar os autores, principalmente iniciantes, na condução de suas histórias. E, por colaboradores externos, os *reviews*, participantes que opinam na condução da trama a partir de comentários. Neste sentido, as *fanfics* são, segundo Rebeca Black (2005 *apud* AZZARI e CUSTÓDIO, 2013, p. 75), metalinguísticas por fazer os autores pensarem sobre como escrevem e sobre seu domínio da língua.

A dinâmica apresentada recria uma nova interação, marcada pela tecnologia da informação, em que autor-texto-leitor/autor-colaborador-leitor estão imersos na *cibercultura*, por mais que alguns autores não admitam ou aceitem *fanfics* de suas obras, o fato é que elas vieram para ficar, com ou sem preconceito. Até os clássicos literários já possuem *fanfictions* embora sua produção ainda seja restrita.

A escola, portanto, pode explorar este gênero de modo criativo possibilitando aos estudantes, nativos digitais, o contato com textos literários diversos, para que em processo colaborativo *on-line* exercitem a autoria ativa e crítica na produção de novos textos, diversificando assim, o ensino aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos.

#### **1.4.1 A produção textual autônoma**

A comunicação humana nem sempre se deu por meio da escrita. Na antiguidade muitas eram as comunidades ágrafas e o domínio da linguagem dava-se

---

<sup>15</sup> Meg Cabot *blog*. Disponível em: < <https://www.megcabot.com/2006/03/114184067156643148/>>  
Acesso em: 25 out. 2018.

por meio do oral, corporal, gestos e símbolos. Os povos egípcios e mesopotâmicos desenvolveram a tecnologia da escrita, ou seja, a codificação e representação gráfica da linguagem oral, do pensamento e da palavra, dando-lhe status de produto sócio-histórico-cultural da civilização humana. Ao longo dos tempos a escrita popularizou-se, deixando de ser privilégio de poucos abastados e, nos últimos cinquenta anos, com a interação digital, seu uso ascendeu em quantidade e variabilidade pela fluidez comunicativa em ambientes virtuais.

Embora o contato com a leitura e principalmente com a escrita faça parte da vida diária das pessoas, coordenar as ideias, pensamentos e experiências para expressá-las deste modo é tão complexo quanto a própria linguagem. Faz-se necessário recordar a finalidade comunicativa em que escrita é “um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a outro (o seu interlocutor/ leitor) com certo propósito” (KOCH e ELIAS, 2011, p. 36), e neste exercício social dominar a linguagem como atividade discursiva-cognitiva e, a língua como sistema simbólico.

O trabalho com a produção textual escolar deve buscar desenvolver a criatividade e expressão da linguagem escrita autoral. Visto que os estudantes se encontram mergulhados em letramentos e multiletramentos, o que a escola pode fazer é auxiliá-los nas escolhas adequadas para construção do conhecimento ativo e crítico, para que saibam ler, interpretar, criar e recriar, produzir, expressar e comunicar suas ideias.

A produção de textos é o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem de língua. Ela faz parte da formação discursiva dos estudantes que precisam ser condutores de sua própria ação comunicativa. (GERALDI, 1997).

Na perspectiva dos multiletramentos na contemporaneidade, novas formas de produção e leitura de texto em tela vêm se configurando. Chartier considera isso uma revolução no processo de leitura e escrita, e afirma que com essas mudanças

se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. (CHARTIER, 1994, *apud* SOARES, 2002, p. 152).

Dentre as tarefas dos professores, nesta dinâmica, está a de sistematizar a língua, realizar reflexões acerca da sua funcionalidade social, dar condições necessárias para a produção e circulação de textos, bem como considerar as novas situações contemporâneas de produção, leitura e autoria, apontadas por esse autor,

o novo suporte de texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? (CHARTIER, 1998, *apud* ROJO, 2013a, p. 20).

Esta nova situação nos permite observar a dinamicidade proporcionada pela interação em meio eletrônico, em que o próprio leitor assume papel de autor. Sendo necessária para o ato da leitura, a mobilização de múltiplas linguagens, pois os textos neste meio apresentam configurações distintas e diversas formas de significar que os estudantes, nativos digitais conforme Marc Prensky, já dominam. À escola, enseja-se criar condições para a autonomia comunicativa dos educandos.

O estudante precisa ser estimulado a produzir textos coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; utilizar diferentes registros adequando-os às circunstâncias da situação comunicativa de que participam. Neste sentido, novas práticas escolares podem ser instituídas para que o processo de ensino e aprendizagem parta de situações concretas e significativas para os educandos. Como a implementação da cultura e mudança social em novos letramentos a partir da leitura literária e escrita de *fanfictions*.

## 1.5 O gênero conto fantástico

Ao pensar o conto fantástico na história da literatura, é preciso retomar um dos precursores deste gênero, Edgar Allan Poe (2006). Embora Todorov (2003) diga que na obra desse autor não se “encontram contos fantásticos, no sentido estrito”, seus textos ficam muito próximos do conceito de fantástico pelos temas e técnicas. Poe,

que ligado à vertente gótica do Romantismo inglês, retratava o mistério, o sobrenatural, o terror e a morte, era chamado de mestre do horror por moldar seus contos imersos na psique humana provocando, nos leitores, estado de muita tensão. Foi poeta, editor e crítico literário, e como tal teorizou a respeito da ficção curta, ainda não consolidada como literatura, mas muito lida. Propôs a *teoria da unidade de efeito* em que a narrativa deve ser lida *de uma só sentada*. Poe racionaliza a produção literária demonstrando possuir técnicas categóricas e programáticas para a criação ficcional e sucesso da narrativa. Deste modo, o seu trabalho contribuiu e influenciou gerações de escritores como o brasileiro Machado de Assis.

Na tentativa de conceituar o conto nos deparamos com as considerações de diversos teóricos que, ao lado de Poe, Machado de Assis, Mário de Andrade, Julio Cortázar, Guimarães Rosa, entre outros, teorizaram sobre o gênero. Nadia Battella Gotlib, em *Teoria do Conto* (2006), reúne teoricamente referências e características específicas que assim o definem:

[...] o conto promove o sequestro do leitor, prendendo-o num efeito que lhe permite a visão em conjunto da obra, desde que todos os elementos do conto são incorporados, tendo em vista a construção deste *efeito* (Poe); neste sequestro temporário, existe toda uma força de tensão, num sistema de relações entre elementos do conto e em que cada detalhe é significativo (Cortázar). O conto centra-se num conflito dramático, em que cada gesto e olhar são até mesmo teatralmente utilizados pelo narrador (E. Bowen). Não lhe falta a construção simétrica, de um episódio, num espaço determinado (B. Mathews). Trata-se de um *acidente* da vida (José Oiticica), cercado, neste caso, de um ligeiro *antes e depois* (José Oiticica). De tal forma que esta *ação* parece ter sido mesmo criada para um conto, adaptando-se a este gênero e não a outro, por seu caráter de *contração* (N. Friedman). (GOTLIB, 2006, p. 80-81).

A literatura adapta-se à efemeridade da vida moderna denotando rapidez e agilidade em sua produção e divulgação, os contos são peças representativas de momentos singulares, cujos veículos, inicialmente, foram revistas literárias e jornais. A constatação disso é que no Brasil, dos mais de duzentos contos escritos por Machado de Assis, cinco foram publicados apenas em livros, conforme os estudos de Valdiney Valente Lobato de Castro (2018). Deste modo, o reconhecimento do autor como contista veio após a introdução dos estudos da teoria literária contemporâneos onde foram reunidos e publicados, em coletâneas, contos deste e de outros escritores do gênero.

A partir de então, contrariando a teoria de Todorov (2004) de que o fantástico teve uma vida breve<sup>16</sup>, sua produção continua atual, adaptando-se e transformando-se juntamente com a humanidade, seja em sua forma de expressão tradicional, consagrada no século XIX, na ficção científica ou no realismo mágico. A exemplo disso, podem ser apreciadas as manifestações da literatura brasileira com os autores Moacir Scliar, Lygia Fagundes Telles, Guimarães Rosa, entre outros, e Eduardo Mahon (que escreve e publica em Mato Grosso), cujos contos constituirão o *corpus* literário desta pesquisa.

Não nos ateremos aqui à constituição da literatura fantástica e seu percurso na história da humanidade, visto que até a Idade Média, anterior ao Iluminismo, a vida e as crenças circundavam sobre temas sobrenaturais. No entanto, a maioria dos estudiosos considera a literatura fantástica de acordo com o modelo estabelecido por Todorov, a elucidar.

Tzvetan Todorov, em *Introdução à literatura fantástica* (2003), busca encontrar características presentes nos textos que o permitam pertencer ao gênero fantástico, além da teoria dos signos, da qual depende a literatura, nas funções pragmática, sintática e semântica. Relaciona três condições que considera básicas para identificá-los: inicialmente “é necessário que o texto obrigue ao leitor considerar o mundo das personagens como um mundo de pessoas reais, e a vacilar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados” (p.19), referindo-se à ambiguidade do discurso narrativo em relação à dicotomia natural/sobrenatural; em seguida “esta vacilação pode ser também sentida por uma personagem [...] no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com a personagem” (p. 20), sendo a representação do leitor no interior da narrativa; e por fim “é importante que o leitor adote uma determinada atitude frente ao texto, deverá

---

<sup>16</sup> Todorov (2003, p. 83-91) ao situar o fantástico em relação à poesia e à alegoria, organiza um mapeamento e análise dos temas do fantástico, que ao final do seu ensaio acaba por mudar de perspectiva, abordando o gênero na função social do sobrenatural e não mais em seus aspectos literários. Pois para o autor a função do fantástico na literatura era combater a censura social e íntima relacionada a temas como incesto, necrofilia, homossexualidade, sensualidade excessiva dentre outros considerados tabus. Assim, encontrando no fantástico e através da literatura uma forma de transgredir a lei pelo sobrenatural. Todorov afirma com isso, que a Psicanálise abreviou a existência da literatura fantástica (surgida nos fins do século XVIII, teve seu ápice e declínio no século XIX), exatamente por desviar-lhe da condição mimética com a qual driblava a censura. A partir de então, no século XX, a hesitação diante de acontecimentos *estranhos*, ao estilo kafkiano, passa a ser característica central da literatura fantástica.

rechaçar tanto a interpretação alegórica, como a interpretação poética” (p. 20), criando uma maneira própria de se ler o texto.

Em virtude da fragilidade enfrentada pelo gênero fantástico, o autor demonstra preocupação quanto à caracterização dele e dos vizinhos *estranho* e *maravilhoso* por estarem unidos em linhas tênues, passíveis de confusão. Adverte assim Todorov (2003, p. 24): “O fantástico leva, pois, uma vida cheia de perigos, e pode se desvanecer a qualquer instante. Ele antes parece se localizar no limite de dois gêneros, o maravilhoso e o estranho, do que ser um gênero autônomo.”

Torna-se preciso, portanto, definir o gênero. Este se constitui no atravessamento de acontecimentos enigmáticos da narrativa, sendo a vacilação entre o real/natural e o imaginário/sobrenatural que cria o efeito fantástico. E para situá-lo em relação ao estranho e ao maravilhoso, Todorov utiliza-se do conceito de tempo presente:

A definição clássica do *presente*, por exemplo, descreve-o como um puro limite entre o passado e o futuro. A comparação não é gratuita: o maravilhoso corresponde a um fenômeno desconhecido, jamais visto, por vir: logo, a um futuro; no estranho, em compensação, o inexplicável é reduzido a fatos conhecidos, a uma experiência prévia, e daí ao passado. Quanto ao fantástico mesmo, a hesitação que o caracteriza não pode, evidentemente, situar-se senão no presente. (TODOROV, 2003, p. 24, grifo do autor).

Com tais distinções o autor cria delimitações conceituais observando as relações estabelecidas entre a literatura fantástica do século XIX<sup>17</sup> e sua expressão a partir do século XX<sup>18</sup>. Ao definir o fantástico, Todorov observa a natureza ficcional de um acontecimento centrando-se na reação de hesitação que esta provoca no leitor,

---

<sup>17</sup> Para a existência do fantástico no século XIX, Todorov (2003, p.16) estabeleceu que o mesmo “é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. E, ao definir o fantástico cita a semelhança de suas considerações com a de autores franceses como Castex, Vax e Caillois, observando respectivamente a presença do “mistério, do inexplicável do inadmissível, introduzido na vida real, ou no mundo real, ou na inalterável legalidade cotidiana”. Estes mesmos autores, assim como muitos que se dedicaram ao tema, concentraram suas análises em obras do século XIX, que para Todorov representaram o fantástico genuíno pelas três condições características do gênero: a vacilação do leitor entre o real e o ilusório ou imaginário; a mesma vacilação também sentida pela personagem na qual o leitor real se identifica; e, o leitor deve adotar uma atitude frente ao texto rechaçando tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação poética.

<sup>18</sup> Seguindo o raciocínio do autor, a partir do século XX a literatura fantástica apresenta-se com formato diferenciado do clássico através dos relatos de *Kafka*, o que no primeiro mundo era uma exceção se converte aqui na regra (p. 90), abandonando a segunda condição do fantástico: a vacilação representada dentro do texto. O acontecimento sobrenatural já não produz vacilação pois, o mundo descrito é totalmente estranho, tão anormal como o acontecimento que serve de fundo.

pelo impedimento de decidir se este acontecimento é uma alucinação da personagem ou de algo sobrenatural que ocorre na narrativa.

Considerando que “o objeto literário é ao mesmo tempo real e irreal; por isso, contesta o próprio conceito de real” (TODOROV, 2004, p. 164), Todorov sugere meios de escrita para conseguir o efeito de ambiguidade peculiar ao discurso fantástico: explorar os sentidos a partir do *emprego do discurso* hiperbólico fugindo às dimensões da realidade, conduzindo ao sobrenatural o uso de expressão figurada em sentido próprio e do pretérito imperfeito, provocando indecisão e hesitação; *da unidade estrutural* o narrador personagem (sujeito a mentir) em primeira pessoa possibilitando a ambiguidade na identificação entre leitor e personagem/narrador; do *processo de recepção do texto narrativo*, obedecendo à enunciação tradicional.

Deste modo, “a literatura existe pelas palavras; mas sua vocação dialética é dizer mais do que a linguagem diz, ultrapassar as divisões verbais” (TODOROV, 2004, p. 164), provocando na intensidade a absoluta peculiaridade fantástica, num universo insólito, de suspense, intriga, horror, terror e medo, a constante subversão na estruturação da relação entre o homem e o mundo, em termos *freudianos*, no sistema de percepção-consciência, impactando temas inexplorados se não por este meio.

Esse movimento de fusão entre realidade e fantasia, explorado pela literatura, sempre cativou leitores desejosos de aventuras surreais. Na contemporaneidade, com as tecnologias digitais de informação e comunicação em voga, e todos os movimentos que a cercam, publicações desse gênero conquistam cada vez mais o público. Os escritores dedicam-se a produzir textos conforme as novas condições da realidade estabelecidas pela evolução científica e tecnológica situadas na instabilidade deste universo. Conforme David Roas (2011), esta instabilidade sentida, instiga o leitor a transitar por realidades múltiplas, paralelas e virtuais de forma a construir seu próprio universo.

Nesta configuração, o fantástico, para Roas, caracteriza-se por propor um conflito entre a ideia que fazemos do real e do impossível, deste modo, o fundamental para que tal conflito cause um efeito fantástico não é a hesitação ou a incerteza como postulado por Todorov, mas a impossibilidade de explicação do fenômeno.

Assim como em Todorov, Roas considera que o fantástico provoca perplexidade tanto do personagem quanto do leitor ao fazê-los buscar uma explicação

para esclarecer o que se passa, ação que sempre é frustrada e que provoca o medo (emoção que resulta da transgressão da ideia que se faz do real).

Todorov observa que o fantástico do século XX, na concepção de transgressão da realidade, relaciona-se a um acontecimento incomum, *inaudito* em que o mais impressionante seria ausência de surpresa. Roas estende sua observação para a crença de que o mundo não funciona como se acredita e que por isso o fantástico contemporâneo trabalha a anormalidade dentro de um mundo aparentemente normal. Para Roas, esta abordagem não seria para evidenciar o sobrenatural, mas para demonstrar a possível anormalidade da realidade.

Diante da transgressão, objetivo do fantástico, em que é subvertida a percepção que o leitor tem do mundo real, o fenômeno fantástico constitui-se um desafio à escrita, o que Roas (2013) considera ser uma *relação problemática* entre a *linguagem e a realidade*, por tentar representar o impossível.

Roas, portanto, reflete considerações a partir das pesquisas de Campra (2001) e Rodríguez Hernández (2008) ao propor a diferenciação do fantástico tradicional: como *fenômeno de percepção* (em que a transgressão se desenvolve como acontecimento) do fantástico contemporâneo: como *fenômeno de escrita* (em que a transgressão linguística ocorre em todos os níveis do texto). Distinção também apontada por Todorov, completa Roas.

Ao observar a necessidade de uma leitura referencial do texto narrativo, este autor, afirma que no caso do fantástico, não se pode dispensar o conhecimento que o leitor tem da realidade (extratextual) para identificar um texto como tal, mesmo que o contexto estético do gênero negue a representação direta da palavra, o que eliminaria a compreensão do texto. E conclui apontando que “nem a transgressão da modalidade de percepção é exclusivamente semântica, nem a transgressão da modalidade da linguagem é exclusivamente formal ou retórica” (ROAS, 2013, p. 73). O que o autor percebe, reside na diferença de que o fantástico tradicional problematiza os limites entre realidade e irrealidade, enquanto o fantástico contemporâneo os apaga.

Deste modo, frente às exposições teóricas realizadas, optamos por seguir a concepção de Todorov relativa ao gênero fantástico para o desenvolvimento desta pesquisa. Observamos a partir da seleção do *corpus*, *Contos estranhos* (2017) de Eduardo Mahon, uma efetiva possibilidade de interação dos colaboradores com a obra por esta recorrer a acontecimentos enigmáticos, pautando-se na vacilação entre o

natural e o sobrenatural que transforma a perspectiva das personagens, situações e envolvem o leitor em tramas que suplantam o real.

Por fim, apresentamos, neste capítulo, a revisão bibliográfica com apontamentos teóricos relativos ao letramento, letramento literário, multiletramentos, gênero conto, *fanfiction*, escrita autoral e fantástico na literatura. Pressupostos estes, necessários para subsidiar a execução da pesquisa-ação, os desdobramentos das atividades de intervenção e a análise reflexiva da interação. Assim, no capítulo que segue passamos a descrever o contexto da pesquisa, seus participantes, as diretrizes oficiais e o método.

## **CAPÍTULO II – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS**

Situamos, neste capítulo, o contexto em que se desenvolveu a pesquisa e os métodos que nos auxiliaram a concretizá-la. Descrevemos o perfil escolar em que os colaboradores estão inseridos, ponderando sobre os resultados das avaliações nacionais de aprendizagem. Mencionamos as diretrizes oficiais relativas à área da linguagem. Observamos os preceitos da pesquisa qualitativa, a modalidade de pesquisa-ação e os métodos que inspiraram a elaboração da sequência de trabalho. E, citamos a organização do tempo e a forma de identificação dos colaboradores no decorrer desta dissertação.

Registramos que, respeitados os tramites do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, o projeto de pesquisa foi APROVADO, de acordo com Parecer Consubstanciado, número 3.090.029, em 17 de dezembro de 2018, firmado por Luciana Melhorança Moreira. Constando na Plataforma Brasil, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, número 02162218.4.0000.5166.

### **2.1 A escola e colaboradores**

A Escola Estadual Angelo Nadin<sup>19</sup> funciona em prédio próprio, situado na Rua Amor Perfeito, nº1590W, bairro Bandeirantes II, em Lucas do Rio Verde. O nome da escola homenageia o senhor Angelo Nadin, pioneiro e atuante na comunidade nos anos 80, período em que o número de crianças era maior que o número de vagas nas escolas do município. Empenhou-se em organizar a criação de uma nova unidade escolar para suprir a demanda, quando em uma das viagens a Cuiabá, em 29 de novembro de 1985, foi vítima de um acidente fatal.

Alguns anos depois, a Escola Municipal Rural de 1º Grau “Angelo Nadin” foi criada pela Lei Municipal nº 027/89, conforme publicado no Diário Oficial de 04/01/89, situada na Av. Goiás, esquina com avenida Paraná. Apenas em 17 de setembro de 1990, com o Decreto nº 2.876, foi Criada e Denominada como Escola Estadual de 1º Grau Angelo Nadin.

---

<sup>19</sup> Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP – ESCOLA 2019) da Unidade Escolar, constante no Sistema SigEduca, Módulo de Gestão Educacional (GED), SEDUC – MT.

No período de dezembro de 2003 a fevereiro de 2006, a escola permaneceu desativada para construção de nova e ampla sede com 3.198,77m<sup>2</sup>. Com alteração de endereço e denominação, retoma o atendimento ao público como Escola Estadual Angelo Nadin e tem a implantação do Ensino Médio apenas em 2008.

O prédio da sede dispõe de salas de aula climatizadas; não existe laboratório de informática e o acesso à internet via *Wi-Fi*<sup>20</sup> é limitado; a biblioteca é ampla com acervo pequeno, mas com um bom espaço para leituras e pesquisas; a quadra poliesportiva é coberta; a cozinha e refeitório são grandes; e, na ala administrativa, concentram-se as salas da secretaria, coordenação, direção e professores, essa com alguns computadores ultrapassados e *internet* que pouco funciona.

A oferta atual está assim configurada: Ensino Fundamental, organizado em Ciclos de Formação Humana, atendendo o 3º Ciclo; Ensino Médio e Ensino Médio Inovador. A escola possui salas anexas na Escola Municipal São Cristóvão; atende o Centro Sócio Educativo com as turmas Básico, Intermediário e Avançado; e os Projetos Educar I e II.

A comunidade atendida é de setecentos e cinquenta e sete estudantes, com uma equipe profissional composta por cinquenta e oito professores, cinco técnicos administrativo educacionais, treze apoios administrativo educacionais, um secretário, dois coordenadores pedagógicos, um integrador curricular e um gestor.

Considerando que a última pesquisa socioantropológica data o ano de 2012, os dados encontram-se desatualizados em virtude do fluxo migratório registrado no município de Lucas do Rio Verde – MT. À época, o contexto social dos estudantes e perfil socioeconômico da comunidade escolar perfazia-se de minoria pertencente à classe baixa e maioria de classe média, composta de filhos de trabalhadores agrícolas, pequenos empresários, servidores públicos, empregados de indústrias alimentícias, empregados do comércio local, trabalhadores domésticos, caminhoneiros, entre outros. O público é eclético. Os estudantes, naturais de diversas partes do Brasil, em sua maioria, advêm das regiões sul, norte e nordeste do país. Deste modo, a unidade escolar trabalha em contexto social e econômico instáveis, alterando-se frequentemente em virtude da migração motivada pela constante busca por melhores condições de vida.

---

<sup>20</sup> Ponto de acesso para conexão à internet sem fio, em pequenas distâncias. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Wi-Fi>>. Acesso em: 01 out. 2019.

A perspectiva de ascensão social é motivada pela qualidade de vida que prospera em Lucas do Rio Verde<sup>21</sup>, embora distante, trezentos e cinquenta quilômetros, da capital Cuiabá, este município tem um dos melhores Índice de Desenvolvimento Humano do estado, figurando no ranking com a 249ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros. A rede municipal de educação é apontada como referência nacional em qualidade, ocupa o segundo lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em todo o estado de Mato Grosso, na avaliação de 2017. A saúde dos munícipes é tratada com atenção pelos Postos de Saúde Familiar, com campanhas de prevenção, atendimento mediante agendamento e os casos de urgência e emergência são feitos pelo Hospital de acordo com a especialidade. O sistema de planejamento habitacional já entregou cerca de quatro mil casas à população luverdense, construídas em parceria com o governo federal. Assim como as vagas de trabalho ofertadas compreendem os diversos setores do agronegócio, indústria e comércio. Isso tudo reforça a crescente migração entre as unidades de ensino causada pela frequente alteração de endereço dos estudantes. As famílias procuram adquirir residência própria como forma de economizar, pois o custo de vida, comparado as cidades em desenvolvimento, é considerado alto.

A Escola Estadual Angelo Nadim guiada pela gestão democrática, atende em três turnos de funcionamento. Possui momentos para a formação docente que, em contínua reflexão e aperfeiçoamento interativo, visa o desempenho profissional condizente com as necessidades da comunidade escolar.

Ao refletir os resultados da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica<sup>22</sup> podemos observar fraquezas pedagógico/administrativas relativas à proficiência de leitura e de escrita dos estudantes, conforme os dados que ora demonstramos.

Enquanto a média para as Escolas Estaduais do Brasil é de 217.62 (Língua Portuguesa) e 227.00 (Matemática) para os quintos anos do Ensino Fundamental, e de 254.32 (Língua Portuguesa) e 252.58 (Matemática) para os nonos anos do Ensino Fundamental, a Escola Estadual Angelo Nadin possui média 236.06 (Língua

---

<sup>21</sup> Site oficial da prefeitura de Lucas do Rio Verde, MT. Disponível em: <<https://www.lucasdoriorverde.mt.gov.br/>> Acesso em: 01 mar. 2020.

<sup>22</sup> Dados de desempenho na avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, referentes a Escola Estadual Angelo Nadin. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 01 out. 2019.

Portuguesa) e 247.92 (Matemática) para os quintos anos do Ensino Fundamental, e 265.10 (Língua Portuguesa) e 260.58 (Matemática) para os nonos anos do Ensino Fundamental.

Ao comparar esses dados, a escola apresenta-se acima da média em relação às escolas similares em âmbito nacional, embora ainda precise melhorar.

Quando analisados os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>23</sup> em que são incorporadas à Proficiência, os índices de Evasão, Matrícula, Fluxo, Distorção Idade/Ano, observa-se uma ligeira queda de 5,4 para 5,3 na última edição, o que a deixa abaixo da meta nacional estabelecida de 6,0 para 2022.

Esses dados revelam necessidades como o empenho dos professores na formação contínua e coletiva *in situ*; a valorização dos profissionais de educação; o investimento em políticas públicas que garantam o funcionamento das unidades escolares com os materiais necessários para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes bem como a formação inicial do professor; o investimento em políticas públicas afins como saúde, alimentação, moradia, transporte, ou seja, em tudo que influência direta ou indiretamente o resultado de uma educação de qualidade. A equipe escolar, ciente de seus desafios, tem feito o que lhe compete, gerindo com seriedade e transparência os recursos humanos e financeiros que lhe são dispostos, de modo a ascender. Mas reservemos este complexo assunto a outra dissertação.

Neste contexto, encontra-se inserido o nono ano, turma B, Ensino Fundamental, cujos estudantes foram colaboradores desta pesquisa. Uma classe heterogênea, dinâmica e ativa, com idade entre treze e quinze anos; constituída por dez meninas e treze meninos, totalizando vinte e três estudantes; destes, quatro apresentaram problemas com a frequência; embora a maioria dos estudantes seja fluente na leitura e na escrita, alguns demonstraram problemas pontuais, e três deles tiveram dificuldades maiores acompanhadas no decorrer das atividades.

## **2.2 Diretrizes oficiais**

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (2017), em seu artigo vinte e seis, institui o currículo do ensino fundamental e contempla em seu parágrafo primeiro

---

<sup>23</sup> Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, referentes a Escola Estadual Angelo Nadin. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/51013576>>. Acesso em: 01 out. 2019.

a obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa. Em seguida, em seu artigo trinta e dois, trata do ensino fundamental obrigatório, gratuito e objetiva a formação básica do cidadão mediante: o domínio da leitura e da escrita; da compreensão social, da política e da tecnologia; a formação de valores atitudes; e, o fortalecimento da solidariedade.

No entanto, o documento que trata das questões específicas ao encaminhamento dos conteúdos e metodologias didáticas referente à disciplina de Língua Portuguesa são os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que para o Ensino Fundamental, sugerem o trabalho na perspectiva dos *gêneros do discurso*. Inicialmente, recomendam a realização de um trabalho que articule o ensino de língua, a reflexão crítica e a fruição estética. E afirmam que

é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

O documento aponta para o uso de textos literários no ensino de língua materna, argumenta que a literatura em sala de aula “autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p. 26) e observa que a construção de novos conhecimentos pode partir da reinterpretção feita pelo sujeito estudante, de si mesmo, das coisas e das pessoas no mundo em que figura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam como proposição didático pedagógica o trabalho com gêneros textuais e literários que possibilitam a exploração de atividade “livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua”, de maneira a proporcionar ao estudante, no processo da leitura e da produção textual, um momento de “reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras” (BRASIL, 1998, p. 27).

Ao adentrar ao campo da leitura, a partir da concepção dialógica da linguagem, o estudante para se tornar leitor competente, produzir sentidos diante da incompletude dos textos, precisa ser estimulado a ampliar seu repertório de conhecimentos pela própria leitura. Deste modo, o leitor competente é, segundo o documento,

alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p. 54).

Reafirmando e complementando os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular<sup>24</sup> (2018), como um documento de caráter normativo, vem definir o conjunto de “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

Para o campo da literatura propõe um trabalho que ofereça aos estudantes condições para o reconhecimento dos diversos gêneros narrativos e poéticos, seus elementos estruturais e estéticos, bem como a leitura e a produção escrita de modo a experimentar todo o poder humanizador, transformador e mobilizador das manifestações literárias.

Salientamos, nesse ponto, que o reconhecimento das estruturas não é suficiente para a promoção do letramento e consequente desenvolvimento das competências leitora e escritora, mas, também, o conhecimento de como a língua se organiza e funciona dentro do plano literário.

Quanto ao protagonismo do jovem, frente às tecnologias digitais de informação e comunicação, a Base Nacional Comum Curricular propõe ainda,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9).

Deste modo, ao propor o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção textual pela mobilização de conhecimentos sobre gêneros e diferentes linguagens, estas permeadas em práticas de letramento e multiletramentos (com o envolvimento dos gêneros multimodais contemporâneos, formados por múltiplas semioses e múltiplas mídias) podem possibilitar a ampliação significativa das competências comunicativas dos estudantes.

---

<sup>24</sup> Documento disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 26 nov. 2018.

## 2.3 A pesquisa-ação

Ao dialogar com os estudos dos diversos teóricos que nos apoiaram nesta pesquisa pudemos observar que cada qual possui um modo particular de conceber a interação do pesquisador/professor com seu colaborador/estudante, mas todos concordam que é na/pela escola, enquanto representação plural, que tudo acontece. As motivações intrínsecas à capacidade humana de produzir linguagens, comunicar e interagir em sociedade conduzem o processamento das mais diversas práticas que resultam na mudança de atitudes e na produção de conhecimentos.

Dada a dinâmica da atividade escolar e da realidade linguística dos educandos, a considerar a leitura e escrita, este trabalho buscou contribuir com o letramento literário integrando-o aos multiletramentos. Para sua concretização apoiamos-nos na pesquisa qualitativa, cuja perspectiva de interação interpessoal e social dos significados, reconstrói a realidade específica de seus atores. Portanto,

A finalidade real da pesquisa qualitativa é (...) explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. (...) Sejam quais forem os critérios, o objetivo é maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social. (BAUER e GASKELL, 2002, p. 68).

E por meio da modalidade de pesquisa-ação, estabelecemos a base empírica, envolvendo pesquisadores e participantes em reflexões e ações cooperativas e transformadoras para a resolução de problemas vivenciados pelo coletivo. Conforme esclarece-nos Thiollent,

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.[...] a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. [...]. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 2011, p. 20-21).

Considerando que a pesquisa-ação funciona como uma estratégia educacional que auxilia professores a atuarem como pesquisadores de sua prática, ela possibilita aprimorar o ensino em função do aprendizado dos estudantes, envolvendo-os no processo. O autor referenda que “a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico” (THIOLLENT, 2011, p. 99).

Por conseguinte, para organizar uma sequência de trabalho que possa responder à questão motivadora desta pesquisa (como promover o letramento literário e os multiletramentos na escola, por meio de *fanfiction*, partindo da leitura de contos escritos por autor de Mato Grosso?) percorremos estudos de alguns profissionais da área da linguagem e suas pesquisas a respeito de planejamentos<sup>25</sup>, protocolos<sup>26</sup>, estratégias<sup>27</sup>, oficinas<sup>28</sup>, atividades<sup>29</sup>, sequência didática<sup>30</sup>, protótipo<sup>31</sup>, sequência básica e expandida<sup>32</sup>, didática de leitura<sup>33</sup> e projetos de letramento<sup>34</sup>. A partir desses caminhos, visualizamos diversas possibilidades de trabalho, pois todos eles tendem a complementar-se quando a finalidade é o fortalecimento da prática docente a fim de viabilizar resultados positivos na formação e letramento dos educandos (SIGNOR, 2019b, p. 21).

A partir de então, construímos uma sequência de trabalho inspirada na proposta metodológica de Rildo Cosson que sugere uma sequência ordenada de trabalho com base no texto literário, na leitura subjetiva de Annie Rouxel que propõe desenvolver a competência estética do leitor, no protótipo de Roxane Rojo que aborda os multiletramentos envolvendo as tecnologias digitais de comunicação e informação e, na proposta de reescrita textual de Eliana Ruiz.

Com ela, buscamos atender ao objetivo de contribuir com o letramento literário na escola, instigando os estudantes a viverem a experiência estética por meio da leitura e interpretação de contos, além da produção de leitura e de escrita interativa

---

<sup>25</sup> Kato (1986).

<sup>26</sup> Hayes e Flowers (1980) – Escrita/ Leffa (1996) – Leitura.

<sup>27</sup> Solé (1998).

<sup>28</sup> Kleiman (1998).

<sup>29</sup> Marcuschi (2010).

<sup>30</sup> Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

<sup>31</sup> Rojo (2012).

<sup>32</sup> Cosson (2012).

<sup>33</sup> Rouxel (2012).

<sup>34</sup> Oliveira; Tinoco e Santos (2014).

em ambiente digital, passando de letramento a multiletramentos, aprimorando as competências comunicativas e integrando as atividades que envolvam a produção do gênero *fanfiction*, a fim de desenvolver o processo de autoria ativa e crítica.

## 2.4 A sequência de trabalho

Ao elaborarmos a sequência de trabalho para esta pesquisa, apoiamo-nos em teorias de profissionais que engajados com a prática pedagógica, criaram sugestões metodológicas amplamente discutidas e testadas por suas redes de apoiadores. A viabilidade das propostas é demonstrada mediante resultados positivos conquistados publicados em livros e revistas especializadas. Deste modo, apresentamos aquelas que nos serviram de inspiração ao propormos contribuir com os (multi)letramentos em sala de aula:

Para Cosson (2012), tão importante quanto o método é a seleção do texto literário a ser utilizado na atividade escolar. É necessário observar nos textos clássicos a historicidade da língua, a cultura e a atualidade (que difere do contemporâneo, por significar a plenitude de sentidos para a vida) e cativar o interesse de leitura dos estudantes por acrescer progressivamente o grau de dificuldade, desafiando o leitor a textos mais complexos.

Diante do ato de ler e suas implicações, dado o controle social dos textos e as convenções estabelecidas para comunicação, o autor apresenta três etapas do processo de leitura: *antecipação*, *decifração* e *interpretação*. Observa também que “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2012, p. 47). Neste sentido, os professores em sala de aula devem incentivar não apenas a leitura de obras como propor práticas que fortaleçam o letramento literário com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural dos estudantes.

Para orientar o trabalho pedagógico, com vistas ao letramento literário, Cosson propõe o método *sequência básica* e *sequência expandia* que se organizam em várias etapas de estudo, sujeitas a adaptações conforme os objetivos, o nível de aprendizagem dos estudantes, e a etapa de ensino a ser aplicada. O autor observa que as *seqüências* “procuram sistematizar a abordagem do material literário integrando três perspectivas metodológicas, [...] a técnica da oficina, [...] a técnica do

andaime, [...] e a do portfólio,” (COSSON, 2012, p. 48), que juntas proporcionam atividades de leitura e escrita por meio da criatividade, ludicidade, pesquisa, projetos, registros e comparação de resultados, sob a orientação e auxílio do professor.

A proposição de leitura subjetiva de Rouxel (2012b) centra-se no interesse pelas experiências íntimas do *sujeito leitor* ao contactar textos literários e cotidianos, visto que a compreensão/interpretação que este leitor produz do texto pode provocar a empatia conduzindo-o a novas leituras. A autora argumenta que o reforço da subjetividade se dá pela identificação, por ela o leitor descobre sua alteridade na leitura, afirmando-se diante do texto e sendo conduzido a recompor representações e valores.

Rouxel pondera ainda que a cultura literária nesse espaço simbólico em que as referências pessoais e as referências comuns são reconfiguradas pela subjetividade do leitor, as noções teóricas sobre o *texto do leitor, a intercultura e a biblioteca interior*<sup>35</sup> evidenciam a cultura estabelecida pelas associações do leitor entre suas leituras e o mundo. Deste modo, “o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012a, 278).

Diante destas considerações, Rouxel (2014) propõe uma *didática da leitura subjetiva*. Por meio dela, procura suscitar a competência estética dos leitores reais a partir da realização de diários e cadernos de leitura (atividades que permitem ao leitor observar sua leitura, registrar suas reações, suas interrogações no decorrer do texto, e ainda identificar passagens significativas que os tenha marcado), estes registros, por sua vez, possibilitam ao professor visualizar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto.

Desse modo, o *texto do leitor* pode constituir-se fonte de leitura literária em sala de aula, por constar as observações que significaram para aquele leitor. Ainda como um reforço à intersubjetividade, a comunidade interpretativa criada pelos estudantes, pode propiciar trocas de leituras singulares. Portanto, “a leitura subjetiva em sala de aula não se limita às emoções, ela se apoia na experiência estética para dar sentido ao texto e engajar uma reflexão sobre a sua própria pertinência” (ROUXEL, 2014, p.

---

<sup>35</sup> O *texto do leitor* - Cada texto lido é reconfigurado pelo leitor. A *intercultura* - Relações que o leitor estabelece entre o texto e suas experiências de mundo. A *biblioteca interior* - Conjunto de livros pelos quais se constrói a personalidade. (ROUXEL, 2012b, p.18)

28). Para a autora, a experiência existencial e estética vivida pelo leitor ao contactar o texto literário, torna-o ativo e autor de sua transformação pelo texto.

O protótipo de Rojo (2017b) constitui-se em proposta de ensino digital destinada a aprendizagem interativa. O professor como autor e mediador do material conduz os estudantes a um trabalho investigativo e colaborativo em meio digital. Os protótipos<sup>36</sup>, para a autora, devem servir à aprendizagem curricular e possibilitar ao professor a escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática para o acompanhamento das atividades dos estudantes. Desenvolvido com base nos multiletramentos e novos letramentos<sup>37</sup>, desse trabalho emerge um novo caminho no processo de ensino escolar em que os estudantes atuam como protagonistas de sua própria aprendizagem interagindo colaborativamente com o conhecimento, com o outro e com o mundo.

A proposta de reescrita textual de Ruiz (2001) em consonância com dialogia bakhtiniana, observa a importância do turno do professor na análise da produção textual com *feedback* ao estudante. Dedicamo-nos à última das três<sup>38</sup> possíveis formas de correção, a textual-interativa, desenvolvida pela autora.

A correção textual-interativa, para Eliana Ruiz, baseia-se em comentários *pós-texto*, na forma de *bilhetes*, realizados pelo professor, para falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno, mencionando os problemas do texto relativos ao comportamento verbal e não-verbal do estudante. Para a autora:

o que na verdade os "bilhetes" mais fazem (além de incentivarem ou cobrarem o aluno), é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção, para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem, ou símbolo. (RUIZ, 2001, p. 68).

Ao demonstrar preocupação diante dos aspectos relacionados à tarefa de revisão, a autora considera que o professor pode ainda tecer elogios sobre como foi feita a produção textual, e/ou cobrar o que nela não foi feito. Este modo particular de

---

<sup>36</sup> Exemplo de Protótipo. Disponível em: <<https://goo.gl/itlklr>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

<sup>37</sup> Lankshear e Knobel (2007).

<sup>38</sup> Para Ruiz (2001), são possíveis reescritas que envolvem três tipos de correções – a primeira indicativa; a segunda indicativa e resolutive; e, a terceira textual-interativa.

comunicação provoca cumplicidade e aproxima afetivamente os sujeitos envolvidos, viabilizando o sucesso da tarefa de análise textual e reescrita.

Assim, diante das propostas explicitadas, construímos nossa sequência de trabalho distribuída em sete módulos, cada qual com objetivo e atividades destinadas a atender o propósito desta pesquisa. Ficando assim estruturada: Módulo 1, apresentação das atividades a serem desenvolvidas no decorrer da pesquisa; Módulo 2, aproximação dos estudantes ao universo fantástico e o diálogo relativo à realidade x ficção; Módulo 3, apresentação do autor e obra, justificativa e levantamento de hipóteses sobre o desenvolvimento do texto; Módulo 4, contato dos estudantes com os contos da literatura produzida em Mato Grosso para decifração e interação sobre a leitura; Módulo 5, ampliação dos sentidos do texto pelo reconhecimento gênero emergente e produção de *fanfictions*; Módulo 6, revisão e reescrita da *fanfiction*; e por fim, Módulo 7, exploração das competências comunicativas dos estudantes e o exercício dos multiletramentos na criação de *site* para publicação das *fanfictions*.

O *corpus* literário fixou-se nas obras, produzidas em Mato Grosso, *Contos estranhos* (2017) e *Azul de Fevereiro* (2018), de Eduardo Mahon. E, a culminância se deu com os multiletramentos de Roxane Rojo (2012), por meio da produção de *fanfictions* e divulgação na *web*.

A pesquisa aconteceu no período de fevereiro a junho de 2019. O adiantamento do cronograma se deu em virtude do estado de greve dos profissionais da educação do estado de Mato Grosso. Essa alteração possibilitou a conclusão das atividades da pesquisa sem prejuízos. Foram utilizadas vinte e duas horas/aulas, no período vespertino, e três encontros extraclasse, no período matutino.

Faz-se necessário salientar que para preservar a identidade dos estudantes/colaboradores, todas as imagens (fotos), constantes nesta pesquisa e também no *site* <[www.fanfictionescolar.webnode.com](http://www.fanfictionescolar.webnode.com)>, tiveram o rosto borrado e para a identificação das citações/contribuições orais e escritas, foram utilizados os pseudônimos escolhidos pelos próprios estudantes no decorrer das atividades, precedidos da letra C. (Colaborador): C. Agente Baguncinha, C. Anônimo, C. Aprendiz, C. Cute Girl, C. Garota de Agosto, C. Hae Soo, C. Little Flower, C. Mago, C. Nick, C. Nobody Cares, C. Olhos Negros, C. Ravena, C. Smiley Girl, C. Sorrateiro, C. Star, C. Sweet Dream, e C. Sweet Girl.

Deste modo, munidos das anotações da pesquisa, do material elaborado e das imagens produzidas, descrevemos e analisamos o processo, relacionando-o ao referencial teórico, no capítulo subsequente.

## **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO REFLEXIVA**

Descrevemos, neste capítulo, o percurso desta pesquisa seguindo os princípios das teorias apresentadas. Procuramos observar e analisar reflexivamente o processo a partir das atividades realizadas no decorrer dos módulos e das interações que neles se desenvolveram, ou seja, do contexto de produção do conhecimento experienciado pelos sujeitos/colaboradores.

### **3.1 Módulo 1 – Apresentação da pesquisa aos colaboradores**

Sendo o letramento literário e os multiletramentos o propósito desta pesquisa-ação, permeada pela sistematização metodológica da sequência de trabalho delineada para este fim, iniciamos o Módulo 1 com o intuito de fomentar a participação dos estudantes em todas as etapas do processo e para que as aprendizagens fossem significativas, definimos por socializar o Projeto de Intervenção com todos os envolvidos, a fim de explicitar objetivos, organizar estratégias colaborativas de desenvolvimento e explorar expectativas e curiosidades.

Em princípio, apresentamo-nos como integrantes do Mestrado Profissional em Letras, esclarecemos que este programa tem dimensão nacional e atua na formação de professores de língua portuguesa a fim de melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras (PROFLETRAS, 2012).

Neste contexto, explicamos como ocorre a pesquisa-ação, a interação cooperativa que envolve pesquisador e colaboradores de modo a intervir na realidade dos fatos observados, transformando-os (THIOLLENT, 2011).

Para prosseguir, o diálogo se deu com o auxílio de equipamento multimídia, as telas preparadas possibilitaram-nos apresentar a organização e sequência dos módulos que perpassaram esta etapa introdutória, módulo 1; o ingresso ao universo temático e estrutural do texto a ser lido, módulo 2; as informações sobre o autor e a obra a ser estudada, módulo 3; o contato com o texto para decifração e experiência estética, módulo 4; a atribuição de sentidos à leitura por meio de registro, o gênero digital *fanfiction*, módulo 5; a atividade de produção final, revisão e reescrita colaborativa, módulo 6; e para finalizar, a circulação do conhecimento e interação virtual com o autor do texto base, módulo 7.



Imagem 1. Apresentação da proposta de pesquisa aos estudantes.

Fonte: SIGNOR (2019a).

Mencionamos aos estudantes que seriam privilegiadas diferentes experiências de leitura literária, capazes de transformar o modo como veem e sentem o mundo. Ao anunciar que o gênero selecionado fora o conto fantástico, precisamos intervir, tamanha a empolgação em tentar adivinhar qual seria a escolhida “*Harry Potter?*, *As Crônicas do Gelo e Fogo?*, *As Crônicas de Nárnia?*, ou *O Senhor dos Anéis?*”, dentre as sagas de livros de preferência adolescente.

Retomamos o conceito de apropriação de Chartier (1999), ao comprovarmos o modo de ler dos estudantes desta época, o gosto pelo fantástico que cativa também adultos e as comunidades de fãs que crescem em torno das *leituras selvagens*<sup>39</sup> contemporâneas.

Aproveitamos o ensejo para explicar que todas as obras citadas fazem parte do gênero fantástico e que as experiências acumuladas por meio de tais leituras seriam significativas para o decorrer do processo. Esclarecemos nossa pretensão em trabalhar com textos mais concisos que constituíssem novidade, como os contos fantásticos de autor que escreve e publica em Mato Grosso, de modo a expandir o repertório de obras conhecidas, incluindo a literatura produzida em nosso estado. E conseqüentemente experienciar multiletramentos na escrita interativa de *fanfictions*, produção textual em meio digital, atividade conhecida pelos estudantes como esperávamos. Em um breve levantamento em sala de aula constatamos que embora 90% (noventa por cento) dos estudantes já havia visitado *sites de fanfictions*, destes

---

<sup>39</sup> Chartier (1999) denomina leituras selvagens aquelas leituras de fraca legitimidade cultural.

20% (vinte por cento) acessam com regularidade, leem e escrevem e, apenas 5 % (cinco por cento) fazem parte de um *fandom* e dedicam-se a publicar suas histórias.

Esses dados nos levaram a outros apontamentos realizados na mesma conversa, como: o acesso limitado às Tecnologias Digitais da Informação impossibilitado pela renda familiar, a insegurança na escrita atribuída a pouca leitura, a falta de tempo, a falta de interesse pelo gênero e o preconceito. O que nos fez perceber a relevância da pesquisa e das ações que estávamos prestes a desenvolver coletivamente.

Deste modo, refletimos com os estudantes que sempre teremos limitadores em nossas vidas, nos mais diferentes aspectos, cabendo a cada um de nós buscarmos alternativas para superá-los. Mas neste momento faríamos isso juntos, como um *fandom*.

A possibilidade de criar um grupo de fãs, organizar um *site*, produzir *fanfictions*, publicar e conhecer o autor do texto fonte, agradou os estudantes. Justificamos, ainda, que em todo esse processo de interação com diferentes textos e gêneros, envolvendo atividades de leitura, escrita e oralidade estaremos exercitando o uso de instrumentos que nos possibilitam conhecer e articular com competência a linguagem e, por conseguinte, agir discursivamente nas mais diversas situações comunicativas em sociedade. (KLEIMAN, 2007; OLIVEIRA, 2008).

A pronta aceitação dos estudantes, permitiu-nos encaminhar a etapa seguinte, adentrando a sequência de trabalho.

### **3.2 Módulo 2 – O fantástico na imagem e no cinema**

Com o intuito de utilizar elemento lúdico para motivação dos estudantes a fim de proporcionar o ingresso ao universo temático e estrutural do texto literário a ser lido, preparamos alguns quebra-cabeças com imagens que transcendem o real/natural para que levantassem hipóteses de sentidos, relativas à configuração das imagens.

Ressaltamos que, dentro do universo da leitura, diversos são os modos de procedê-la. Muito antes da decifração do código escrito já somos capazes de ler as expressões e ações das pessoas, a natureza e seus fenômenos, as imagens estáticas ou em movimento nos suportes comunicativos (MANGUEL, 1996 *apud* COSSON,

2012). Como seres cognitivos e sociais, acumulamos experiências e, a partir destas, conhecimentos, por vivenciarmos diariamente eventos de letramento (OLIVEIRA, TINOCO & SANTOS, 2014).

Deste modo, para motivar os estudantes a leitura do texto, organizamos uma atividade de leitura da imagem e desta no cinema. Esta atividade corrobora a Base Nacional Comum Curricular, em que as experiências com leituras diversas quando mediadas pelo professor podem “contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (BRASIL, 2017, p. 40).

Para incentivar o trabalho coletivo, solicitamos a organização de seis equipes e argumentamos que a formação deveria observar os critérios de afinidade e altruísmo, pretensão nossa à andaimagem<sup>40</sup> (COSSON, 2012). Levantamos os envelopes e cada líder escolheu uma cor que passou a identificar sua equipe, azul, amarela, branca, roxa, verde e preta. Orientados sobre o procedimento da atividade, executaram-na e para descontrair os estimulamos à competição.



Imagem 2. O fantástico na Imagem.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Fomos surpreendidos pela solidariedade dos colegas que conforme completavam a montagem de sua imagem incentivavam as outras equipes. Todas foram premiadas. E ao convidá-los a relatar as observações quanto à configuração

---

<sup>40</sup> O conceito da andaimagem (*scaffolding*) foi cunhado pelo teórico de Jerome Bruner (1997).

das imagens e possíveis estranhamentos, percebemos a timidez e retração de alguns que aos poucos também foram contribuindo com seus grupos.

Então, dispostos em círculo na sala de aula, com as imagens ao chão, a equipe azul se prontificou em começar a exposição observando que “os barcos, ou melhor, as caravelas estão navegando no mar e de repente estão voando e causando espanto no homem. Isso é fantástico” (C. Anônimo).

A equipe amarela observa que “o trem circula sobre trilhos que são feitos de pessoas” (C. Sweet Girl). Em seguida a equipe branca complementa “o nosso quebra-cabeça tem um tubarão emergindo e vomitando uma pessoa” (C. Star), “ou engolindo, não dá pra saber” (C. Ravena).

Já a equipe roxa observa que “a garotinha está retirando o asfalto do quadro” (C. Anônimo). Para a equipe verde “o fantástico está nas folhas que saem voando do livro como pássaros” (C. Aprendiz).

Após ouvir atentamente os colegas, a equipe preta descreve a sua imagem “O que a gente observou foi que as crianças estão lendo uma história, porque elas e o livro estão enormes. As coisas como os barcos voando, o mar com onda gigante e os golfinhos que querem alcançar os barcos que passam por cima deles, é tudo da história” (C. Sweet Dream).

Os estudantes empolgados, atropelam um a fala do outro, “ahhh...tem também uns homenzinhos tentando subir nos barcos com uma corda. E outras criaturas caminhando no livro, não dá pra ver muito bem o que é!?” (C. Olhos Negros). Intervim solicitando qual seria o estranhamento na imagem e logo a resposta, quase em coro, “tudo o que a gente disse é estranho. São coisas que não existem. Quer dizer, fantásticas, como nas histórias de Harry Potter” (C. Smiley Girl).

Por fim, uma curiosidade é compartilhada com a turma “Sabe professora, lá em São José do Rio Claro, o rio pega fogo. Eu achava que era a água que queimava. Mas a gente estudou em ciências que as folhas no fundo do rio formam um gás e ele que incendeia. Então isso também é fantástico!” (C. Sorrateiro).

Diante das considerações feitas pelos estudantes pudemos constatar que conhecimentos prévios foram movimentados para a percepção do fantástico nas imagens trabalhadas, desde outras leituras a experiências reais e significativas. (KLEIMAN, 1997; COLOMER, 2007; COSSON, 2018). Para complementar, explicamos que as constatações feitas são o fantástico e que este reside na vacilação

que impossibilita a percepção entre o real e o irreal, o natural e o sobrenatural, mantendo-nos na indefinição se os efeitos provocados, nestes lapsos de hesitação fantástica, provêm ou não da realidade. Observamos ainda que ao buscarmos uma explicação sobre o acontecimento, entramos em outro gênero, o estranho. E, quando permanecemos na fantasia estamos no mundo do gênero maravilhoso (TODOROV, 2003). Como o que aconteceu com o colaborador Sorrateiro, ao acreditar que a água incendiava, estava sob o efeito *fantástico*, mas ao constatar que existe uma explicação para o fenômeno, passou ao *estranho*.

Para estreitar o diálogo relativo à realidade/ficção, passamos a explorar o fantástico no cinema. Solicitamos dos estudantes que visualizassem atentamente a projeção da seleção de cenas dos filmes *O coronel e o lobisomem* (2005), produzido pela Globo Filmes, baseado no livro de José Cândido de Carvalho (1964), publicado pela editora J. Olympio e, *O Lar das Crianças Peculiares* (*Miss Peregrine's Home for Peculiar Children*, 2016), uma adaptação do romance de Ransom Riggs, publicado no Brasil pela editora Intrínseca.



Imagem 3. O fantástico no cinema.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Ambas são histórias fantásticas e misturam elementos capazes de movimentar a ordem natural das coisas transcendendo o humano e o real, o que foi prontamente identificado pelos estudantes. Em *O coronel e o lobisomem* o fantástico está nas ações do lobisomem que movimenta a vida do Coronel e da sereia que o encanta ao final. Já em *O Lar das Crianças Peculiares* o fantástico apresenta-se pulsante desde as primeiras cenas, oscilando entre o real e o irreal, dois mundos paralelos onde

habitam humanos com poderes peculiares que precisam se defender da invasão de *etéreos*, monstros invisíveis que os ameaçam.

Embora o primeiro filme não fosse conhecido da maioria dos estudantes, o segundo o era. O debate foi produtivo e os apontamentos e reflexões relativos ao fantástico foram coerentes, o que nos possibilitou encaminhar a atividade de produção escrita planejada, ou seja, a elaboração de uma narrativa curta, a exemplo do conto, podendo ser inspirada nos filmes, explorando com criatividade a temática em questão.

Por tratar-se da primeira produção escrita, procuramos observar se estas estavam coerentes à proposição e orientá-los quanto ao encaminhamento estrutural e temático, visto que tais elementos ainda seriam aprofundados nos módulos seguintes. Deste modo, apresentamos algumas das produções e as considerações feitas aos estudantes.

#### Cidade das Nuvens

Sinto que estou caindo! Não sei de onde, não sei e nem onde vai dar. Acordo! Estou suada. Não há nada ao meu redor além do habitual. Respiro fundo. Foi apenas um sonho, penso. Desci as escadas do prédio. Alguém deixou uma encomenda - eu não encomendei nada. Abro o correio, uma pequena caixa azul. Zoe - é para mim. Subo as escadas correndo de volta para o apartamento. Um headphone! Por que diabos alguém me enviaria isso? Olhei a caixa procurando alguma informação - Coloque-o no fim do dia, às 22 horas! Não antes! Isso não é uma piada! - . Era sim! Pego e quando tento colocá-lo, o alarme toca, como sempre estou atrasada.

Na aula tudo corre normal. Rezo pelo fim do dia. Quando chego em casa, Micky está lá. Desde que nossos pais se foram, ele é tudo o que eu tenho. Fez o jantar falamos sobre coisas banais. Como foi o dia, o clima, e sobre o novo encontro romântico dele. Lavei a louça e fui para meu quarto. O fone! Faltavam 10 minutos! Escovei meus dentes e peguei a geringonça. Tudo ficou escuro. A voz apenas dizia - Isso é real, você está dormindo e sua mente está em outra dimensão -. A cidade das nuvens é onde tudo está. Ela foi destruída, mas a rede do conhecimento permanece aqui. Se você morre aqui, também morre na sua dimensão. As almas de todas estão aqui, você deve protegê-las dos devoradores. Seu traje lhe fornecerá os armamentos que imaginar. Todas as noites você virá aqui. Não morra! A voz parou, abri os olhos, tudo era cinza, parecia o fim do mundo. Prédios detonados, seus pedaços flutuavam, nuvens e neblina estavam em todo lugar.

Então eu o vi. Ele vinha rastejando em minha direção, uma gosma preta. Conseguia enxergar nele, somente lá no fundo, o que meu capacete chamava de núcleo. Concluí que aquilo fosse um devorador, e então ele iria me matar. Imaginei uma arma, e instantaneamente ela se materializou em minhas mãos. Ele rastejava, já estava ao meu lado. Eu que nunca tive contato com uma arma antes, consegui acertá-lo. Parecia que meu traje também me fornecia habilidades. Ele batia em meu capacete e a viseira disparava aviso de dano. Então percebi - também sou uma alma, posso atravessá-lo! Consegui!

Olhando para o prédio, eu vi algo que parecia um manequim, era a alma do Nicky. O devorador se dirigia a ele. De dentro de mim, uma fúria surgiu. Ele não seria machucado! Enfrentei a Fera. (Autora C. *Sweet Dream*).

Em “Cidade das Nuvens”, C. *Sweet Dream* demonstra ser leitora assídua, conduz sua história com criatividade e habilidade linguística. Os períodos curtos demonstram agilidade da trama prendendo a atenção do leitor até o fim, com desfecho inusitado. Houve adequação ao fantástico e à estrutura do conto, embora tenham sido identificadas e sanadas algumas inadequações de ordem ortográfica e sintática.

#### Marionete

No dia dezesseis de maio de 1920, nasceu um menino, ele tinha cabelos pretos e brilhantes, olhos amarelos e seu nome era Isaac. Anos se passaram, ele não tinha muitos amigos, não se dava muito bem com outras pessoas. Era o seu primeiro dia naquela escola que tinha péssima fama por ter alunos peculiares.

Ele repetia o mesmo ritual dia após dia. Levantava, arrumava-se e caminhava apressadamente para a escola. Mas um dia ele pegou um caminho diferente. Estava com raiva, quase surtando. Entretanto ele era frio, não demonstrava seus sentimentos. A única coisa que ele sentia era prazer quando via suas vítimas implorarem por misericórdia. Era como um vício, um impulso que não conseguia controlar.

Isaac chegava sempre cedo, um horário onde quase não havia ninguém. Então ele podia deitar e descansar um pouco. Naquela tarde quando chegou, havia uma menina na recepção, ela tinha cabelos pretos, longos e sedosos. Parecia uma bonequinha de porcelana. Com uma voz angelical e um sorriso maravilhoso. Isso tudo enchia Isaac de uma vontade incontrolável de matar, e muita felicidade.

Seu mestre não permitia que matasse por conta própria. Em suas mãos, Isaac era uma marionete totalmente submissa. Era controlado por cordas vermelhas. Ninguém podia vê-las. Era atormentado por demônios e a única coisa que lhe trazia felicidade era matar.

Um mês se passou depois de conhecer aquela garota. Sabia tudo a respeito dela. Apenas esperava ordem de seu mestre para agir. Não conseguindo mais se segurar. Esperou até que ela ficasse sozinha. Então quando estava distraída... em uma investida violenta, amarrou um lenço que ela carregava no pescoço, em volta de sua boca. Levou-a para um beco que havia ali perto. Tirou uma faca de sua bolsa e colocou contra a fina garganta da menina que estava desesperada e ofegante. Feliz e com um sorriso louco, começou seu trabalho cortando as pernas e logo depois os braços. Ele amava o cheiro de sangue e como ele escorria pelo corpo de suas vítimas, mas estava começando a se sentir entediado. Ouviu um gemido abafado de dor, o que indicava que era hora de acabar com aquilo. Com um movimento rápido cortou a garganta da menina.

Quinze dias se passaram, lá estava ele, ao lado do lago onde havia deixado o corpo, ritual que repetiria pelo resto da vida a fim de lembrar a sensação de prazer que havia sentido. (Autor C. Nobody Cares).

O texto “Marionete” de C. Nobody Cares, apesar de seguir um estilo próprio de horror e psicose, algo estranho que, em termos freudianos, constitui impulsos emocionais sufocados, demonstrou habilidade na escrita pela condução de sua trama, e conseguiu aproximar-se do fantástico em sua forma de expressão tradicional (TODOROV, 2003).

#### Hyakamaru

Em um mundo onde um por cento da população tem poderes mágicos, Hyakamaru tem os seus poderes, quer dizer, ele consegue amplificar seus sentidos, mas não manifesta nenhuma magia.

Hyakamaru estuda em um colégio para *Blazers*, pessoas com poderes mágicos. Como ele não manifesta nenhuma magia querem tirá-lo da escola.

Para evitar isso, Hyakamaru só tem uma solução, ganhar o campeonato de *Blazers* do Japão, uma competição entre as sete escolas *Blazers*. (Autor C. Sorrateiro).

Em “Hyakamaru”, embora o tema estivesse de acordo com o fantástico, o autor C. Sorrateiro, com pressa de finalizar a atividade, apresentou-nos algo muito conciso. Orientamos que seu texto constitui um conto, pela dinâmica e extensão imprecisas do gênero, mas sua história poderia ser acrescida de detalhes, incluindo ações como a aventura que a personagem embarcaria para tornar sua escola campeã.

Em um belo dia de aula, eu estava no recreio, e fazendo minha tarefa de matemática, comecei a ouvir um barulho estranho. Resolvi olhar o que que era. Chegando lá me deparei com quadros que se contorciam e falavam. Eles eram muito assustadores! Resolvi chegar mais perto, coloquei minha mão no quadro e ela atravessou! A certa voz do quadro pediu para eu entrar, então eu entrei...

Fiquei surpresa com as coisas bizarras que havia lá. Eram pessoas estranhas que tinham o corpo desregulado, tinham cabeças no pé, na barriga etc. (Autora C. Garota de Agosto).

Ao considerar que houve a tentativa da escrita de um conto fantástico, incentivamos a autora C. Garota de Agosto a prosseguir com sua história buscando descrever seus desdobramentos. Sugerimos que alguns pintores famosos, representantes do surrealismo, poderiam se juntar às personagens para causar alvoroço ainda maior. Inclusive uma breve pesquisa na *web* lhe forneceria subsídio para incrementar sua narrativa.

No entanto, percebemos que não falta criatividade, alguns estudantes ainda estão estruturando seu desenvolvimento metacognitivo. Para isso, precisam ser

estimulados à interação subjetiva com a leitura, conhecer a si, ao mundo e manifestar-se pela escrita. Incentivá-los a expressar o julgamento estético sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, conforme Rouxel (2012, p. 281), trata-se de “um investimento pessoal, imaginário e fantasmático” em que os afetos e as descobertas pessoais são realizados. Por conseguinte, a literatura figura como aliada à promoção dos letramentos, mas é preciso ultrapassar o simples consumo de textos, visto que como prática e como discurso esta mesma literatura deve ser compreendida criticamente pelos estudantes (COSSON, 2012).

Neste caminho, para não nos delongarmos demasiadamente nesta etapa, sugerimos aos estudantes uma rápida pesquisa na *web*, a fim de revisarem e complementarem o conhecimento acumulado durante o módulo. Após nos certificarmos de que os grupos possuíam disponibilidade de acesso à *internet* para a garantia de realização da tarefa extraclasse, listamos alguns endereços eletrônicos como sugestão, podendo ser ampliados conforme a curiosidade, sendo eles: o percurso da literatura fantástica (Disponível em: <<https://www.infoescola.com/generos-literarios/literatura-fantastica/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.), alguns textos fantásticos escritos por estudantes (Disponível em: <<http://www.escoladavila.com.br/blogs/literaturafantastica2015/page/5/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.), autores e obras fantásticas (Disponível em: <<https://www.infoescola.com/literatura/escritores-de-literatura-fantastica/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.) e o gênero conto (Disponível em: <<http://www.asesbp.com.br/literatura/conto.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2019.).



Imagem 4. Roda de conversa sobre a literatura fantástica.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Hoje portanto, essa mesma literatura subverte o mundo real, partindo do caos da vida moderna e cativando não apenas o público jovem com suas aventuras como também adultos que encontram nessas leituras uma forma de se desconectar dos problemas cotidianos. Citaram ainda que diversos autores de literatura de massa têm movimentado o mercado tanto de livros quanto cinema e outros produtos comercializáveis. Protagonizando as preferências de consumo estão autores como John Ronald Reuel Tolkien de *Senhor dos Anéis* e *O Hobbit*, Joanne Rowling de *Harry Potter*, Clive Staples Lewis de *As Crônicas de Nárnia*, Lewis Carroll (pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson) de *Alice no País das Maravilhas*, dentre outros.

Quanto ao gênero conto, estrutura dos textos literários que serão objeto da leitura no módulo quatro, os estudantes mencionaram a brevidade destas narrativas que privilegiam conflitos únicos, descrição limitada, envolvem poucas personagens, centram-se na ação da personagem principal, e imprimem no diálogo o drama das pessoas. Relataram ainda que o conto, ao assemelhar-se a fatos da vida real, concentra em sua trama um enigma a ser desvendado pelo leitor, surpreendendo-o. E, concluíram que é necessário aptidão, planejamento e muitos contos para ser um bom autor.

Prontamente concordamos, e argumentamos que na escola treinamos e desenvolvemos habilidades, dentre elas a leitura e a escrita, tomando a reflexão de Cosson (2018, p. 33): “saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive”, a fim de nos tornarmos proficientes, críticos e autônomos.

Vencida com êxito a etapa, visto que os estudantes, inclusive os mais tímidos, demonstraram interesse e participaram em todas as atividades propostas. Indagamos se estavam curiosos para conhecer o autor que escreve e publica em Mato Grosso e a obra da qual faríamos a leitura, um pouco desconfiados acenaram positivamente, assim encaminhamos o próximo módulo.

### **3.3 Módulo 3 – A literatura em Mato Grosso, primeiro contato**

A expectativa criada no decorrer das atividades desenvolvidas nos proporcionou segurança para darmos continuidade à sequência de trabalho.

Propusemos uma breve apresentação do autor, da obra e conduzimos o levantamento de hipóteses sobre o texto para posteriores comprovações ou refutações.

Com o auxílio de equipamento multimídia, projetamos algumas telas com as informações a respeito do autor Eduardo Moreira Leite Mahon que nasceu no Rio de Janeiro, mas reside em Mato Grosso desde 1980. É articulista, advogado, professor e membro da Academia Mato-grossense de Letras, ocupante da 11ª cadeira. Diante da percepção do tempo que temos hoje, a qual podemos chamar de fugacidade contemporânea, é o escritor mais produtivo na atualidade, publicou mais de treze obras nos últimos seis anos, transitando entre diversos gêneros.



Imagem 5. Apresentação em vídeo do autor Eduardo Mahon.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Em sua escrita, mantém o compromisso de transformação social por meio da arte literária. Comunicativo e presente nos meios virtuais, encorajou-nos a uma solicitação inusitada feita via *messenger*<sup>41</sup>, a gravação de um vídeo em que o autor se apresentaria aos estudantes, discorrendo brevemente como concebe a escrita e sua motivação ao abordar o fantástico em suas obras. Considerando a simultaneidade e interatividade dos aplicativos de conversa na *web*, em poucos instantes, estávamos com o vídeo em mãos, o que nos possibilitou surpreender os estudantes.

Aproveitando o instante de encantamento, dialogamos a respeito da importância do momento singular do qual estamos vivendo, da oportunidade de ver e ouvir o próprio autor e compartilhar com ele como conduz o processo criativo.

---

<sup>41</sup> *Messenger* é um aplicativo de bate-papo via *web*, em que a comunicação é estabelecida por meio de texto e por vídeo.

Proximidade só conseguida por tratar-se de um trabalho que envolve o autor em vida, experienciando o “contexto além-do-texto” (COSSON, 2012, p. 58), contrapondo as abordagens tradicionais que povoam o currículo escolar, das quais este acesso se dá por intermédio de teóricos da história e da crítica literária.

Preparando-nos para justificar a escolha do livro *Contos estranhos*, os estudantes ainda comentavam entre si, admirados com as informações recebidas do autor, a respeito das criações fantásticas e por ser o livro bilingue português/inglês.

Confiantes na expectativa que acabávamos de criar, com a imagem da capa exposta na tela, compartilhamos que a opção pelo livro *Contos estranhos* de Eduardo Mahon foi feita inicialmente, por constituir-se uma opção de ingresso ao mundo da leitura literária, tornando-a popular e acessível a todos, como é o desejo do autor e ponderado por Graça Paulino no artigo *Leitura literária: por vielas e alamedas*. E também, por tratar-se de uma coletânea de narrativas curtas e fantásticas que brincam com misteriosas tramas, com o absurdo, com a surpresa e chegam a causar estranhamentos, mas aguçam a imaginação do leitor e permitem a construção de múltiplos sentidos pelo simbólico na representação literária.

Argumentamos ainda que os contos selecionados possibilitam a multiplicidade de caminhos a serem percorridos no desvendar da *atualidade* da produção literária em Mato Grosso (COSSON, 2012). E permitem a atuação dos estudantes, de ensino fundamental, como protagonistas de um trabalho que enfatiza o letramento literário, por meio da integração de atividades intertextuais em suportes interativos que privilegiam multiletramentos.

Em seguida, na leitura do *texto-contexto* (COSSON, 2018), disponibilizamos a obra física para apreciação. Indagados quanto ao que viam a primeira observação feita, foi em relação à capa. Mencionaram a hipótese de as imagens representarem distorções do perfil do próprio autor, houve discordância, mas diante dos argumentos dos colegas e das semelhanças apontadas, todos acabaram por anuir ser o rosto dele, autor, replicando diversas vezes na capa. Uma alusão descontraída à criatividade do escritor. Na contracapa, os estudantes sentiram-se instigados à leitura da obra pela proposição ao divagar entre mundos diante do insólito das narrativas.

Ao indagar aos estudantes acerca das impressões relativas ao manuseio da obra e os temas nela abordados, algumas hipóteses foram observadas “Os textos de literatura são difícil(sic) e chatos de ler” (C. Garota de Agosto), “É um livro muito

grosso!” (C. Nick), estas declarações nos frustraram um pouco. Mas logo em seguida, outras contribuições menos pessimistas “Deve ter muita coisa bizarra!” (C. Sorrateiro), “Como se fosse a nossa vida, mas com fantasmas, seres do além e pessoas que se transformam” (C. Olhos Negros).



Imagem 6. Apreciação física da obra *Contos estranhos*.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Questionamos sobre como fazem a seleção dos livros que costumam ler “Eu gosto de ler resenhas na *internet*” (C. Sweet Girl), “Eu olho a capa e a quantidade de páginas (risos)” (C. Aprendiz), “Muitos livros nós não gostamos pelo título ou pela capa. Eu, particularmente, gosto de abrir uma página no meio do livro e se aquilo me interessar e me der vontade de continuar a leitura, eu o leio por completo.” (C. Sweet Dream), “Eu gosto dessas aventuras sombrias, macabras.” (C. Nobody Cares).

Contribuímos incentivando que a leitura deve ser realizada independentemente do método de escolha das obras, nosso gosto evolui como um jogo, para cada nível ficamos mais exigentes e seletivos. Enfatizamos que não se pode estacionar na fase pós conto de fadas, a literatura de massa. Para isso estamos apresentando novos textos para que apreciem e sintam-se motivados a buscar outros.

Com a pretensão de continuar a provocação aos estudantes, sugerimos a leitura conjunta do prefácio, de modo que as pitadas de informação a respeito de cada conto foram impressas na medida exata para o desvendar do texto no módulo seguinte.

### **3.4 Módulo 4 – Uma viagem ao insólito em *Contos Estranhos***

As diversas formas de leitura experienciadas no desenvolver das atividades até o momento, nos permitiram criar expectativas para a leitura que contacta o texto, que se faz decifração e que envolve a intrínseca experiência estética.

Reportamo-nos, inicialmente, à Base Nacional Comum Curricular. Ao abordar o trabalho com a leitura o documento observa que esta “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor [...] com os textos escritos [...] sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias” (BRASIL, 2017, p.69). Desta interação e das experiências dos estudantes com a literatura, decorre o letramento literário, nosso objetivo.

A leitura escolar na proposta de letramento literário em questão, é um processo que demanda acompanhamento, condução e auxílio aos estudantes, diante de eventuais dificuldades encontradas. Com esta finalidade, planejou-se atividades específicas para socialização dos resultados da leitura como conversas, leitura de outros textos relacionados ao tema, diagnóstico para a resolução de problemas vocabulares, estrutura composicional e ajuste de expectativas.

Todas as tramas escolhidas para compor o *corpus* da leitura literária estão envoltas na ficção/fantasia, em estranhamentos, surpresa, provocam a imaginação do leitor pela fabulação conforme Antonio Cândido, e permitem a construção de múltiplos sentidos pelo simbólico na representação literária.

Após selecionarmos os contos de Eduardo Mahon, a serem lidos e apreciados pelos estudantes, buscamos agrupá-los de acordo com o objetivo para cada um dos momentos de leitura e respectivas atividades de interação, detalhados nas subseções a seguir.

#### **3.4.1 A experiência estética na 1ª Leitura**

A dinâmica do trabalho coletivo foi mantida. As seis equipes retomaram sua organização e as cópias individuais dos contos “A nova condição de Ibsen Schüller”, “A lágrima de Cervantes” e “Azul de fevereiro” foram entregues. O único exemplar de *Contos estranhos* de Eduardo Mahon, o da pesquisadora, esteve circulando entre os estudantes colaboradores durante todo o processo.

Esclarecemos que o terceiro conto faz parte de outra obra do autor, à época no prelo, e leva o mesmo nome *Azul de fevereiro* (2018). Este novo conjunto de contos nos foram cedidos por Eduardo Mahon via *e-mail*, o que possibilitou integrá-lo ao repertório como forma de instigar a curiosidade dos estudantes ao contato com novos textos, incluindo outros excelentes escritores que aqui publicam.



Imagem 7. Momento de leitura dos primeiros contos.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

De posse dos contos e ansiosos cada estudante concentrou-se na etapa inicial da decifração, do exercício do prazer e do reforço ao caráter individual da leitura (COLOMER, 2007; COSSON, 2012). Este momento permitiu-nos observar o ritmo e a fluência da leitura de cada um para posterior intervenção diante de eventuais dificuldades.

Orientados para discutirem conto a conto, se as expectativas construídas relativas ao fantástico na literatura corresponderam às mencionadas na etapa anterior, os comentários não tardaram a acontecer, espontaneamente, antes mesmo do término da leitura.

Propusemos então uma roda de conversa a fim de socializar as impressões e apontamentos do que foi lido (ROUXEL, 2014; COSSON, 2012). Prontamente organizados em círculo, iniciamos indagando sobre o que de fato esperavam dos *Contos estranhos*. Aos poucos foram admitindo que imaginavam ser “algo chato e monótono”, com “linguagem difícil de compreender”, que seria “desgastante” e que provavelmente não iriam até o fim da leitura. Mas que foram surpreendidos com a “força dos contos”, a intensidade que os prendeu até o desfecho. Houve os que

esperavam mais “loucura”, oportunidade em que chamamos atenção à possibilidade de, como fãs, criarem novas histórias, aproveitando-se das lacunas de expectativas sentidas no texto base.

A conversa mostrou-se produtiva e madura quanto aos temas. Em “A nova condição de Ibsen Schüller”, os estudantes observaram a realização do desejo de transformação da personagem por meio da metamorfose, efeito fantástico, e o drama vivido desde então. Consideraram ser “a mudança radical da vida, uma escolha da personagem, embora Schüller pareça se arrepender quando vê que sua família, segue com a vida e logo arranja um substituto para ele” (C. Hae Soo), e também “uma metáfora para aquela pessoa que não valorizou sua família, e quando resolveu tomar alguma atitude já era tarde demais. Pois, às vezes, desejamos tanto algo que não pensamos nas consequências” (C. Sweet Dream).

Em “A lágrima de Cervantes”, a atenção voltou-se à personagem do professor. Um rapaz pobre, fumante, sozinho, triste e sem perspectivas que passa a chorar diamantes, a solução para todos os seus problemas. Os estudantes apontaram para o fato de que “ser rico é o que a maioria das pessoas esperam, os inconformados que não conseguem trabalhando, apostam na loteria, trapaceiam ou cometem delitos” (C. Sorrateiro). Observaram ser também “uma crítica à vida de professores que se desvalorizam e se fazem de coitadinhos” (C. Cute Girl). Acreditamos que esta fala diz respeito ao momento em que se encontram os profissionais da educação, o estado de greve, em virtude das reivindicações ao governo pelo cumprimento da legislação. Isso demonstra que, dentre os membros da comunidade escolar, a profissão professor e as reivindicações de melhoria nas condições do trabalho, essenciais a uma educação de qualidade, não são bem compreendidas. Por fim, consideram que “a riqueza não traz tudo, pois a personagem se torna fútil e esnobe ao conseguir dinheiro” (C. Sweet Dream).

Em “Azul de fevereiro”, a extração das cores do arco-íris para a tintura dos tecidos ocorre de maneira inusitada. Os estudantes inferem que as cores além de caracterizar gostos e predileções particulares, exploradas em produtos pela indústria e pelo comércio, ainda revelam o estado de humor e as expectativas das pessoas. Assim “ao observar a natureza, vemos que as cores variam, assim como os tecidos no texto. Isso pode revelar a nossa mudança de opinião e evolução pessoal, pelas leituras que fazemos, ao longo dos meses e anos” (C. Sweet Dream).

Ao retomarmos *Círculo de leitura e letramento literário* em que Rildo Cosson faz um mapeamento de modos distintos de ler que levam ao sentido da obra literária, a partir do questionamento: “o que lemos quando lemos um texto literário?”, podemos constatar, nas contribuições dos estudantes, a presença dos elementos e objetos como: o *contexto-leitor*, principalmente na primeira leitura, quando se identificam com a história da personagem; o *contexto-texto*, ao reforçarem o já conhecido; e o *leitor-texto*, quando recorrem à trama, às imagens sensoriais e aos efeitos da obra sobre o leitor, pelo mergulho no texto em busca dos sentidos, indo além da superfície das palavras (COSSON, 2018). Sendo possível perceber a interação dos leitores com a obra em questão, dialogando, compreendendo e construindo sentidos *além-do-texto*.

### **3.4.2 Os traços culturais implícitos na 2ª Leitura**

O envolvimento dos estudantes permitiu que adentrássemos à segunda leitura, mantendo a disposição da turma em círculo. Entregamos a cópia do conto “Guguto Olho Seco” aos estudantes e realizamos uma *leitura compartilhada* para experimentar a literatura na dimensão socializadora (COLOMER, 2007).

Prosseguimos com a interação de conhecimentos estimulada pelo diálogo a respeito das impressões dos estudantes sobre a leitura. Ao considerar que a obra literária é um produto que resulta das vivências e da imaginação do autor vinculada às experiências, crenças, expectativas e seu posicionamento diante da realidade em que está inserido. Este é o único dentre os *Contos estranhos* que referencia o modo de vida dos ribeirinhos, temática prontamente decifrada pelos estudantes. Embora, em traços gerais como: o modo de vida, a forma alimentar, as espécies animais citadas, a prainha, a época de estiagem, possam representar quaisquer pescadores de regiões tropicais, tomamos a memória afetiva dos participantes para um recorte de estudo que privilegie Mato Grosso.

Deste modo, a alusão à figura do pescador que sente e sofre com a pausa do rio, remeteu-lhes à reflexão sobre a preservação e o uso sustentável dos recursos naturais, principalmente dos rios que cortam cidades e são transformados em canais de rejeitos de toda ordem.

No conto, o efeito fantástico na lágrima do pescador é a solução para a retomada do movimento das águas, que vem carregado de simbologia. Se

retomarmos a história da colonização e constituição da capitania de Cuiabá, desde a corrida pelo ouro, a ocupação territorial, a exploração da mata e a constituição das grandes fazendas em todo o estado de Mato Grosso, diversas são as formas de agressões que causaram sofrimento ao homem local, o indígena, ao ecossistema. O que nos remete ao questionamento “quem está a salvo da ganância do homem?” (C. Sweet Dream).



Imagem 8. Visualização de documentário sobre Mato Grosso.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Num levantamento rápido em sala de aula, percebemos que a maioria dos estudantes são de outras regiões do país, migrantes recentes em busca de trabalho e uma vida melhor, e desconhecem a história e a cultura local. Então, como havíamos planejado, seguimos com a apresentação de “Mato Grosso”<sup>42</sup>, documentário que aborda a constituição da população, a economia do estado, a geografia, o turismo ecológico e a cultura popular. Para complementar, visualizamos a reportagem exibida pela *globo.com* sobre o Grupo de dança Flor Ribeirinha<sup>43</sup>, campeão mundial do festival de folclore na Turquia, a fim de exemplificar a manutenção e divulgação da cultura de Mato Grosso.

Embora os vídeos apresentados estivessem disponíveis na *web*, os estudantes ainda não haviam tido oportunidade de vê-los. Assim, sugerimos que, em momento extraclasse, buscassem inteirar-se sobre as publicações disponíveis em meio

<sup>42</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZzOonXOMijA>>. Acesso em: 10. mar. 2018.

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/mato-grosso/bom-dia-mt/videos/t/edicoes/v/cuiaba-300-anos-grupo-flor-ribeirinha-e-icone-da-culturapopular/7458270/>>. Acesso em: 10. mar. 2018.

eletrônico sobre pontos turísticos: o Pantanal, o Lago do Manso, Nobres e outros. Mencionamos os endereços “Conhecendo um pouco do estado de Mato Grosso”<sup>44</sup> e “Descubra Mato Grosso”<sup>45</sup> para começarem a aventura.

Para finalizar, lembramos que a diversidade constitui o estado não só em sua extensão, mas, nas infinitas e inspiradoras possibilidades de deleite por meio da escrita poética, romântica, fantástica, a critério dos diversos autores que aqui publicam e podem ser apreciados.

Prontos para desfrutar de mais uma leitura, prosseguimos.

### **3.4.3 A atualidade e a contemporaneidade na 3ª Leitura**

Ao pretendermos o letramento literário, entendemos que as obras que interessam aos estudantes são aquelas significativas, atuais, que remetem a reflexões plenas, que fazem sentido para a vida (COSSON, 2012), conforme comprovado diante dos posicionamentos manifestados, reforçados pela criticidade e análise da realidade, em diversas situações no decorrer desta pesquisa.

Deste modo, como o registro puro da história, a literatura pelo olhar do escritor relata a contemporaneidade e os mais astutos mantém-na atual pelos temas abordados, o que buscamos observar na leitura do conto “A pedra de fundação”.

Retomamos, nesta atividade, a disposição dos estudantes nos seis grupos iniciais. Definimos que discutissem inicialmente a respeito da trama, reconhecendo o elemento fantástico e, em seguida, retomassem a pesquisa sobre o gênero literário conto, para explorar a estrutura composicional, identificando em seus exemplares a apresentação, o conflito, o clímax e o desfecho.

Em seguida, com auxílio de equipamento multimídia, projetamos a imagem do conto para a visualização e análise coletiva da estrutura composicional, enfatizando a pesquisa realizada no segundo módulo. Relido o texto em estudo, conferimos os destaques dos estudantes conforme a identificação das partes ao citarem início e término de cada uma delas: a apresentação desde “No meio da pequena cidade...” até “...ascender para os círculos mais centrais.”; o conflito de “Foi o povo distante da pedra que...” até “...estava bem armado.”; o clímax de “O que sucedeu foi o

---

<sup>44</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6ecITR4sNn4>>. Acesso em: 10. mar. 2018.

<sup>45</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=N\\_7lua3W1v0](https://www.youtube.com/watch?v=N_7lua3W1v0)>. Acesso em: 10. mar. 2018.

morticínio...” até “...organizados em turnos.”; e o desfecho em “Demoveram-se do projeto inicial...” até “...a ordem foi espontaneamente restabelecida.” Embora alguns participantes demonstraram dificuldades na execução da tarefa, quando projetado o texto para conferência, estes conseguiram então, realizar a identificação das partes e anotá-las.

Encaminhada a discussão da trama, os estudantes, envolvidos com o conto, apontaram logo a atualidade do texto explícita na escolha do local de fundação, em sua organização arquitetônica, e na divisão da cidade em classes distintas vinculadas ao poder político, econômico, e religioso, como historicamente se processa.

Reconheceram a referência do autor às lutas sociais motivadas pelo movimento ideológico de esquerda, por meio da intertextualidade contida no fragmento “pela primeira vez na história daquela pacata comunidade” (MAHON, 2017, p. 75), como paráfrase da expressão “nunca antes na história deste país”, usada pelo ex-presidente Lula, ao iniciar seus discursos, enfatizando que a “literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico” (ZILBERMAN, 2008, p. 17). E constatam que o movimento de resistência acaba por ruir quando a praça cede lugar à pirâmide de dimensões inimagináveis que passa a ser temida e reverenciada pelo povo, residindo aí o efeito fantástico.

Assinalaram a crítica contida no conto “por mais que exista resistência e discordância com o que está imposto, as coisas dificilmente serão mudadas, a falta de conhecimento causa medo e também a ilusão de que quem o tem mereça reverência” (C. Nobody Cares).

Provocados a usar os conhecimentos movimentados nas atividades anteriores, os estudantes mencionaram desde o processo de colonização do Estado incentivado pelo governo militar na década de setenta, a ascensão da tecnologia no cultivo agrícola, a exploração do turismo ambiental, a pecuária, a indústria, todas fizeram e fazem prosperar a economia, até o consequente e inevitável contraste social.

Conscientes dos reflexos da história na organização sócio-político-econômica das civilizações, as desigualdades são sentidas, vividas e manifestadas, pois “Quem comanda o estado são os fazendeiros, justamente pela economia ser baseada na agricultura e na pecuária onde a mão de obra é limitada” (C. Star). Observando a circulação de pessoas, relatam que “Aqui em Lucas, vem muita gente para trabalhar na Sadia, na Fiagril, na Bioenergia e pelo salário só podem morar nos bairros de

pobres” (C. Little Flower), deixando implícito o elevado custo de vida e como consequência a dificuldade em se estabelecer no município.

Já a constatação, “Mas toda a cidade é dividida em classes” (C. Sweet Dream) demonstra, aludindo ao conto, o *temor e reverência à pirâmide*, o imutável. Em seguida, a crítica complementar “O Estado contém lindas paisagens, o Lago do Manso, as grutas em Nobres, a Chapada dos Guimarães e o Pantanal que atraem muitos visitantes, mas se trata de um turismo caro, o que resulta em uma baixa visitação da própria população” (C. Sweet Dream).

Argumentamos que as reflexões feitas demonstram maturidade, mas que precisamos agregar a elas conhecimento novos e antigos, aqueles registrados e resguardados pela literatura. Para isso, o letramento literário desafia o leitor a empreender leituras mais complexas, interpretar, desfrutar e mudar o mundo a sua volta.

#### **3.4.4 O desfecho fantástico na 4ª Leitura**

Os textos literários oferecem ocasião perfeita para falar e escrever sobre, a partir de, e segundo eles, em atividades inter-relacionadas de leitura, oralidade e escrita que beneficiam o domínio progressivo da língua (COLOMER, 2007). Neste sentido, além da leitura parcial do conto *Bem-vindo*, propusemos a atividade de construção de um desfecho para a história.

Seguimos ampliando o repertório de leituras dos estudantes. A proposta de trabalho individual prontamente atendida, deixou-lhes desconcertados ao término da leitura. Manifestaram desapontamento “Esse conto não faz sentido!”, “Era pra ser fantástico?”, “Como acabou a história?”, “Nós que vamos fazer o final?”. Logo esclarecemos tratar-se de uma proposta de produção escrita, por meio da criação de um desfecho fantástico para o conto. Timidamente o fizeram. Ao compartilhar com os colegas, alguns se recusaram, mas permitiram que outro fizesse a leitura de seu texto. Conforme destacamos:

[...] Qual era a senha? Colocou a data de aniversário. Passou. Resolveu ir ao banco. Tenho dinheiro e até a mulher, ou o outro tem, pensou. Ainda era dia, foi atrás da mulher. Ela me conhece, me chama de amor, mas eu nem a conheço. Ela é louca. Sou honesto, não vou abusar da sorte. Voltou para sua quitinete e na segunda pela manhã foi à tinturaria. Há algo de errado, meu terno veio trocado. Não, nossa

plantação fornece o que cada um merece. Plantação? Sim, plantamos as sementes. Os ternos nascem de acordo com o que merece o cliente. Então tudo isso é meu? É tudo que você merece. Mas e se o terno morrer? Você tem que viver para descobrir. A partir daí, Carlos Alberto montou uma gráfica que produzia para o mundo. Viveu como um burguês. Aos 83 morreu. Se transformou em semente que a tinturaria plantou. (C. Sweet Dream).

[...] Descobriu que o limite do cartão de crédito encontrado no bolso do paletó continha mais zeros do que ele sabia contar. Espantado, Carlos Alberto, por um instante, hesitou em devolver o terno. Mas mudou de ideia rápido. Logo pensou, sou pobre, mas sou honesto! Continuou com sua vidinha. Segunda-feira, Carlos acordou cedo para ir até a tinturaria. Chegando lá, a mulher disse que estava tudo certo. Não houve engano. Sem entender e talvez nem o quisesse. Voltou para casa rico. Parou em frente ao espelho do banheiro. Não se reconheceu. (C. Sorratoiro).

[...] Ele sabia, estava rico. Decidiu sair para fazer compras. Lembrou que não estava mais sendo honesto. E desconfiado que o terno pudesse ser mágico, teve a brilhante ideia de ficar com ele. Ele poderia até aparecer no jornal como o cara mais rico e elegante. Com um cartão sem limites podia tudo. Mas a mulher da tinturaria sabia o que iria acontecer. Para cada item comprado, um ano a menos de vida. E ele, sem parar suas compras, não teve tempo sequer de devolver o cartão ao paletó. No final das contas, pagou por tudo. (C. Agente Baguncinha).

[...] Ficou maravilhado, era uma conta milionária. A mulher que estava no caixa ficou assustada, nunca viu tamanha quantidade de dinheiro. Ele saiu do restaurante e imediatamente chamou um táxi. Passou em cada loja da cidade comprando tudo que via. Chegando em sua casa, na segunda-feira, Carlos Alberto se olhou no espelho e ficou espantado. Era seu falecido tio. (C. Nobody Cares).

A criatividade dos estudantes nos surpreendeu com desfechos inusitados, coerentes com o gênero fantástico e diferentes do original. Embora intuitivamente, em todos o cartão e o terno milionário permaneceram com Carlos Alberto.

A condição de autoria incorporada na escrita, a escolha das orações, o jogo de imagem, a ausência que legitima o efeito fantástico e chama o leitor a participar da história conduzindo o seu final, nada devem ao autor do texto fonte.

Por fim, encaminhamos o conto completo para apreciação dos estudantes, via *bluetooth*, pretendíamos fazê-lo via *WhatsApp*, mas fomos impedidos pela oscilação de dados móveis<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Modo de acesso à *Internet* disponibilizado por operadoras de telefonia móvel, sem conexão à rede *Wi-Fi*.

### 3.4.5 A intertextualidade na 5ª Leitura

O ciclo de leituras selecionadas para esta pesquisa, se encerra com um grupo de contos que convergem tematicamente “A livraria”, “Sem ponto final”, “A Revolta dos Livros”, e “As palavras matam”. A exemplo da primeira leitura, trouxemos para apreciação contos da obra *Azul de fevereiro* (2018), em cujo repertório transita o maravilhoso, a fabulação, oferecendo parâmetro de comparação com o fantástico. Facilitando, portanto, a compreensão e assimilação das semelhanças e diferenças entre os gêneros.

Cada estudante com seus contos em mãos, tomou seu lugar nos grupos para *leitura*, que fluiu individual e silenciosamente, de modo a permitirem se envolver pelo texto, pois na decifração “o leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto” (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Em seguida, voluntariamente, foram posicionando-se e, a apreciação dos textos ocorreu pela observação da uniformidade temática e pela *intertextualidade* relativa à literatura - escrita/autor, obra/livraria/biblioteca, leitura/fã. Para Marcuschi,

a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para própria interpretação. (MARCUSCHI, 2008, p. 132)

Os estudantes movimentaram conhecimentos prévios a respeito do assunto em questão e desencadearam uma busca pelos textos, a fim de encontrar os indícios da intertextualidade.

No conto “A livraria”, Robert Eugene Parker encontra seu homônimo, um comerciante de livros raros, cinquenta anos mais velho, que se reconhece no garoto de quinze. O livro, a leitura eram motivo para viver, para dividir o passado, esconder-se do tempo, da morte. A história se repete e o mais velho Parker repassa a chave do comércio de livros ao velho Parker. Agora à espera de visita.

Nesta trama, o autor explora “aquelas coisas que acontecem na vida sem que percebemos, como a sensação de já ter vivido aquele momento, já ter feito aquela coisa, estado ou visto aquele lugar, aquela pessoa” (C. Nobody Cares). A dualidade experimentada pela personagem como um jogo de coincidências, flashes de memória,

provocam o insólito, efeito em que reside o fantástico. “O fantástico está justamente na fenda temporal<sup>47</sup> onde o personagem vive jovem e velho ao mesmo tempo” (C. Sweet Dream).

Para complementar, os estudantes ainda mencionam a abordagem de uma vida imersa em leitura, “se a gente pensar que a arte imita a vida, esta história pode ter se repetido diversas vezes, inclusive na realidade. Ou nos livros?” (C. Olhos Negros). Demonstração de que os horizontes de leitura estão sendo ampliados progressivamente, e o letramento literário aos poucos vai sendo desenvolvido por cada um dos estudantes.

Já no conto “Sem ponto final”, o romance escrevia-se sozinho. Rochinha, um velho jornalista, o autor, teimava em escrever sua versão da história, mas todas as manhãs encontrava o texto remexido. Tentava retomar, em vão. Dia após dia, a escrita seguia o próprio curso. Passou então a interferir pouco. Quando achou ter concluído, o romance ganha mais um volume sem ponto final e no ano seguinte lança, constrangido, doze volumes.

No primeiro conto tínhamos “a leitura como tema, neste temos a escrita” (C. Mago). O modo de concebê-la pertence à criatividade do autor em desenvolver um enredo que cativa o público leitor. Neste caso, “com a ajuda do sobrenatural o enredo tem vida própria” (C. Aprendiz). Assim, o fantástico está no romance se autoproduzir conforme o desenrolar da vida amorosa conturbada e vingativa de suas personagens.

Em “A Revolta dos Livros”, o conto nasce fabulação. Os livros revoltam-se causando alvoroço na biblioteca porque um deles estava posicionado fora da ordem. A discussão estende-se até o final, quando uma tentativa de suicídio põe ordem nas prateleiras.

Os estudantes prontamente percebem tratar-se de um conto diferente dos outros lidos, pois a trama toda se desenrola no plano da fantasia. Esclarecemos então que, nessa narrativa, temos a presença do sobrenatural encarado como natural. Nele, admitimos a verossimilhança, quando lemos, e não questionamos os acontecimentos que ocorrem nesse universo encantado. A linguagem utilizada, a metafórica, possibilita diversas leituras, e pode simbolizar experiências humanas como ciúme,

---

<sup>47</sup> Hipótese que parte das teorias de Einstein, o *continuum* espaço-tempo, ou viagem no tempo, estaria representada pela quarta dimensão, a “trinca”, dentre as três já conhecidas largura, altura e profundidade. Disponível em: <<https://www2.ifsc.usp.br/portal-ifsc/as-fendas-no-universo-e-as-possibilidades-da-viagem-no-tempo/>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

inveja, medo, amor. Essas considerações, portanto, nos remetem a outro gênero, o maravilhoso. Além de configurar o gênero apólogo.

Deste modo, no conto “As Palavras Matam”, permanecemos no plano da fantasia, “o conto já começa anunciando - morte de palavras” (C. Little Flower), a partir daí, a esposa, inconformada, tenta encontrar justificativa para o fato. No velório o velho conta que “Gilberto era poeta e não conseguia por pra fora seus poemas e por isso morreu engasgado com as palavras” (C. Nick). Por fim, “o que restou a ela foi um livrinho para guardar” (C. Little Flower).

Os estudantes observam que o conto “pode ser considerado uma metáfora para a depressão” (C. Sweet Dream), mal que atinge muitas pessoas na contemporaneidade. O fato de “frequentar Círculo de Leitura, às quartas-feiras, nos remete a consciência de um problema que precisa de terapia” (C. Hae Soo). “O silêncio, o isolamento, a angústia podem até ser percebidas, mas não são aceitas, até que fiquem sérias a ponto de causar a morte” (C. Sweet Dream).

Diante dos apontamentos elencados, da linguagem metafórica, da reflexão frente às experiências de vida ressignificadas pela história, permitiu-nos participar e extrair dela a verdade que transcende o tempo e o espaço. Tivemos então, mais um conto que trouxe o elemento fantástico, mas que não nos alimentou a dúvida, o oscilar entre o real e o irreal, permanecendo no terreno do maravilhoso (TODOROV, 2004, p. 160).



Imagem 9. Intertextualidade dos contos em análise.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Deste modo, para aproveitamos a curiosidade instigada, nos estudantes, por meio das leituras dos contos e da movimentação de conhecimentos durante as atividades, expandimos o diálogo a respeito dos gêneros literários produzidos por autores locais. Observamos a dedicação desses em divulgar e fazer circular suas obras, principalmente a atenção dispensada às comunidades estudantis, oportunizando o contato com seus leitores, incluída a presença nos meios digitais, onde, de quando em vez, algumas pitadas de seus textos são divulgadas. Momentos como esses, significam na construção da memória afetiva e consequente propagação do entusiasmo à leitura literária.

Apresentamos, em seguida, o *site* da Academia Mato-Grossense de Letras (Disponível em: <<http://www.academiadeletrasmt.com.br/>>. Acesso em: 15 mai. 2019.), para conhecimento. Curiosamente, quando indagado aos estudantes se já haviam acessado seu conteúdo, disseram não saber que havia um *site* para esse fim. Motivo que nos levou à exploração, inicialmente, com o auxílio de equipamento multimídia, para que toda a turma visualizasse e entendesse o funcionamento da página. Logo após, os equipamentos usados para navegação e leitura foram os próprios celulares dos estudantes. Isso otimizou, além do acesso aos conteúdos, a observação minuciosa da diagramação do *site* para o trabalho do módulo final.

Concluída a etapa da *leitura* dos contos “A nova condição de Ibsen Schüller”, “A Lágrima de Cervantes”, “Azul de fevereiro”, “Guguto Olho Seco”, “A pedra de fundação”, “Bem-vindo”, “A livraria”, “Sem ponto final”, “A Revolta dos Livros” e “As palavras matam”, os estudantes permaneceram à espera de outros, queriam mais. Cativados pelos textos, pelo gênero fantástico, pelas temáticas, pela fluência da leitura, pela experiência estética proporcionada, natural e progressivamente, os leitores foram enredados. Assim, estava constituído o *fandom* para *Contos estranhos* de Eduardo Mahon. E este, munido das ferramentas necessárias para desempenhar as atividades do módulo que segue.

### **3.5 Módulo 5 – Entretecendo sentidos**

Dada a dedicação no módulo da leitura, os estudantes pouco a pouco foram dialogando com os textos, rompendo limites do tempo e do espaço de suas experiências, permitindo-se ser outros, viver como os outros, e ainda assim, serem

eles mesmos, sujeitos em formação. De modo que, os apontamentos levantados na etapa anterior, possibilitaram para este momento a abordagem reflexivo-interativa em sala de aula, em que os estudantes puderam agir de forma ativa no processo do letramento literário, construindo sentidos com autonomia, ampliando suas experiências, como seres humanos, sociais, culturais. (COLOMER, 2007; COSSON, 2012).

A constante interação e empatia do grupo, mostrou reforçar o processo de construção do conhecimento colaborativo o que continuamos a explorar neste módulo.

A fim de atribuir sentidos à leitura, as inferências do leitor frente ao texto interpõem a subjetividade do contato com o texto literário, deste modo encorajamos os estudantes a abordagens sensíveis e os incentivamos a manifestação de sua experiência estética pela interpretação (ROUXEL, 2012).

Diante da perspectiva do letramento literário, a interpretação acontece em dois momentos, o interior - que refere-se à apreensão do todo da obra pela decifração, é de ordem pessoal e íntima, mas ainda um ato social; e, o exterior - que refere-se à ampliação dos sentidos construídos individualmente por meio das interpretações compartilhadas, da consciência do pertencimento a uma coletividade e da ampliação dos horizontes de leitura (COSSON, 2012). Por conseguinte, as atividades de interpretação planejadas compõem o registro do que foi lido, a produção de um gênero e a circulação deste na comunidade escolar.

As atividades que compuseram este módulo foram realizadas em três momentos assim nomeados: o primeiro, conhecimento em movimento; o segundo, a *fanfiction*, gênero digital; e, o terceiro, *fanfiction*, uma produção autônoma.

### **3.5.1 Conhecimento em movimento**

Com a pretensão de reforçar a experiência literária lembrando os conhecimentos movimentados até então, preparamos algumas questões escritas, um teste, com o intuito de que os estudantes, individualmente, revisitassem os textos estudados e reconhecessem os elementos essenciais na composição do conto fantástico.

Após a resolução, com a disposição da sala em círculo, contemplamos os apontamentos realizados por cada um dos estudantes, referentes a cada uma das questões, conforme destacamos a seguir.

Para a primeira questão, *Ao retomar o conto “A Livraria”, quais são os elementos usados na narrativa que provocam estranhamento?*, os estudantes foram unânimes em considerar a repetição do nome Robert Eugene Parker para as duas personagens, o gosto por livros e o fator temporal, maior responsável pelo estranhamento, visto que a mesma pessoa se encontra, com ela mesma, em fases diferentes da vida, criando uma fenda no tempo.



Imagem 10. Revendo os conhecimentos construídos.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Na segunda questão, *As situações narradas geram dúvidas em relação à verdade e não verdade, real e irreal? Causam ambiguidade? Exemplifique com elementos do texto.*, embora para dois dos estudantes não houve oscilação, disseram saber que se tratava de algo irreal, para a maioria, a dúvida entre real e irreal ocorreu no momento da leitura, dando margem à ambiguidade, os Robert Eugene Parker podem ser ou não a mesma pessoa.

Ao recorrerem ao texto, os indícios de ambiguidade foram destacados, inicialmente quanto ao homônimo “Isso mesmo: era o nome inteiro do menino [...] Bob estacou perplexo. Como era possível? [...] É um caso comum com nomes comuns como os nossos, não lhe parece?” (MAHON, 2017, p. 35), a pergunta final mantém a dúvida, visto que nem tudo que parece pode ser confirmado.

Na passagem, “O livreiro voltou-se para o menino e, após examiná-lo de cima a baixo, concluiu que, sim, estava diante dele mesmo, cinquenta anos mais novo” (MAHON, 2017, p. 36), quando há a confirmação, que se trata da mesma pessoa, outra dúvida é gerada, o velho estaria se vendo no garoto como a mesma pessoa, ou estaria vendo o mesmo gosto pela leitura, por livros, criada na passagem “As coisas ainda precisam ser vividas como um livro [...]”. E parece ainda haver o apelo à ficção como reflexo da vida humana, sendo que “o objeto literário é ao mesmo tempo real e irreal; por isso, contesta o próprio conceito de real” (TODOROV, 2006, p.165).

Por fim, mais dúvidas pela escolha textual, em que “teve a impressão de que já entrara ali mais jovem”, o termo impressão, pode justificar lapsos de memória, sendo esses apenas fruto da imaginação ou sonho, denotando a imprecisão do ato.

Ao complementar a questão anterior, na terceira refletimos, *A ambiguidade, portanto, remete o leitor ao universo da dúvida, ela é desfeita ao final da leitura? Justifique:*, todos os estudantes, inclusive os dois que discordaram haver ambiguidade no texto, acenaram que a dúvida permanece ao final da leitura, pois na oração que encerra o conto “passou a esperar diariamente uma nova visita interessante”, há a insinuação de retomada do ciclo que permanece em aberto, outro Robert Eugene Parker poderá aparecer.

Mas, quando quatro estudantes leitores optam por uma solução racional para justificar os acontecimentos, fomos remetidos à outra situação, aquela em que o fantástico dura apenas o tempo da incerteza e desliza para outro gênero, o estranho. Algo aceitável pela fragilidade do fantástico e por este estar implicado à integração do leitor no mundo das personagens (TODOROV, 2004, p. 158).

Na quarta questão, *Sendo o insólito algo incomum, anormal, raro, contrário às regras, oposto aos usos e costumes. Qual a função da inclusão do elemento insólito na narrativa fantástica?*, os estudantes observaram que para a narrativa fantástica ser assim classificada, ela precisa conter elementos insólitos capazes de gerar a oscilação entre o real/natural e o irreal/sobrenatural. Portanto, os elementos insólitos constituem a essência da narrativa fantástica.

Para a quinta questão, *No conto “A Livraria”, o narrador conta as experiências de quem? Ele se posiciona diante dessas experiências?*, prontamente os estudantes destacaram que o conto gira em torno das experiências da personagem Robert Eugene Parker, contadas por um narrador onisciente que conhece e permite o fluxo

de consciência dos personagens, que narra os acontecimentos com segurança e conhecimento deles, sem posicionar-se diante dos mesmos.

Na sexta questão, *Qual o tempo verbal usado nas narrativas “A Livraria” e “A Revolta dos Livros”?*, foi constatado pelos estudantes, a predominância do pretérito perfeito do indicativo em ambos os contos.

Quanto à sétima questão, *Comente o uso dos sinais de pontuação no conto “A Revolta dos Livros”, dizendo como esse uso contribui para os sentidos que atribuímos ao texto.*, inicialmente os estudantes apontaram algo incomum, a ocorrência do parágrafo único para compor o conto, contrariando o exercitado nas aulas de produção textual. Seguiram mencionando o uso do discurso indireto livre, a sequência de orações curtas e o uso expressivo dos sinais de pontuação para marcar as manifestações tanto das personagens quanto do narrador, formatação que trouxe fluência ao texto.

Complementamos que a produção de leitura feita pelos estudantes convergiu para uma das características do gênero conto que é a da agilidade da leitura por conter uma única célula dramática, progressão rápida, envolvente, capaz de prender a atenção do leitor até o desfecho. Para isso as escolhas *textuais* e *discursivas* (MARCUSCHI, 2010) do autor, são propositais, enigmáticas e surpreendentes.

Na oitava questão, *É possível identificar características ou traços próprios do conto fantástico em “A Revolta dos Livros”?*, as respostas dos estudantes foram desconstruídas, dentre elas, quatro consideraram o fato de os livros falarem ser uma característica fantástica, o que não é equívoco se analisarmos a fantasia como o plano irreal; três simplesmente não identificaram traço nenhum, também é aceitável se concebermos que a trama se desenrola na fabulação; e nove retomaram o que haviam estudado no módulo anterior, relatando que o conto permanece no universo encantado da fantasia por isso é um conto maravilhoso (TODOROV, 2004, p. 160).

Chegada a nona e última questão, *Ao comparar os contos “A Livraria” e “A Revolta dos Livros” que semelhanças e diferenças podem-se constatar?*, os estudantes mencionaram como semelhanças a temática, o cenário e o plano irreal/sobrenatural das tramas. E as diferenças estavam em torno das personagens: humanas e seres inanimados, e o gênero: conto fantástico e conto maravilhoso.

Embora a atividade de socialização das respostas tenha ultrapassado um pouco o tempo previsto de uma aula, ela foi muito produtiva por desfazer alguns

equívocos e possibilitar a compreensão e apreensão de significado em relação ao funcionamento do gênero fantástico.

Em seguida, com a autorização prévia da autora, utilizamos a narrativa “Cidade das nuvens” de *Sweet Dream*, produzida no Módulo dois, para observar o caminho temático adotado e composição estrutural do texto. Após o trabalho realizado nos grupos, com auxílio de equipamento multimídia, projetamos o texto para facilitar a visualização e análise. Com relação à temática, os estudantes apontaram a dualidade entre os mundos, o dos humanos - o natural, e o paralelo das nuvens - o sobrenatural. Este último, onde residem as almas, precisa ser salvo dos devoradores com a ajuda de Zoe. Quanto à estrutura, mencionaram que a apresentação do texto fora composta do primeiro parágrafo; o conflito, do segundo e terceiro parágrafos; o clímax e o desfecho, do quarto parágrafo.

Ao prestigiar o texto dos estudantes, percebemos maior envolvimento e cumplicidade do que nas outras análises, indício de que a sala de aula se faz por meio de ações e reflexões colaborativas, em que as situações problemas reais e do próprio grupo possam ser solucionadas pela interatividade.

### **3.5.2 A *Fanfiction*, gênero digital**

Ao observar o caráter híbrido dos gêneros literários no mundo contemporâneo globalizado, constatamos que o processo de comunicação, interação e divulgação de informações acontecem simultaneamente, em rede, pela *web*. O poder da tecnologia de informação e comunicação comprova-se nas práticas sociais, o que influencia a produção de conhecimento, incluída a produção de leitura e de escrita (COSCARELLI, 2012; ROJO, 2013a). Deste modo, temos o encontro do letramento literário com os multiletramentos, cujos conceitos de tempo, espaço, contexto são afetados e articulados pelas hipermídias.

A *fanfiction*, associada à cultura de massa, é um gênero exclusivamente digital por tecer em sua narrativa elementos cuja intensidade, ocultamento e tensão são originárias do texto fonte: livros, séries, *animês*, jogos, entre outros. Os recursos utilizados podem romper a linearidade assumindo o caráter interativo e colaborativo em mídia digital. A maioria das *fanfictions* são textos em prosa e não possuem estrutura textual obrigatória podendo contemplar outras formas de expressão como

poemas, cartas entre outros. Todas manifestam a particularidade do autor em interpretar e sentir o texto fonte, provocando a curiosidade do leitor para desvendar a história múltipla em sentidos pela linguagem e cultura, potencializada pela tecnologia digital nos multiletramentos.

O impacto provocado na vida das pessoas pelos multiletramentos, altera a maneira como estas veem e concebem o mundo. A leitura e escrita ganham características particulares pela agilidade e interatividade dos canais de comunicação digitais (JENKINS, 2012; ROJO, 2012). A fim de observarmos a diagramação e formatação de páginas de *fanfictions* na *web*, propomos aos estudantes uma visita a *sites* relacionados, como: *Spirit fanfiction*<sup>48</sup>, *Fanfiction Net*<sup>49</sup>, incluindo o endereço mais acessado pelos adolescentes, o *Wattpad*<sup>50</sup>.

Em seguida, retomando o primeiro *site* visitado, o *Spirit fanfiction*, com o auxílio de equipamento multimídia, projetamos a imagem do *site* e juntos exploramos. Buscamos pela *fanfiction* de “O lar das crianças peculiares”, estudado no módulo dois. Realizamos a leitura do primeiro capítulo para experienciar o contato com narrativas do gênero.



Imagem 11. Visita ao site *Spirit fanfiction*.

Fonte: SIGNOR (2019a).

Foram observadas a relação com o livro/filme fonte, as estratégias para a criação de enredo, sequência de ações, caracterização das personagens e ambiente

<sup>48</sup> Disponível em: <<https://www.spiritfanfiction.com/tags/brasil>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

<sup>49</sup> Disponível em: <<https://www.fanfiction.net/>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

<sup>50</sup> Disponível em: <<https://www.wattpad.com/stories/fanfic>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

escolhido, incluindo o processamento da linguagem enquanto discurso nas suas funções pragmática, sintática e semântica. O que causou espanto à maioria dos estudantes, pois como leitores críticos, constataram uma série de inadequações e confusões entre a língua oral e escrita presentes na narrativa. Incluída a pobreza criativa do texto e sequência desordenada. Aproveitamos o momento para refletir sobre o processo de escrita em meio digital, visto que os *ficwriters*, como produtores, além de interagir com seu público leitor devem pensar sobre a própria escrita como objeto de arte.

Embora a maioria dos estudantes conheçam *fanfictions*, um número muito pequeno deles, inferior a cinco por cento, dedicam-se a escrever e publicar suas histórias. Ao retomarmos o propósito desta pesquisa, de contribuir com o letramento literário na escola, movimentando a leitura e interpretação de contos para a produção de *fanfiction*. Retomando a reflexão de Chartier relativa a leituras condenadas pela escola, o autor considera que “é preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, as maneiras de sentir e de pensar” (CHARTIER, 1999, p. 51).

Deste modo, buscamos incentivar os estudantes para a dinâmica subsequente, promovendo o encontro deles com a escritora Camila Moreira, que começou como *ficwriter* e hoje possui vários livros publicados. Sua visita a sala de aula foi uma surpresa e sua fala esclarecedora.

Camila Moreira<sup>51</sup> foi a primeira autora brasileira a sair da internet para publicar livro físico. Seu primeiro e-book comercializado pela Amazon em 2013, foi o mais vendido por quinze dias. A partir daí, convidada pela Editora Objetiva, do grupo Companhia das Letras, já publicou oito romances, com 89 mil exemplares vendidos no Brasil. Participa das Bienais em São Paulo e Rio de Janeiro desde 2013. Foi entrevistada no programa “De Frente com Gabi”, Folha de São Paulo, Terra, Correio Brasiliense, The Washington Post, e G1.

Ressalta que um bom escritor é antes um bom leitor. A prática, tanto da escrita quanto da leitura, são maneiras de ampliar o vocabulário, melhorar o raciocínio e ver o mundo de diferentes formas.

---

<sup>51</sup> Todas as informações relativas à Camila Moreira que constam nesta dissertação, foram fornecidas pessoalmente pela autora.

Para a autora, a escrita e a pesquisa andam juntas. Embora suas produções sejam destinadas ao público adulto, aborda, além do empoderamento feminino, temas que considera importantes, sobre os quais precisa pesquisar, aprofundar o conhecimento, ter domínio e escrever. Já trabalhou com temas como: doação de órgãos, dependência química, desigualdade social, família, dislexia, síndrome do pânico e violência doméstica.

Ao ser questionada sobre seu relacionamento com a *internet*, com a escrita em meio virtual e que recomendações faria para quem está começando, a escritora observou que:

Lá você encontra histórias sobre tudo, algumas muito bizarras, realmente o cuidado é importante. [...] É bom verificar as categorias, verificar a faixa etária, tem que tomar muito cuidado com o plágio. Já aconteceu comigo. Meu livro Oito Segundos foi plagiado na íntegra. Mudaram apenas o nome das personagens principais e publicado como uma fanfic do Cristiano Araújo, porque a menina era fã dele. [...] Ressalto que isso não é fanfic, é plágio. Na fanfic você apenas se inspira numa história. Retira um elemento daquela história, um personagem, um lugar, se baseia no universo de outro livro. [...] Nós temos um dispositivo no código penal que nos protege, porém é muito difícil com coisas pequenas assim. É mais fácil conversar com a pessoa, pedir para ela retirar, denunciar a página, fazer ela cair, do que entrar com um processo que vai demorar anos e às vezes não vai resultar em nada. Mas o plágio é crime. (MOREIRA, 2019. Informação verbal<sup>52</sup>).

Sentindo-se à vontade, os estudantes passaram a participar e a fazer indagações. Inicialmente demonstraram preocupação com a informalidade e o modo precário de escrita que visualizaram nos *sites* de *fanfictions* visitados. E curiosos, desejaram saber da autora, como foi a escrita do primeiro livro, na *Wattpad* onde começou, e como sentiu sua própria evolução. Camila relatou:

Meu livro carrega informalidade porque quero tratar dos temas de forma menos robusta, para atingir também um público maior. Mas não é sempre um diálogo como geralmente encontramos nos *sites* de *fanfics*, sem descrições, sem ambientalização. [...] Tenho um grupo de leitoras chamado Leitoras Beta, que leem meus capítulos antes de serem publicados. Porque às vezes você está tão inserido na história que não percebe pequenos furos, deslizes, que alguém de fora consegue. Em relação à linguagem, em furo de história, sobre as características físicas, mudar o sobrenome da personagem no meio da história, com a prática você vai se acostumando, especialmente em relação à gramática, melhorei muito. Já fiquei muito envolvida com a história, em escrever. E, depois que o livro foi para a editora, passou

---

<sup>52</sup> MOREIRA, Camila. Palestra realizada para estudantes do nono ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Ângelo Nadin, (arquivo de áudio), em 29 de março de 2019.

por dois ou três editores, o arquivo voltou vermelho de tanta correção e de tantas observações. Agora isso não acontece mais, você vai se acostumando, aprendendo com os erros. (MOREIRA, 2019).

Alguns estudantes demonstraram preocupação em criar o desfecho de suas primeiras produções, no módulo dois, e neste momento, sentiram-se motivados a questionar a escritora sobre como ela planeja para escrever o final dos seus livros, que prontamente observou:

Tem vezes que a primeira coisa que eu escrevo é o final. Tem livros que eu já mudei o final cinco vezes. Tudo depende de como você levou a história, o que você quer para ela. Geralmente pontuo como vai ser a história, sobre o que eu quero falar, o que eu quero que aconteça e como eu acho que seria a melhor maneira de acabar. Acredito que cada escritor tenha uma parte que considere mais difícil para escrever do que a outra, para mim é o começo. (MOREIRA, 2019).

Outra discussão sempre em voga, diz respeito à conturbada relação entre a literatura canônica, clássica e a literatura *selvagem*, de massa (CHARTIER, 1999). Compreender que cada uma tem seu espaço, dadas as fases de evolução do leitor até sua maturidade, que a função da escola esteja exatamente em enfatizar o trabalho com o texto clássico, por este guardar nossa identidade cultural, ainda é um longo processo, principalmente em meio aos estudantes que desejam saber como Camila escritora se sentiu:

Recebo muitas críticas sobre isso também, falam que não somos escritores de verdade. Mas eu sei que sou, tenho quase 100 mil exemplares vendidos. É um preconceito, mas é válido. Só é preciso saber lidar com isso, meus livros existem para servir de companhia de alguém. Você nunca sai de uma leitura da mesma maneira que você entrou nela. (MOREIRA, 2019).

Ainda curiosos, após trinta minutos de diálogo entusiasmado, a última indagação antes pousarem para a foto de despedida, foi se a autora havia imaginado chegar tão longe. Sorrindo compartilhou:

Não, nunca me imaginei escritora, foi algo surreal, tive que aprender a lidar com críticas, com o ódio gratuito, do dia para a noite. Não imaginava ser entrevistada pela Marília Gabriela, de aparecer em grandes jornais, especialmente dos EUA. Mas sempre mantive o pé no chão. (MOREIRA, 2019).

Certos de que também poderiam exercitar a escrita de suas aventuras, para alguns continuar e, para a maioria, um bom princípio, partimos para a etapa da produção.



Imagem 12. Palestra da escritora Camila Moreira.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

### 3.5.3 *Fanfiction*, uma produção autoral

Trilhando o caminho do letramento literário, perpassamos o momento interpretativo *interior* e chegamos ao momento *exterior*, do registro. Este se concretizou por meio da produção de *fanfiction*, a partir do texto base *Contos estranhos* de Eduardo Mahon. Nosso intuito foi que os estudantes pudessem “desenvolver uma capacidade interpretativa que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo” (COLOMER, 2007, p. 45).

Ao registrar a interpretação por meio de um gênero em circulação na esfera da comunicação digital, os estudantes agregam ao seu repertório, uma nova modalidade de texto, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1998, p. 23).

Neste intuito, com o apoio do equipamento multimídia projetamos a imagem dos títulos dos contos lidos e solicitamos que cada estudante escolhesse um, de acordo com a preferência, para a escrita da *fanfiction*. Sugerimos que refletissem e planejassem a produção textual a partir dos questionamentos provocativos: Quais serão os personagens principais? O que acontecerá na história? Em que tempo e em que lugar se passará a história narrada? Quem irá narrar? Como? O que conterà a apresentação, o conflito, o clímax e o desfecho? Como o narrador criará o desfecho? Embora a atividade parecesse simples, a maioria dos estudantes não completou o seu rascunho. Procuramos não demonstrar preocupação e solicitamos que tivessem as questões, ao lado, para o momento da escrita.



Imagem 13. Produção escrita da *fanfiction*.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Prosseguimos com a organização das duplas que prontamente se distribuíram em duas grandes colunas na sala de aula. Insistimos para que, ao construírem suas narrativas, observassem além de temáticas cotidianas, a estética e a estrutura do gênero; incluindo a composição das personagens, implícitas características físicas e psicológicas; a organização do espaço, tempo e tipo de narrador; a sedução do leitor por meio de um enredo que suplante a lógica, o real; a construção de um desfecho inusitado para surpreender as expectativas iniciais dos leitores; e a escolha de um título atraente.

Compenetrados, os estudantes trocaram ideias com os colegas das duplas, organizaram seus equipamentos - *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, e começaram a

escrita utilizando a ferramenta *Word*. A dinâmica do *fandom*, o grupo de fãs, trouxe maturidade às considerações feitas a respeito do trabalho do colega. Sempre que necessário intervínhamos apontando caminhos e/ou retomadas relativas ao andamento das *fanfictions*.

Como toda turma heterogênea, alguns estudantes apresentaram dificuldades, precisando maior acompanhamento, enquanto outros, ora distraíam-se, ora produziam, mas todos conseguiram concluir a etapa da escrita.

Assim, finalizamos esta etapa da sequência de trabalho, enfatizando a ampliação dos horizontes de leitura pelo caminho interpretativo adotado, a escrita autônoma, autoral e interativa.

No entanto, o trabalho continuou, visto que programamos para esta pesquisa, módulos nos quais realizamos as etapas de revisão e reescrita das *fanfictions*, e, por fim, a diagramação de um *site* e publicação do trabalho completo via *web*.

### **3.6 Módulo 6 – A reflexão sobre a escrita**

Ao exercitar o processo de autoria autônoma, ativa e crítica, torna-se imprescindível refletir sobre os aspectos constitutivos do texto, sejam eles estruturais, semânticos, pragmáticos, de modo a valorizar a língua portuguesa e suas normas. (GERALDI, 1997; MARCUSCHI, 2008)

O ensino da literatura e o ensino da língua portuguesa são indissociáveis, ambos carregados da herança cultural, situam-se no conhecimento do código e por conseguinte, no domínio das convenções de escrita, o que implica a produção de sentidos a partir da leitura, da escrita e da oralidade.

Na perspectiva do letramento literário, a construção do conhecimento se dá via palavra, significada pelo dialogismo. A leitura acompanhada do registro escrito, além de ser uma experiência interpretativa do interior para o exterior, demanda a visualização do crescimento alcançado pelo estudante na comparação com os resultados iniciais.

Deste modo, buscamos desfazer o equívoco de que em atividades que envolvam leitura literária não se trabalha com produção e reescrita de textos. Para muitos, o livro fala por si e a leitura nele se encerra, um sofisma para Cosson (2012) e também para nós, que seguimos com a orientação do trabalho.

Com a primeira versão das *fanfictions* finalizada, sugerimos que, nas duplas, os textos fossem trocados para uma primeira leitura avaliativa. Entregamos um guia, composto por questões auxiliares para revisão criteriosa:

- ✓ Do começo, das primeiras linhas depende o futuro do conto. Seu início é uma grande escolha?
- ✓ Seu texto constitui um só conflito, uma só ação?
- ✓ A história é breve?
- ✓ Possui poucas personagens? Estão situadas no tempo, no espaço?
- ✓ É explorada a personalidade da personagem em apenas uma faceta de seu caráter?
- ✓ Fixa-se no ápice de uma situação sobrenatural?
- ✓ Seu texto é conciso? Há coisas que você possa cortar sem o prejuízo da história narrada?
- ✓ Narrado em 1ª ou 3ª pessoa?
- ✓ Foge do introspectivo para a realidade concreta fantástica?
- ✓ As metáforas ou outras figuras utilizadas são rapidamente compreendidas pelo leitor?
- ✓ A narração é proporcional ao diálogo?
- ✓ Os conflitos, os dramas estão implícitos no diálogo entre as personagens?
- ✓ Seu texto desenvolve-se no plano da ficção?
- ✓ Há presença de elemento insólito que rompe com a noção de equilíbrio da narrativa causando ambiguidade?
- ✓ Você autor(a), no jogo das palavras, conseguiu prender o interesse do leitor até um desfecho enigmático?

Ao contrário do que ocorreu com a sugestão de planejamento da *fanfiction*, os estudantes empenharam-se em revisar a escrita, enquanto um acompanhava a leitura do texto, o segundo componente da dupla realizava as perguntas e juntos buscavam melhorar suas produções. Como o trabalho estava sendo realizado com o uso de equipamentos eletrônicos, solicitamos que o documento a ser modificado fosse salvo com outro nome, para evitar incômodos como a perda do arquivo. Orientação atendida por poucos estudantes.

Mediante metodologia e finalidade do trabalho definidos, o processo de análise *textual-interativa* nos permitiu acompanhar o trabalho das duplas, tecer comentários e

apontamentos quanto aos caminhos percorridos na construção das narrativas de modo a provocar reflexões pertinentes ao gênero em questão, e outros aspectos linguísticos-textuais conforme a necessidade.



Imagem 14. Análise e reescrita da *fanfiction*.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

O diálogo com os estudantes fez-se oportuno pela proximidade e comprometimento que esta ação causa, e também pela preocupação recorrente da compreensão das solicitações realizadas para uma revisão bem-sucedida. Corroboramos com Ruiz que “é enorme a responsabilidade do professor-corretor, pois de sua interpretação da redação a ser retextualizada dependerá a interpretação (leitura) que o aluno fará dessa mesma redação e, portanto, grande parte do próprio processo de retextualização (revisão)” (RUIZ, 2001, p. 26).

Deste modo, apresentamos a primeira versão de duas *fanfictions*, com os questionamentos e comentários propostos (que pela empatia denominamos Orientações) a serem analisados no momento da reescrita do texto. E, logo em seguida, a versão final, demonstrando as reflexões dos estudantes sobre o próprio discurso, do diálogo estabelecido como aprendizes de sua própria escrita, com o seu texto.

### **Primeira Versão**

O Diamante – (Autor C. Nick)

*Fanfiction* do conto “A pedra de fundação”, Eduardo Mahon (2017)

Em uma cidadezinha não tão povoada quanto as outras, havia uma bela mina de ouro, vários garimpeiros iam lá para minerar não só ouro, mas diamantes. Mas não era tão fácil como parece, eles

passavam dias e noites garimpando, entre eles tinha o Jorge que estava no seu primeiro dia, e que dia.

Ele via outros garimpeiros achando ouro em abundância, e ele ali, naquele cantinho escuro, com uma picareta enferrujada, sem muitas esperanças de achar algo. Os dias foram passando e Jorge não aguentava mais ficar sem coisa alguma, os outros garimpeiros davam risada daquele pobre homem, que estava ali há tanto tempo e não havia achado nada.

Mas Jorge parou e pensou, não era hora de desistir, então pegou sua picareta velha e garimpou até cansar, quando ele bateu pela última vez, caiu no chão uma majestosa pedra de diamante. Jorge não acreditou, mas naquela hora aconteceu algo inesperado. A polícia chegou e confiscou as joias de todos naquela mina, exceto a de Jorge.

Todos os garimpeiros foram expulsos, mas Jorge não saiu e foi consumido pela ganância, que fez com que ele não largasse de jeito nenhum aquele diamante. Jorge estava tão escondido que ninguém poderia achá-lo, mas o que Jorge não sabia que a famosa mina seria destruída com explosivos.

Então a famosa mina foi destruída e Jorge morreu soterrado, dias depois acharam seu corpo abraçado ao diamante.

#### **Orientações:**

Sua história está muito boa, a narrativa bem estruturada, você é muito criativo. Mas observe que ela se desenvolve no plano real. Para torná-la fantástica, precisamos causar dúvida ao leitor. Pense em como fazer isso.

Algumas perguntas poderão auxiliar: Esses fatos realmente aconteceram? Você pode manter seu enredo e trabalhar na personagem Jorge, será que ele existiu? Ele realmente esteve lá? O enorme diamante que ele encontrou, pode trazer alguma mensagem aos garimpeiros? Após a explosão, o corpo é de fato encontrado?

Discuta com o colega e encontre uma alternativa surreal para finalizar seu texto. É sempre interessante lembrar das histórias que já lemos, elas podem ser inspiradoras!

#### **Versão Final**

O Diamante – (Autor C. Nick)

*Fanfiction* do conto “A pedra de fundação”, Eduardo Mahon (2017)

Em uma cidadezinha do interior, povoada por gente simples, havia uma mina. Vários garimpeiros se deslocavam para lá em busca de fortuna. A mineração ali era precária, cada um fazia para si. Mas além de ouro, passaram a encontrar também diamantes. O entusiasmo tomou conta dos trabalhadores. Passaram a garimpar dias e noites a fio. O recém-chegado Jorge tentava se ambientar, embora ninguém o conhecesse e nem soubesse como havia chegado até o local. Homem de poucas palavras. Observava os outros garimpeiros encontrando ouro em abundância. Ele ali, naquele cantinho escuro com uma picareta enferrujada. Sem muitas esperanças, mas persistente. Os dias foram passando, e Jorge virou motivo de piada entre os colegas pois ainda não havia achado nada. Pobre coitado! Firme, Jorge nem pensava em desistir. Com sua velha picareta, garimpou até cansar. Em sua última batida, caiu sobre a lama, ao lado de seus pés, uma majestosa pedra de diamante. Jorge parecia não acreditar. E lá permaneceu admirando seu achado. Em uma fiscalização de rotina a mina é fechada. Os garimpeiros expulsos. Os produtos confiscados. E

o local implodido. Ainda em contemplação Jorge nada viu. Quem caminha sobre o local ainda ouve sua picareta a cortar pedras. Um alegre assovio. E ao nascer do sol, em cada manhã, seu enorme diamante tonaliza o céu com arcos coloridos. (SIGNOR, 2019a).

O trabalho foi árduo, os estudantes nos interpelavam o tempo todo. Seguimos concentrados, visto que a proposta era exatamente provocar a interação do *fandom* e trabalhar coletivamente.

No texto que segue, além da nossa intervenção, houve a colaboração dos *beta-readers*, colegas que aconselharam o autor na condução da história.

### **Primeira Versão**

O Sonho de um Pobre – (Autor C. Agente Baguncinha)

*Fanfiction* do conto “A lágrima de Cervantes”, Eduardo Mahon (2017)

Tão rico que nem lembrava o que tinha, empresário de uma grande empresa de fundação da cidade. O nome dele é Alek, um empresário que tinha tudo para seu futuro. Mas um dia um de seus mil funcionários processou ele. Ele ficou pobre e tinha muitas dívidas para pagar, sem comida e sem charuto para fumar, com sono foi dormir. No sonho, sonhava em ser rico novamente, nesse mesmo sonho sonhou que chorava dinheiro. Quando acordou foi direto ao banheiro para dar aquele chorão e quando percebeu estava chorando dinheiro. Ele pensou muito em falar para os outros, mas os outros não entenderiam. Assim pagou seu aluguel e suas contas. E todas as pessoas não sabiam como ele conseguiu pagar. E sem parar ele foi fazendo compras e mais compras e, claro, bebendo mais água. Mas um dia ele pensou que tudo na sua vida estava sendo fácil demais, então ele percebeu que não dormia há mais de uma semana. Então ele percebeu que tudo aquilo era um sonho e quando acordou olhou ao seu redor e viu que nada tinha mudado, e ainda ficou mais rico porque sua empresa não parava. Então ele foi para o lado de fora de sua casa e não tinha nada diferente, aquela vida de patrão era a mesma, os seus vizinhos eram os mesmos.

#### **Orientações:**

Gostei de como iniciou sua história, você transformou o professor do texto fonte em empresário, foi criativo. Mas pedirei que você e seu colega reflitam juntos alguns aspectos de seu texto. Comecem fazendo uma leitura oral, período a período, e você irá dizer, como ouvinte, se há clareza nas informações, observe que algumas repetições podem ser retiradas do texto para deixá-lo mais fluente.

Em seu desfecho, você explicou tratar-se de um sonho. Quando isso acontece nos remetemos ao estranho e não mais ao fantástico. O que achas de fazer mistério em relação ao sonho, se real, ou fantasia, ou loucura da personagem? Deixe o leitor sem saída, confuso, faça-o vacilar na dúvida, se era realidade ou sonho o que Alek viveu.

Converse com o colega e revise seu texto com atenção. Lembranças de outras histórias podem servir de referência.

### **Versão Final**

Tossir faz bem – (Autor C. Agente Baguncinha)

*Fanfiction* do conto “A lágrima de Cervantes”, Eduardo Mahon (2017) Tão rico que nem lembrava o que tinha. Dono de uma grande empresa fundada na cidade. Alek estava com seu futuro garantido. Mas em uma reviravolta intrigante, cerca de mil funcionários resolveram processá-lo em uma ação coletiva. Perdeu tudo. Pobre e com muitas dívidas, não passou fome, mas seus charutos, não fumava mais. Mesmo assim precisava dormir. Mais uma tragada: nossa que sonho! Isso é muito bom, renova as energias. Pela primeira vez em sua vida, se engasgou com a fumaça. De tanto tossir, começou a expelir pequenas pedras. Eram diamantes. Não pode ser! Será que estou sonhando? Estou rico novamente! A cada tossida, recolhia as pedrinhas brilhantes que se espalhavam pela casa. Fartou-se com tudo o que pode. Novos negócios. Carros importados. Viagens. Muitas namoradas. Embora olhassem para ele de modo estranho. Não se importou. Ele podia tudo o que quisesse. Menos despertar. (SIGNOR, 2019a).

O processo de *feedback*<sup>53</sup> instantâneo da produção textual permitiu a observação do que fora apreendido em relação aos aspectos linguístico-textuais presentes na escrita, e aspectos literários estudados sobre o gênero fantástico.

A construção de todas as *fanfictions* se fez na relação do real/natural com o irreal/sobrenatural, em que o uso adequado de elementos modificadores do equilíbrio da narrativa, cumprem a função da transgressão à lei (TODOROV, 2003).

A proximidade afetiva gerada pelo *fandom*, e pelo diálogo aberto entre pesquisadora e colaboradores, facilitou o processo de superação de dificuldades e o trabalho de reescrita textual.

As *fanfictions* foram entregues via *bluetooth* e *pen drive* para a organização de um arquivo único e evitar problemas, preocupação recorrente, dada a fragilidade do armazenamento eletrônico.

A este momento, os estudantes já estavam cheios de ideias para a criação do *site*, o que desenvolvemos no módulo que segue.

### **3.7 Módulo 7 – A interatividade via [www.fanfictionescolar...](http://www.fanfictionescolar...)**

No decorrer desta pesquisa, perpassamos por diferentes situações comunicativas que possibilitaram aos estudantes agir discursivamente, utilizando-se de diversos gêneros. Foram mobilizados conhecimentos e experiências que movimentaram desde processos cognitivos e metacognitivos fundamentais ao letramento; processos de leitura, compreensão do texto enquanto constructo cultural,

---

<sup>53</sup> Proposta de correção textual-interativa delineada por Ruiz (2001)

expandindo conceitos para o letramento literário; e processos interativos mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação diante da multiculturalidade e multimodalidade que nos remeteram aos multiletramentos.

Sobre este último aspecto, a proposta de criação de um *site* para divulgação das produções buscou tornar as aprendizagens significativas, tanto para estudantes como para nós, visto que o domínio das tecnologias, comuns aos nativos desta era, (ROJO, 2009), não o são para gerações anteriores.

Em conjunto, definimos algumas prioridades, a primeira foi a divisão da turma em frentes de trabalho, de acordo com a disponibilidade e habilidades dos estudantes: equipe de seleção de um provedor gratuito e criação da página, equipe de formatação e postagem das *fanfictions*, equipe de seleção imagens para ilustração, equipe de organização de informações sobre o autor do texto fonte, equipe de seleção das fotos e organização do portfólio.

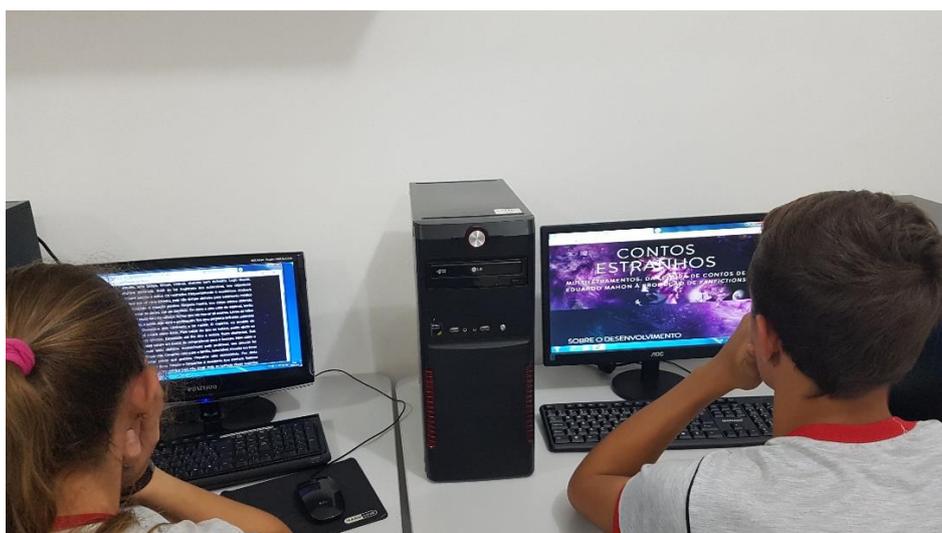


Imagem 15. Formatação do site e postagem das *fanfictions*.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Os estudantes, empolgados com o trabalho no *fandom*, sugeriram a criação de perfis para os *ficwriters*, uma particularidade observada nos sites visitados anteriormente, envolvendo a criação de pseudônimos para cada autor, biografia simples e imagem. O que consideramos importante, em virtude da preservação da identidade dos escritores. Foram sugeridas, então, mais duas equipes de trabalho: a equipe de coleta dos pseudônimos e edição das biografias, e a equipe dos *Bitmoji*<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> *Bitmoji* é um aplicativo digital para a customização de *emoji*, personalização de imagens.

A segunda prioridade foi a definição do número de encontros extraclasse e a verificação de quem tinha disponibilidade de participar, para avisar o responsável. Decidimos agendar o primeiro encontro e de acordo com o andamento, agendaríamos outros, acabamos por precisar apenas mais dois. O trabalho ocorreu simultaneamente, em sala de aula e também extraclasse, em encontros agendados no contraturno.

Buscamos concentrar os encontros com os estudantes, visto que no período de desenvolvimento da pesquisa, os profissionais da educação estavam em estado de greve, as aulas poderiam ser interrompidas e causar desestímulo aos participantes. O que de fato se deu, após o término de nossas atividades.

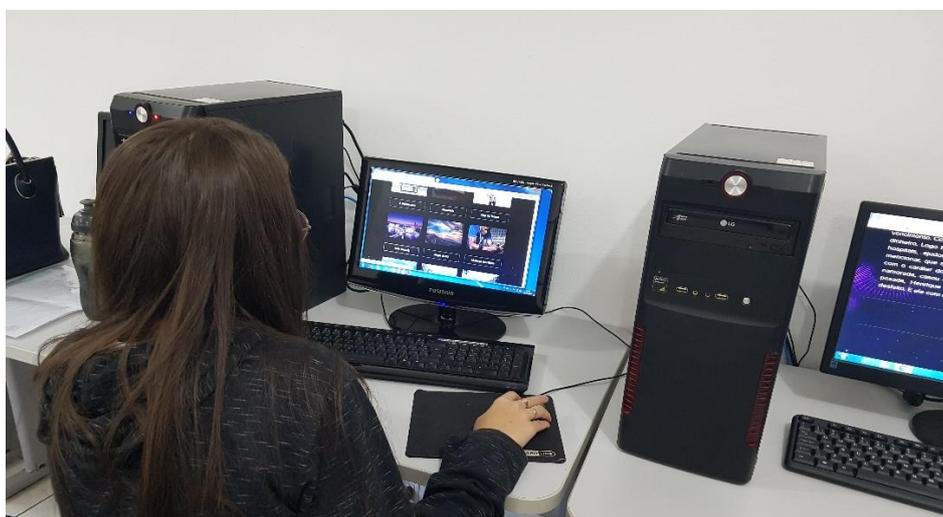


Imagem 16. Seleção das imagens para a página das *fanfictions*.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Planejamento pronto, antes das equipes se reunirem solicitamos que criassem o pseudônimo e redigissem uma curta biografia, procurando destacar gostos e aspectos psicológicos, o que dificultaria a identificação. Rapidamente o fizeram e a equipe responsável recolheu-as para edição.

Em seguida, já reunidos nas equipes de trabalho, pousaram para a foto que seria transformada no *Bitmoji*, para ilustrar o perfil dos *ficwriters* no *site*. Cada equipe distribuiu as tarefas entre os participantes para otimizar o tempo. Inicialmente acompanhamos a equipe responsável pela seleção do provedor gratuito, havíamos pesquisado anteriormente a *Wix.com*, mas os estudantes preferiram a *Webnode.com*, por ser mais prática e acessível. Realizamos o cadastro de acesso e em seguida começaram a formatação da *homepage* e a criação das páginas para cada seção.

Nossa maior dificuldade, nesta etapa, foi a disponibilidade de internet para o trabalho. A escola desativou o laboratório de informática e não disponibilizava *Wi-Fi* para os profissionais. Mas conseguimos a autorização para usar, no contraturno, algumas máquinas da sala de planejamento dos professores. Em sala de aula, os estudantes manusearam seus celulares, e nós roteamos *Wi-Fi* do próprio celular para aqueles que não possuíam.

Nos encontros do contraturno tivemos muitas ausências, mas os trabalhos não pararam, os estudantes se mostraram responsáveis com suas tarefas, e mesmo de casa, alimentavam o *site*. A equipe que precisou um pouco mais de tempo e do nosso auxílio foi a da formatação das *fanfictions*, pois decidiram reler todos os textos antes de publicá-los.



Imagem 17. Criação do perfil dos *ficwriters* com *Bitmoji*.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Por fim, fizemos os últimos ajustes e disponibilizamos ao acesso público. Deste modo, contrariamos a afirmação de João Wanderley Geraldi de que na escola os textos são escritos unicamente para o professor. A publicização do resultado do trabalho dos estudantes à comunidade vem ao encontro da orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. (BRASIL, 1998, p.87)



Imagem 18. Acesso público [www.fanfictionescolar.webnode.com](http://www.fanfictionescolar.webnode.com)  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Finalizado, o *site*, produto do trabalho coletivo e interativo, está disponível no endereço eletrônico <[www.fanfictionescolar.webnode.com](http://www.fanfictionescolar.webnode.com)>. Ele ilustra em suas páginas, o letramento literário acontecendo por meio de textos escritos e publicados em Mato Grosso, os estudantes de escola pública extrapolando habilidades diante dos multiletramentos e prova que recursos limitados não impedem a aprendizagem quando nos deixamos humanizar.

Para concluir as atividades com um momento de interação com o escritor do texto fonte, organizamos um evento que denominamos *Bate-papo com autores*<sup>55</sup>, envolvendo os estudantes/*ficwriters*, comunidade e o autor Eduardo Mahon.

O intuito inicial era trazer o autor para conhecimento dos participantes da pesquisa. Mas no decorrer das atividades, com a visita ao *site* da Academia Matogrossense de Letras, novos nomes tornaram-se conhecidos dos estudantes. Aguçados pela curiosidade, contactaram textos em prosa e verso e compartilharam a expectativa de conhecê-los pessoalmente. Vimos então a oportunidade de concretizar o evento, deslocando não um, mas três escritores, para Lucas do Rio Verde, da seguinte maneira: os autores Eduardo Mahon e Marli Walker, com as obras *Contos Estranhos* e *Apesar do Amor*, respectivamente, foram objeto de estudo desta e de outra dissertação do Mestrado em Letras/PROFLETRAS, ambas orientadas pela professora e também autora Marta Cocco.

<sup>55</sup> Moção de aplausos. 2019. p. 152. Disponível em: <[https://www.camaralucasdorioverde.mt.gov.br/fotos\\_downloads/11324.pdf](https://www.camaralucasdorioverde.mt.gov.br/fotos_downloads/11324.pdf)> Acesso em: 08 mar. 2020. Aprovação. Disponível em: <[https://www.camaralucasdorioverde.mt.gov.br/fotos\\_downloads/11354.pdf](https://www.camaralucasdorioverde.mt.gov.br/fotos_downloads/11354.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2020.



Imagem 19. Bate-papo com autores.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

O desenrolar do bate-papo foi produtivo e descontraído. Os participantes puderam refletir sobre o processo de produção literária, divulgação das obras e o acesso aos textos literários pelos estudantes em Mato Grosso.

O público mostrou-se simpático ao movimento literário principiado, e também participativo ao interagir com os autores por meio de questionamentos que buscaram satisfazer curiosidades, dada a oportunidade da companhia dos autores.



Imagem 20. Estudantes e comunidade em evento com autores.  
Fonte: SIGNOR (2019a).

Assim, para finalizar este capítulo em que descrevemos reflexivamente as atividades realizadas nesta pesquisa, considerando a interação entre os envolvidos e desses com o conhecimento experienciado, trazemos as considerações realizadas pelos colaboradores ao término dos trabalhos (anterior ao *Bate-papo com autores*).

### 3.8 Considerações dos colaboradores acerca da pesquisa

Os colaboradores/estudantes, convidados a refletir sobre sua atuação no decorrer das atividades da pesquisa-ação (que movimentou a leitura literária e a escrita em meio digital frente a perspectiva dos (multi)letramentos), teceram suas considerações após rememorarmos o percurso do trabalho acessando o portfólio e demais páginas do *site* <[www.fanfictionescolar.webnode.com](http://www.fanfictionescolar.webnode.com)>, produto final desta pesquisa.

O grupo, já desinibido pela cumplicidade gerada no *fandon*, assumiu que ficou desconfiado, inicialmente. Os depoimentos<sup>56</sup> demonstram que a expectativa era que este seria mais um trabalho “chato, porque ler é chato” (C. Mago) e quando foi anunciado que a obra a ser lida pertencia a autor de Mato Grosso, “a gente se olhou e se perguntou: autor de onde?” (C. Ravena), então, quando mencionamos o gênero “aí *forçou a barra*, porque a *fanfic* é um texto bagunçado, com muito erro de português, os assuntos então...” (C. Anônimo).

Esperançosos de que estes fossem apenas julgamentos primários, seguimos ouvindo-os:

...calma, calma! Não terminei. Mas do jeito que trabalhamos deu pra perceber que se tiver um grupo preocupado em se ajudar, em dar ideias para o texto, que corrige o que a gente escreve e lógico, que não tenha só bobagem na cabeça, as *fanfics* são *uma boa* pra treinar a escrita. (C. Anônimo).

As opiniões divergiam:

Eu nunca tinha lido nem *fanfic* nem autor de Mato Grosso, acho que nesse pouco tempo fiz mais coisa interessante do que o tempo todo de escola, sem exagero. Montei quebra-cabeça, assisti filmes, li contos fantásticos, ah... conheci o autor (isso foi *top!*), estudei junto de colegas que quase não conversava, aprendi um monte de coisas sobre Mato Grosso, pesquisei na internet, escrevi *fanfic*, participei de um *fandon*, usei celular na sala de aula (risos), fiz *bitmoji*, ajudei a fazer um *site!* E mais, minha *fanfic* está lá, pra todo mundo ler. E ela não é como [...] falou (C. Hae Soo).

Os estudantes, à vontade, prosseguiram:

bem... eu procurei *não julgar o livro pela capa*, resolvi esperar para conhecer o texto e não me decepcionei. Não importa de onde o escritor é, quem escrevem bem, escreve em qualquer lugar. Os contos são

---

<sup>56</sup> Arquivo de áudio da pesquisadora (2019).

muito bons, a gente pôde discutir sobre diversos assuntos atuais com eles. Eu gosto de ler e a literatura fantástica é uma das minhas preferidas. Quando começamos as atividades brincando com quebra-cabeças, assistindo filmes, já tive um monte de ideias, já sou *fanfiquera*(sic) por isso tentei reunir na minha história que é “A Bibliotecária”, tudo que eu gosto. No início, achei que o resultado, talvez, não fosse ficar bom. Mas tudo o que a gente fez foi meio que inédito pra uma escola. Nunca pensei que um professor me deixaria corrigir texto por exemplo, menos ainda meus colegas. Foi bom pensar que estava numa redação de verdade (risos) preparando as *fanfics* pra publicação. Penso que isso é consequência de tudo que a gente fez e descobriu juntos, todos se respeitaram, respeitaram as ideias, as opiniões e, as *fanfics* estão no ar, *on-line* para quem quiser ver. (C. Sweet Dream).

Houve também aqueles estudantes que se envolveram e realizaram as atividades, mas que possuem outras preferências:

Eu gostei do que a gente fez, nunca tinha pensado em fazer isso na escola, gostei de ler os contos, conversar sobre eles e saber que a gente também pode ser escritor. Mas eu ainda prefiro jogar na *internet*, talvez um dia eu faça *fanfic* de jogo, dos que eu mais gosto, já que descobri que existe isso, e também eu crie um *site* com jogos de graça pra todo mundo. (C. Aprendiz).

De jogar eu também gosto. Mas se for pensar nesse trabalho como um jogo, a gente passou por vários os níveis ou patentes, desde reconhecer o fantástico com as imagens, os filmes e o conto que escrevemos no começo; conhecemos o autor Eduardo Mahon, lemos os contos dele, discutimos sobre eles; pesquisamos sobre conto, sobre literatura, sobre Mato Grosso, sobre *fanfiction*, escrevemos *fanfictions*, revisamos o texto; criamos um *site* e publicamos. Então, se a gente comparar os níveis do jogo com o que a gente aprendeu, teve muito crescimento e a gente construiu muita coisa. Então, eu mesmo além de jogar gosto de ler e de escrever, me senti bem participando disso tudo, aprendi muita coisa e agora quem sabe eu comece a publicar o que eu já tenho escrito. (C. Nobody Cares).

Assim, os colaboradores/estudantes foram unânimes em acenar com suas contribuições que a leitura literária na escola faz com que se vejam, sintam-se e manifestem-se no mundo em rede:

Eu acredito que o melhor de tudo isso é que a gente descobre o mundo lendo e também se sente personagem das histórias. Mas escrevendo, podemos dar vida pra nossa imaginação, colocar a nossa forma de ver o mundo, os nossos sentimentos e fazer outras pessoas se envolverem com as nossas histórias e assim outros vão escrever a partir de nós. Ainda mais com a tecnologia digital que aproxima tudo de todos. (C. Sweet Dream).

Finalizamos assim, uma etapa de aprendizagens sensíveis, colaborativas, múltiplas, destas que só no *lócus* da educação escolar podemos experienciar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre o ensino escolar, nesta dissertação, especialmente o ensino das linguagens, retomamos uma passagem do conto *A livraria*<sup>57</sup>, em que o comerciante de livros raros, Robert Eugene Parker, buscava dividir com livros antigos o seu passado, isso era tudo o que desejava, permanecer em seu esconderijo à prova do tempo, quieto e esquecido. Esse encerramento no passado e a negação ao novo metaforicamente podem representar algumas personagens da educação, tanto professores quanto estudantes. Permanecemos alheios a diversos aspectos da contemporaneidade, dificultando a superação das preocupações que apontamos em nossas considerações iniciais, como o letramento literário e os multiletramentos. O texto literário, princípio fundador da escola, de longa data nos acompanha, e ainda é um pretexto para o trabalho escolar. Conservamo-nos como Parker, nesse esconderijo à prova do tempo. Precisamos nos libertar.

Com esse intuito, observamos a curiosidade dos estudantes à aprendizagem e deixamo-nos conduzir por ela. Se a leitura aliada à tecnologia digital acontece fora da escola, fomos desafiados, ao mesmo tempo em que também construímos conhecimento, a transpô-la para a sala de aula. Essa não foi uma tarefa fácil, demandou estudo, planejamento e persistência. Ousamos ao construir uma *sequência de trabalho*, como a denominamos, inspirada na proposta de letramento literário de Rildo Cosson, na leitura subjetiva de Annie Rouxel, no protótipo de Roxane Rojo, o que se constituiu um desafio em virtude das limitações de acesso à *internet*, e na proposta de reescrita textual de Eliana Ruiz.

Essa mescla se deve à exigência da apresentação de um produto final feita pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que objetiva atuar na formação de professores de língua portuguesa, por meio da promoção de estudos da realidade linguística dos educandos a considerar a leitura e escrita (letramentos) e as tecnologias digitais (multiletramentos).

Pudemos evidenciar, no decorrer da pesquisa que, por meio da leitura, os estudantes pouco a pouco foram cativados pelos contos selecionados, dialogando com os mesmos, rompendo limites do tempo e do espaço de suas experiências subjetivas, permitindo-se interiorizar e apreender sentidos. Contrariando as

---

<sup>57</sup> MAHON (2017)

expectativas iniciais da maioria dos estudantes de que o trabalho seria “chato, porque ler é chato” (C. Mago), uma construção enraizada na cultura de leitura escolar, em virtude das atividades vazias de sentido pela obrigatoriedade, pelos questionários estruturalmente engessados e pelo uso inadequado do texto literário como pretexto à análise linguística.

Ao propormos atividades com etapas individuais e coletivas, possibilitamos aos estudantes o reconhecimento de suas habilidades, privilegamos a troca de conhecimentos experienciadas por meio da andaimagem para que se permitissem, pela empatia, auxiliar o processo de aprendizagem dos colegas.

O contato com os contos do autor Eduardo Mahon permitiu expandir olhar para a produção literária em Mato Grosso, contrariando a desconfiança dos estudantes “autor de onde?” (C. Ravena), que se fundamenta pela falta de acesso a obras escritas por autores locais. Convidamos então a refletirem sobre o fato de residirmos num estado da federação tão promissor, com tantos autores produzindo e publicando obras de qualidade, reconhecidos pela crítica e situados na história de um lado, e de outro, nossas bibliotecas escolares sofrem a ausência de quaisquer títulos da produção local<sup>58</sup>. Desejamos letramentos estimulantes e produtivos, sabemos o caminho a seguir, mas ainda não dispomos de gestões públicas comprometidas o suficiente com o desenvolvimento cidadão.

Embora o sistema encontre-se falho, este mesmo nos oportuniza o Mestrado Profissional e, por meio dele, permite reconhecer, trazer à tona, planejar ações e tentar mudar situações como esta, incentivando a aproximação das obras ao público-leitor, principalmente do leitor em formação, que são os disseminadores do bom consumo, o literário.

Deste modo, ao aproximar o texto literário ao gosto dos estudantes fomos privilegiados pela escolha do gênero fantástico, preferência adolescente. Por conseguinte, vivenciamos uma sequência de trabalho intenso, engajado e maduro, o que nos permitiu apresentar a diversidade de escritores e obras ainda por serem experienciadas ampliando assim o repertório cultural dos colaboradores.

Na compreensão/interpretação pudemos acompanhar os *ficwriters* em ação, ao experimentar escrita textual interativa no *fandon*, ao reelaborar conhecimentos, ao

---

<sup>58</sup> As obras “SaBichões” de Marta Cocco e “Apesar do Amor” de Marli Walker passaram a integrar o PNLD em 2019, no decorrer desta pesquisa.

exercitar competências comunicativas em ativo processo de autoria a partir de um gênero desafiador, em virtude do preconceito que ainda o ronda, a *fanfiction*. Preconceito este que foi desconstruído, pois a proposta de produção de *fanfiction* escolar parte da leitura do texto literário, da subjetividade do leitor e está cercada de cuidados com a linguagem, com a organização do texto e com a escolha das “brechas” que resguardam os direitos autorais. A interatividade do *fandom* para a revisão e reescrita das construções textuais situa-se apenas a sala de aula, evitando a exposição dos *lautores*<sup>59</sup>. As *fanfictions* escolares somente tornam-se públicas após este percurso que dá ao leitor a condição de autor, logo, pela instantaneidade da *web* podem oportunizar a outros leitores desafiarem-se pelo mesmo caminho.

Para isso, como em vários momentos da sequência de trabalho, desafiamos-nos juntamente com os colaboradores, dessa vez, a algo inédito, a criação de um *site* e publicação *on-line* das *fanfictions* escolares. Este, juntamente com o momento da revisão e reescrita dos textos foram os mais intensos, que demandaram maior trabalho colaborativo. Embora as limitações de acesso à *internet* preocuparam a todos, conseguimos com o auxílio de dados móveis, nossa e também dos estudantes, driblar a inacessibilidade e concluir a proposta. Toda essa dinâmica possibilitou-nos observar além de muito empenho e compromisso, o fascínio do grupo diante do resultado.

A pretensão nossa de contribuir com o letramento literário ao movimentar a leitura e interpretação de contos e a escrita interativa em ambiente digital, estava concretizada, esta experiência permitiu-nos passar do letramento aos multiletramentos. E assim, respondemos à indagação inicial desta pesquisa ao apresentar uma dentre as diversas estratégias para se promover o letramento literário e os multiletramentos na escola.

Hoje, faz-se necessário levar em consideração a familiaridade dos estudantes/usuários com a *web*, a interação *on-line* que desencadeia uma maneira particular de comunicação em que habilidades cognitivas e competências individuais são movimentadas. Os leitores deste meio também são produtores de conteúdo pela escrita criativa e interativa. Esta dinâmica de aprendizado informal já se encontra estabelecida pela constante troca de informações e motivada pelo consumo de livros, jogos, filmes entre outros. Neste sentido, lembramos Jenkins (2008) ao observar

---

<sup>59</sup> Roxane Rojo (2013a, p. 20)

que, enquanto no aspecto educacional as escolas falham por não suprir as necessidades de formação dos internautas, estes se organizam sozinhos. Esse movimento de construção colaborativa do conhecimento diante da cultura de convergência alternativa precisa ser compreendido e explorado pelas instituições de ensino. O que, a exemplo desta pesquisa, é perfeitamente possível.

Assim, aos poucos, vamos nos permitindo o entrelaçamento das múltiplas formas de produzir conhecimento, aproximando a pesquisa científica da sala de aula (porque pesquisador, todo educador de alguma forma o é), reafirmando as infinitas dimensões da educação, fomentadas pela capacidade humana de evoluir e de moldar-se aos propósitos de seu tempo.

## REFERÊNCIAS

AZZARI, Elaine Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. *Fanfics, Google Docs... a produção colaborativa*. In: ROJO, Roxane et al. (Org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ARISTÓTELES. **Metafísica; Ética a Nicômaco; Poética**. Coleção: Os pensadores. Trad.: COCCO, V., VALLANDRO, L., BORNHEIM, G. e SOUZA, E. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUER, Martin. W & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: < [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) >. Acesso em: 28 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Revista Ciência e Cultura, Universidade Federal do Piauí, 1972.

\_\_\_\_\_. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz editores, 2000.

\_\_\_\_\_. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisando um conceito historiográfico. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1999.

\_\_\_\_\_. O mundo como Representação. *In: Estudos avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340141991000100010&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141991000100010&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COCCO, Marta Helena. O lugar da literatura regional no ensino. *In: Revista Ecos*, ed. 008, dezembro 2009, p. 55-60. Disponível em: <<http://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/953/959>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. Linkando as ideias dos textos. *In: ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. (Org.). Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.13-20.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Org. Vera Wannmacher Pereira. Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

COSCARELLI, Carla Viana; MARQUIS, D.E.P. Letramento digital: armas para não cair em armadilhas. *In: RIBEIRO, A.E.; NOVAIS, A.E. Letramento em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, 29 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e Letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GARRIDO PIMENTA, Selma. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Unidades Básicas do ensino de português. *In* GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Anglo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

GOTLIB, Nádia. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4 ed. Março de 2016. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/confirme>>. Acesso em: 15 set. 2018.

JENKINKS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

\_\_\_\_\_. **Fan fiction as critical commentary**. 27 set. 2006. Disponível em<[henryjenkins.org/2006/09/fan\\_fiction\\_as\\_critical\\_commen.html](http://henryjenkins.org/2006/09/fan_fiction_as_critical_commen.html)>Acesso em: 25 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Lendo criticamente e lendo criativamente. In: **Revista Matrizes**, ECA/ USP, São Paulo. v. 6, no. 1-2, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LYRA, Pedro. **Literatura e Ideologia**. Petrópolis: Vozes, 1979.

MAHON, Eduardo M. L. **Contos Estranhos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2017.

\_\_\_\_\_. **Azul de Fevereiro**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2018.

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

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal/RN: EDUFRRN, 2008. p. 93-118

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal/RN: EDUFRN, 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PAULINO, Graça. **Letramento Literário: por vielas e alamedas**. 2001. Disponível em: <<https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Das leituras ao letramento literário 1979-1999**. Belo Horizonte: Fae/UfMG; Pelotas: UFPel, 2010.

\_\_\_\_\_. **Algumas especificidades da leitura literária**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K; ZILBERMAN, R. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PLATÃO. **República**. Trad. GUINSBURG, J. São Paulo: Difel, 1973.

POE, Edgar Allan. Resenhas sobre Twice-Told Tales, de Nathaniel Hawthorne. Tradução Charles Kiefer. **Bestiário**, v. 1, n. 6, p. 1-13, jul/2006.

PRATT, Mary Louise. The short story: the long and the short of it. In: MAY, Charles. (org.). **The new short story theories**. Athens: Ohio University Press, 1994. p. 91-113.

REZENDE, Neide Luzia de. OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. **Revista Teias**. v. 16, n. 41. 2015. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24526/17506>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ROAS, David. La amenaza de lo fantástico, In: Roas D. (Org.). **Teorías de lo fantástico**. Madrid: Arco/Libros, 2001. p.7- 42.

\_\_\_\_\_. **Tras los limites de lo real: una definición de lo fantástico**. Madrid: Páginas de Espuma, 2011.

\_\_\_\_\_. O fantástico como problema de linguagem. In: RAMOS M. C. T.; ALVES M. C. R.; HATTNER A. L. (Orgs.). **Pelas veredas do fantástico e do maravilhoso**. 1. ed. São Paulo: Cultura Academica, 2013. p. 61-76

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA LOPES, L. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-274.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Multiletramentos. Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In:* ROJO, Roxane et al. (Org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013a. p. 13-36

\_\_\_\_\_. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In:* L. P. MOITA-LOPES (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b. p. 163-195.

\_\_\_\_\_. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: Por um Web-Currículo. *In:* Cordeiro, G. S.; Barros, E. M. D.; Gonçalves, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos.** Campinas: Pontes, 2017a. p. 189-216.

\_\_\_\_\_. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The ESPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem.* v. 38. n. 1, jan-jul 2017b, p. 5-25. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp>> ©The ESPecialist>. Acesso em: 04 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** Disponível em: <<http://files.saladeleitura-dera.webnode.com/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.145. p.272-283 jan./abr. 2012a.

\_\_\_\_\_. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. **Revista Criação & Crítica.** v. 5 n. 9. 2012b. p. 13-24. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In:* DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013a. p. 17-33.

\_\_\_\_\_. Autobiografia de leitor e identidade literária. *In:* ROUXEL; LANGLADE, G., REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino da literatura.** São Paulo: Alameda Editorial, 2013b. p. 67-87.

\_\_\_\_\_. O ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. *In:* ALVES, J. H. P. (org.). **Memórias da Borborema 4** – Discutindo a Literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-35.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SIGNOR, Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi. **Fanfiction escolar**. Disponível em: <[www.fanfictionescolar.webnode.com](http://www.fanfictionescolar.webnode.com)>. Acesso em: 10 ago. 2019a.

\_\_\_\_\_. Metacognição e sociocognição no ensino de Língua Portuguesa: uma proposição de intervenção pedagógica a partir do gênero conto. *In*: MELLO A.R.C.; GOMES N.S. (Orgs.). **O Trabalho com a Língua Portuguesa e a Literatura na Educação Básica no Âmbito do Profletras**. Coleção Sala das Letras. v. 7. Cáceres: UNEMAT Editora, 2019b. p. 14-38. Disponível em: <[http://portal.unemat.br/media/files/Editora/Boneco%20v%207\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/Editora/Boneco%20v%207(1).pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2020.

SILVA, Rosana Rodrigues da. COCCO Marta Helena (Orgs.). **Nossas vozes, nosso chão: clássicos da literatura produzida em Mato Grosso**. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2015.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev81.htm>> Acesso em: 20 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n. 25, jan./abr. 2004. p. 5-17.

STREET, Brian. **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, Spring 1996. Disponível em: <[http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue1/herarticle/designing-social-futures\\_290](http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue1/herarticle/designing-social-futures_290)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Debates, 98).

\_\_\_\_\_. **As estruturas narrativas**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2004. (Debates, 14).

ZAVAM, Aurea. **Transmutação: criação e inovação nos gêneros do discurso**. 2012. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/869/797](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/869/797). Acesso em: 10 out. 2018.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da leitura na escola.** 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>>. Acesso em: 06 mar. 2019.