

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**Das plataformas virtuais para a sala de aula: O gênero Fanfic como
ferramenta pedagógica para a construção do texto narrativo**

Silvia Ramos de Carvalho

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**DAS PLATAFORMAS VIRTUAIS PARA A SALA DE AULA: O
GÊNERO FANFIC COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A
CONSTRUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO**

SILVIA RAMOS DE CARVALHO

Sob orientação do Professor Doutor
Gerson Rodrigues da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

**Seropédica - RJ
Julho de 2023**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca
Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C152p Carvalho, Silvia Ramos de, 1976-
Das plataformas virtuais para a sala de aula: o
gênero Fanfic como ferramenta pedagógica para a
construção do texto narrativo / Silvia Ramos de
Carvalho. - Rio de Janeiro, 2023.
99 f.

Orientador: Gerson Rodrigues da Silva.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras,
2023.

1. Fanfic. 2. Texto narrativo. 3. Estrutura dos
parágrafos. I. Silva, Gerson Rodrigues da , 1971-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Mestrado Profissional em Letras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

SILVIA RAMOS DE CARVALHO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 03/07/2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br GERSON RODRIGUES DA SILVA
Data: 17/10/2023 08:19:39-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br PENHA ELIDA GHIOOTTO TUÃO RAMOS
Data: 17/10/2023 16:01:32-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Prof. Dr. Penha Élida Ghiotto Tuão
Ramos (IFF) Avaliador

Documento assinado digitalmente
gov.br WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA
Data: 17/11/2023 00:08:33-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

externo
Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa
(UFRRJ)
Avaliador interno

SEROPÉDICA – 2023

Aos meus filhos Gustavo e Luiza, que me inspiram todos os dias a ser uma pessoa melhor e
compreendem o valor de cada conquista na minha vida profissional e acadêmica.

Ao meu marido André Franco, meu companheiro de vida, base e sustentação na busca dos
meus objetivos.

A minha mãe Dilva (*in memoriam*) e ao meu pai Sebastião (*in memoriam*), que me educaram
para ser uma pessoa livre e me ensinaram o valor da educação.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados filhos, Gustavo e Luiza, que fazem valer a pena todos os esforços e todas as lutas da minha vida, a quem dedico todo meu amor.

Ao meu marido André Franco que me acompanha pela vida, sendo a base e sustentação para que eu siga em busca dos meus objetivos.

Ao meu pai, Sebastião (*in memoriam*), de quem herdei o espírito de liberdade, o gosto pela vida e a capacidade de fazer amigos, e a minha mãe, Dilva (*in memoriam*), pequena grande mulher, determinada e resiliente, de quem herdei a disposição e a força necessária para alcançar meus propósitos.

A minha colega de trabalho Andrea Calegário (*in memoriam*), diretora geral da unidade escolar em que trabalho à época do meu ingresso no Profletras, que não mediou esforços em providenciar documentos em tempo hábil e fazer os ajustes necessários no quadro de horário para que eu pudesse estudar.

A todos os professores do Profletras que proporcionaram conhecimentos fundamentais para o aperfeiçoamento de minhas práticas em sala de aula, ainda que muito ainda tenha a aprender.

A todos os meus amigos, os verdadeiros, que vibram comigo a cada conquista e tornam a caminhada da vida mais leve a cada encontro e a cada risada.

À CAPES, pelo apoio ao Programa. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

RESUMO

CARVALHO, Silvia Ramos de. **Das plataformas virtuais para a sala de aula: o gênero Fanfic como ferramenta pedagógica para a construção do texto narrativo**, RJ. 2023. 99 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Este trabalho apresenta uma proposta de mediação didática para a construção de narrativa a partir do gênero textual Fanfic, como ferramenta pedagógica no desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção do texto de predominância narrativa. Ligadas ao ambiente virtual, as Fanfics fazem parte do cotidiano de uma parcela do público adolescente que encontra na leitura e escrita desse gênero uma atividade de lazer, fora do ambiente escolar, que contribui para o desenvolvimento da habilidade de escrever textos narrativos. Por este motivo, pretende-se, através delas e da aproximação do ambiente virtual com a sala de aula, apresentar uma proposta de trabalho que auxilie o estudante a construir histórias atendendo às convenções para a formação de blocos de sentido (os parágrafos) apoiadas nos momentos da narrativa (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho) que, conforme orientações concernentes ao Currículo Carioca da prefeitura do Rio de Janeiro, constituem algumas das habilidades que devem ser contempladas na etapa de ensino a qual se aplica esta pesquisa. Além de reconhecer os momentos que compõem o texto narrativo, espera-se que o estudante perceba a estrutura padrão que permite identificar o início e o fim de cada parágrafo, além de distinguir a voz do narrador das falas de personagens para que possa aplicar tais habilidades em seu próprio texto. A escolha de uma intervenção que favoreça o desenvolvimento de tais habilidades deve-se às dificuldades observadas na assimilação de ideias que orientem os fatos/acontecimentos apresentados em cada parte do texto. Esta proposta aplica-se às turmas de 8º e 9º anos, segmentos no qual o trabalho com as Fanfics acreditamos ser mais produtivo para alcançar os objetivos mencionados, devido às observações decorrentes de experiências em sala de aula, podendo também ser estendido aos outros segmentos, com as devidas adaptações. A escolha dos segmentos em questão deve-se aos conhecimentos prévios a respeito do gênero observados ao longo dos anos. Além de pautar-se nos documentos oficiais que orientam os trabalhos na disciplina de Língua Portuguesa, BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e Currículo Carioca da Prefeitura do RJ, esta pesquisa está fundamentada em trabalhos anteriores a respeito do gênero Fanfic e sua aplicabilidade como ferramenta pedagógica de VARGAS (2015), SOUZA; SILVA; SANTOS (2020), nas reflexões a respeito dos gêneros textuais, leitura e letramentos de MARCUSCHI; XAVIER (2010), DOLZ; SCHNEUWLY (2004) e na proposta de mediação pedagógica como prática docente de PALOMANES (2021), entre outros autores que contribuíram para as considerações aqui presentes. Esperamos que a construção de narrativas a partir do gênero Fanfic possa promover o desenvolvimento das habilidades mencionadas aqui e que esta iniciativa seja propulsora de outros trabalhos relacionados ao tema, como a divulgação dos textos na página oficial e murais da U.E. (Unidade Escolar), envolvendo toda a comunidade escolar, instigando à curiosidade sobre o gênero e despertando o interesse pela leitura e escrita autoral. Acreditamos que, através desse projeto de autoria, os estudantes desenvolvam o gosto pela leitura e pela escrita, uma vez que a iniciativa de escrever Fanfics nasce da experiência de suas leituras individuais.

Palavras chaves: Fanfic, Mediação, Produção escrita, Narrativa.

ABSTRACT

CARVALHO, Silvia Ramos de. **From virtual platforms to the classroom: the Fanfic genre as a pedagogical tool for the construction of the narrative text.** 2023. 99 p Dissertation (Professional Masters in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

This work presents a proposal for didactic mediation for the construction of narrative from the narrative Fanfic genre, as a pedagogical tool in the development of the skills necessary for the production of the predominant narrative text. Linked to the virtual environment, the Fanfics are part of the daily life of a portion of the adolescent public that finds in reading and writing this genre a leisure activity, outside the school environment, which contributes to the development of the ability to write narrative texts. For this reason, it is intended, through them and the approximation of the virtual environment with the classroom, to present a work proposal that helps the student to build stories according to the conventions for the formation of sense blocks (paragraphs) supported by moments of the narrative (initial situation, generating conflict, climax and outcome) that, according guidelines concerning the Carioca Curriculum of the City of Rio de Janeiro, constitute some skills that should be contemplated in the stage of teaching to which this research is applied. In addition to recognizing the moments that make up the narrative text, the student is expected to perceive the standard structure that allows identifying the beginning and end of each paragraph, as well as distinguishing the voice of the narrator from character lines so that they can apply such skills in their own text. The choice of an intervention that favors the development of such skills is due to the difficulties observed in the assimilation of ideas that guide the facts/events presented in each part of the text. This proposal applies to the 8th and 9th graders, segments in which we believe that working with Fanfics is more productive to achieve the mentioned goals, due to observations arising from experiences in the classroom, may also be extended to other segments, with appropriate adaptations. The choice of the segments in question is due to previous knowledge about the gender observed over the years. In addition to being based on official documents that guide the work in the discipline of Portuguese, BNCC (National Common Curricular Base) and Carioca Curriculum of the City of Rio de Janeiro, this research is based on previous work on the Fanfic genre and its applicability as a pedagogical tool of VARGAS (2015), SOUZA; SILVA; SANTOS (2020), reflections about the textual genres reading and literacies of MARCUSCHI; XAVIER (2010), DOLZ; SCHNEUWLY (2004) and in the proposal of pedagogical mediation as a teaching practice of PALOMANES (2021), among other authors who contributed to the considerations presented here. We hope that the construction of narratives from the Fanfic genre can promote the development of the skills mentioned here and that this initiative is the driving force of other works related to the subject, such as the dissemination of texts on the official website and murals of the U.E. (School Unit), involving the entire school community, instigating curiosity about the gender and arousing interest in reading and authorial writing. We believe that, through this authoring project, students develop a taste for reading and writing, since the initiative to write Fanfics is born from the experience of their individual readings.

Keywords: Fanfic, Mediation, Written production, Narrative.

SUMÁRIO

1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	1
2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
2.1 – A Linguística Textual e suas contribuições para a prática pedagógica	4
2.2 - Gêneros textuais, tipos textuais e produção narrativa	13
3 - A FANFIC ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL DO MEIO DIGITAL	16
4 – BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE TEXTO, LEITURA, PRODUÇÃO DE SENTIDOS E (MULTI) LETRAMENTO (S)	18
4.1 – Texto, leitura e produção de sentidos	18
4.2 – O conceito de (multi) letramento (s) e sua aplicabilidade	24
5 - A FANFIC COMO PRÁTICA DE (MULTI) LETRAMENTO (S)	28
6 - A UNIDADE ESCOLAR E OS DESAFIOS PÓS-PANDEMIA	32
7 – A BNCC E O CURRÍCULO CARIOSA DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS	34
8 – A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	38
9 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOB MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: O PLANEJAMENTO E A APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	41
9.1 – O local da pesquisa (a unidade escolar) e seus desafios	41
9.2 – O planejamento e a aplicação das sequências didáticas	58
10 - A FANFIC COMO PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE AULA	64
10.1 – A apresentação do gênero Fanfic e o reconhecimento das suas características	64
10.2 – A primeira sequência de atividades: “As quatro estações”, de Reiss_	66

10.3 – Sobre os resultados da primeira sequência de atividades sob mediação pedagógica	77
10.4 – A segunda sequência de atividades: “A moça tecelã”, de Marina Colasanti	79
11 – SOBRE OS RESULTADOS: ASPECTOS A AVALIAR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS	93
12 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
13– REFERÊNCIAS	95
ANEXO A – MODELO DE FOLHA PARA A PRODUÇÃO ESCRITA – FRENTE (TÍTULO, SITUAÇÃO INICIAL E CONFLITO)	98
ANEXO B – MODELO DE FOLHA PARA A PRODUÇÃO ESCRITA – VERSO (CLÍMAX E DESFECHO)	99

1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentre as habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, a produção de texto, seguramente, é a que mais desafia professores e alunos, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. Problemas na própria estrutura do texto, como a formação de parágrafos, por exemplo, ainda são bastante frequentes, mesmo nas séries mais adiantadas. Além de problemas estruturais, o professor pode encontrar também uma forte resistência à tarefa de uma produção escrita. A simples menção à obrigatoriedade de produzir um texto em sala de aula é o suficiente para que um pequeno caos se instale no ambiente. “Qual é o tema?”, “Pode ser tema livre?”, “Quantas linhas?”, “Tudo isso!？”, “Não sei fazer isso!”.

Toda essa inquietação pode ser indício da falta de um hábito importante na vida dos estudantes, que pode ajudá-los também no desenvolvimento do aprendizado em outras disciplinas: o hábito de ler. As dificuldades encontradas na prática de leitura por parte da maioria dos alunos é um fato que não pode ser ignorado pelo professor de Língua Portuguesa. Faz parte da sua rotina lidar com comentários do tipo “português é difícil”, “ler é chato”, “não gosto de ler”.

Sabemos que o hábito de leitura tem grande importância na vida escolar dos estudantes, podendo ampliar a capacidade de desenvolvimento de um pensamento crítico a respeito do próprio texto literário ou não-literário, assim como das questões que nos rodeiam como seres humanos e cidadãos que somos. Desempenha função essencial e eficiente como base para a produção dos diferentes tipos de textos, além de ampliar o repertório sociocultural e interferir positivamente na oralidade. São muitos os benefícios da leitura.

É tarefa do professor conduzir o estudante ao universo literário e apresentar o mundo de possibilidades que a leitura é capaz de proporcionar, quando esse ainda não foi desenvolvido no convívio familiar ou social, porém despertar o interesse para o universo da literatura não é tarefa fácil, pois são muitos os obstáculos encontrados, sobretudo nas escolas públicas, que levam à falta de estímulo, por parte de alunos e professores, à prática da leitura no ambiente da sala de aula. Tais dificuldades vão desde a própria falta de interesse dos estudantes até à falta de políticas públicas que facilitem o acesso ao material adequado para tanto.

Como vencer esse desafio e transformar nossos alunos em cidadãos leitores? De que maneira é possível despertar a curiosidade, o interesse, incentivar e facilitar o acesso de estudantes ao mundo da leitura como uma forma de ampliar o repertório para melhor

desenvoltura na tarefa de produzir um texto escrito? Estas são questões que desafiam e inquietam muitos professores de língua materna.

Longe de apresentar a solução para tantos questionamentos, este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre práticas de multiletramentos que auxiliem o desenvolvimento da competência leitora e o trabalho de produção de textos narrativos, apoiando-se na estrutura do texto de predominância narrativa e seus elementos. Através de uma proposta, sob mediação pedagógica, que busque contato com o universo adolescente, pretende-se que o estudante possa recorrer aos seus personagens favoritos no campo da música, da ficção, dos jogos online ou de qualquer outra área de seu próprio interesse a fim de encontrar a inspiração necessária para a construção de um texto autoral.

Como bem ressaltou a professora Irandé Antunes, em curso de formação para mestrandos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, “Para escrever bem, é preciso, antes de tudo, ter o que dizer” e para isso “a leitura fornece ampliação dos repertórios de informação. A pobreza de repertório não se soluciona com gramática e análise sintática”. Neste contexto, as Fanfics podem ser boas aliadas, pois abrem infinitas possibilidades de criação, estimulando a imaginação, já que o autor pode enveredar-se pelo caminho que desejar para criar seu enredo. A escolha desse gênero textual como ponto de partida para a produção escrita tem o objetivo de promover a aproximação do ambiente escolar ao ambiente virtual, como ferramenta didática mais interessante.

Por tratar-se de um gênero típico da internet, a Fanfic já faz parte da vida de muitos dos nossos alunos, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Acreditamos que esse fato positivo pode ser um ponto importante no incentivo à produção de texto.

Apoiado no conceito de estrutura da narrativa e de acordo com as orientações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que prevê a habilidade de produzir textos “usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos (EF89LP35)”, este trabalho propõe uma alternativa de atividade que possa dialogar e conectar-se com o universo virtual como pretexto para o aprimoramento da competência leitora e da linguagem escrita, com foco no texto de predominância narrativa, além de abrir possibilidades diversas para desenvolver outras atividades relacionadas, como debates a respeito do próprio uso da internet.

Acreditamos que essa aproximação com o espaço virtual, tão presente nas vidas não só de jovens e adolescentes como também em boa parte do público adulto, pode contribuir de maneira significativa para a habilidade de produzir textos escritos, em especial do tipo

narrativo, que é o foco deste trabalho, e na construção de conhecimentos importantes para a formação de cidadãos leitores e, possivelmente, autores de suas próprias histórias.

Para o desenvolvimento da proposta de intervenção, tomamos como ponto de partida as habilidades previstas no Currículo Carioca do ano de 2022, documento oficial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) que orienta a priorização curricular com o objetivo de “mitigar as desigualdades educacionais aprofundadas em virtude do contexto pandêmico da Covid-19” (p.2).

A fim de fundamentar as reflexões apresentadas nesta pesquisa, recorremos aos conceitos relacionados à linguística textual desenvolvidos em Bakhtin (2006), Marcuschi (2003) e Koch (2010), à pesquisas anteriores sobre o gênero Fanfic e seu potencial como ferramenta pedagógica e, para o desenvolvimento da proposta de intervenção, buscamos as reflexões de Palomanes (2021) que subjazem o conceito de mediação pedagógica e apoiam-nos na sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

As atividades produzidas para a aplicação em sala de aula, sob mediação do professor regente, têm como público alvo as turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e pretende promover o reconhecimento da estrutura e dos elementos que compõem o texto de base/predominância narrativa, em consonância com as orientações constantes no Currículo Carioca.

A partir da Fanfic “As quatro estações” – encontrada em plataforma específica para a publicação de Fanfics – e do conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, desenvolvemos duas sequências didáticas em que se procurou produzir questionamentos que possam orientar a assimilação de cada uma dessas habilidades, a fim de que os estudantes possam aplicá-las no aprimoramento da competência leitora e na produção do texto de predominância narrativa. Esperamos que, ao final das atividades, os conhecimentos apreendidos auxiliem na construção do texto estruturado em parágrafos constituídos em blocos de ideias ou informações, com o devido afastamento padrão da margem esquerda que caracteriza seu início, e que o desenvolvimento das histórias produzidas seja fundamentado nos momentos que compõem o texto narrativo (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho).

O trabalho em questão trata-se de uma pesquisa exploratória qualitativa. Declarada a pandemia de Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, iniciou-se no Brasil um período de consideráveis impactos na educação, já que os anos letivos de 2020 e 2021 foram afetados por grandes desafios para estudantes e educadores decorrentes da implementação, em caráter de urgência, de novos modelos de ensino. Inicialmente o modelo

de aulas remotas ou online, no primeiro ano de pandemia e, a partir do ano de 2021, o chamado modelo híbrido no qual alternaram-se aulas presenciais e remotas com revezamento de pequenos grupos de estudantes, a fim de se respeitar o distanciamento social recomendado pela OMS como uma das medidas de proteção contra a Covid-19. O fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) foi declarado três anos após seu início, em 5 de maio de 2023, entretanto, seus desdobramentos ainda reverberam na educação, até o momento em que se encerra este trabalho de pesquisa. Devido ao contexto pandêmico em que se iniciou, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de dados primários em que não se aplicará a pesquisação, portanto, seus resultados apresentam caráter propositivo, de acordo com a resolução nº 002/2022 do Conselho Gestor do Profletras, de 01 de fevereiro de 2021.

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 – A Linguística Textual e suas contribuições para a prática pedagógica

O uso da linguagem permeia os diferentes contextos da atividade humana. Segundo Bakhtin (2006), a língua se manifesta em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, que são organizados de acordo com as condições específicas e os objetivos da comunicação numa combinação de elementos que o constituem.

O autor ressalta a particularidade e a individualidade de cada enunciado, porém esclarece-nos que, de acordo com o campo de utilização da língua, são construídos tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais se refere como gêneros do discurso. Sobre o caráter diverso dos gêneros do discurso, considera:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana (...). Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante variável (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mais aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes).(BAKHTIN: 2006, p. 262)

A dificuldade em encontrar definição para a natureza do enunciado deve-se à extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin (2006), os gêneros do discurso apresentam uma essencial diferença, dividindo-se em primários e secundários. No processo de construção, os gêneros primários formam-se em condições reais imediata, podendo transformar-se ao adquirir um caráter especial, quando materializado no campo artístico-literário e não no cotidiano do enunciador. Já os gêneros discursivos secundários nascem de uma organização mais complexa, que envolve um convívio cultural relativamente mais desenvolvido.

(...) é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não na vida cotidiana.(BAKHTIN: 2006, p. 263, 264)

Todo enunciado é individual e reflete a particularidade e individualidade do falante. Esse fato se dá em qualquer campo da comunicação discursiva e agrega ao discurso um estilo único. Contudo, tal individualidade não é possível em todos os gêneros do discurso. O estilo da linguagem está diretamente ligado aos gêneros discursivos empregados nas condições específicas de cada campo de atuação da linguagem. As condições de comunicação discursiva geram determinados tipos de enunciados, que atendem aos objetivos específicos da comunicação. O estilo está, também, ligado à unidade temática.

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (*rietchevóie obschénie*) – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um dos seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade). As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de

documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (BAKHTIN: 2006, p.265)

Os gêneros estão ligados à história da sociedade e da própria linguagem. Os novos fenômenos linguísticos só podem integrar a língua após longo período de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

A mudança de estilo de um determinado gênero pode destruir ou renovar as características intrínsecas de tal gênero, assim como o próprio estilo se modifica adaptando-se ao gênero.

Sobre as questões relacionadas à gramática e à estilística, de acordo com a perspectiva de Bakhtin (2006), esta última reflete a escolha de uma determinada preferência grammatical, ou seja, o estilo escolhido pelo autor. Vejamos suas considerações a esse respeito:

Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinarmos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno grammatical, mas se o examinarmos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma grammatical pelo falante é um ato estilístico. (BAKHTIN: 2006, p.269)

Estes dois pontos de vista, grammatical e estilístico, sobre o mesmo fenômeno devem combinar-se com base na unidade real do fenômeno da língua.

De acordo com as considerações de Bakhtin (2006), a linguística do século XIX começa com Wilhelm Humboldt que coloca a função comunicativa da linguagem em segundo plano. Para Humboldt a linguagem reflete apenas a formação do pensamento, ou seja, a expressão do pensamento, sem levar em consideração o interlocutor ou o objetivo da comunicação. Para os partidários de Vossler, a linguagem representa a expressão individual do falante, “deduzida da necessidade de auto-expressar-se, de objetivar-se” (BAKHTIN: 2006, P.270). A linguagem é centrada apenas no enunciador, sem levar em consideração o papel do ouvinte, considerado sujeito passivo na interação. Para realizar-se a língua necessita apenas de um único falante e do objeto da fala (a materialidade da língua). Pode servir como meio de comunicação, que é sua função secundária, o que não afeta a sua essência.

Para Bakhtin (2006), dentro do objetivo real da comunicação ocorre uma interação entre o falante e o ouvinte. O ouvinte processa uma informação, tomando uma posição responsiva de acordo com a compreensão do enunciado ao concordar, discordar, apropriar-se ou moldar o

discurso. Toda compreensão reflete a natureza responsiva do ouvinte e gera uma resposta, passando o ouvinte à posição de falante. A compreensão passiva é seguida de compreensão ativa, materializada em resposta em voz alta. É o momento em que o ouvinte assimila as informações, formulando as intervenções. Contudo, nem toda compreensão é seguida de resposta, pode materializar-se em ação como no cumprimento de uma ordem ou compreensão silenciosa, o que o autor classifica como “compreensão responsiva de efeito retardado” que, mais tarde, refletir-se-á nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. Ao elaborar seu discurso, todo falante objetiva a compreensão plena do seu enunciado e espera que seu ouvinte interaja concordando, discordando, acrescentando, isto é, que participeativamente da discussão. Segundo o autor, cada enunciado constitui-se como um elo numa “corrente completamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN: 2006, p.272)”, nos quais se baseiam.

Os limites de um enunciado concreto são definidos pela alternância dos sujeitos, falante e ouvinte. Todo enunciado apresenta um início absoluto, que nasce de outros enunciados anteriores, e um fim absoluto, depois do seu término, decorrentes dos enunciados responsivos do outro. Essa alternância se materializa por transmissão através de palavra que marca o fim do discurso de um ou através de um “dixi” (um sinal) silencioso assimilado pelo ouvinte (outro). Essa alternância só pode ser percebida na execução de um diálogo real, em que se alternam as posições dos participantes (falante e ouvinte), as chamadas réplicas, não sendo possíveis entre unidades da língua (palavras e orações) ou no interior de um enunciado. O discurso é indissociável ao sujeito do discurso e só pode existir de forma concreta, na expressão verbalizada.

Sobre a noção de texto e linguística do texto, de acordo com Marcuschi (2008), a comunicação linguística se dá por meio do texto, que se constitui como fenômeno linguístico de caráter enunciativo e está diretamente ligado ao mundo real, no qual funciona e o reconstrói.

A linguística de texto (LT) se dedica ao estudo da produção e compreensão de textos orais ou escritos.

Sob um ponto de vista mais técnico, a LT pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso. (MARCUSCHI: 2008, p.73)

Segundo a LT, a língua não acontece em unidades isoladas como em palavras ou frases soltas, por exemplo, mas sim em unidades de sentido, a que chamamos de texto. No entanto,

não se propõe a criação de regras ou padrões para gerar textos adequados e sim a produção de textos em situações concretas de usos, no cotidiano ou situações específicas e de acordo com os objetivos de comunicação imediatos. Atenta-se também para a distinção entre o sentido e o conteúdo do texto. O conteúdo é precisamente o que é dito e o sentido é o efeito do que é dito e de que maneira tal conteúdo é dito.

De acordo com Marcuschi (2008), as vertentes atuais definem a LT como um trabalho que observa o funcionamento da língua em uso, em que a preocupação maior se volta para os processos de construção do discurso. Não se atém aos mecanismos individuais da língua, mas sim aos domínios mais dinâmicos da construção dos enunciados como produtores de sentido, concatenação das ideias expostas em tais enunciados, uso da linguagem de acordo com a situação, diferenciação dos variados gêneros textuais, aspectos sociais, a pragmática, os processos de compreensão e o funcionamento discursivo da língua. A LT tem foco nas relações entre teoria e prática de produção de um texto e seu efetivo uso para atender a determinado objetivo de comunicação.

A LT lida com o funcionamento real e efetivo da língua e analisa a precisoão de domínios específicos, que vai além da obtenção de regras de formação do texto. Vejamos:

Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária.

Hoje em dia, não faz muito sentido discutir se o texto é uma unidade da *langue* (do sistema da língua) ou da *parole* (do uso da língua). Trata-se de uma *unidade comunicativa* (um evento) e de uma *unidade de sentido* realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema. Tanto o sistema como o uso têm suas funções essenciais na produção textual. Mas, de qualquer modo, o texto não é uma unidade formal da língua como, por exemplo, o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma e a frase. (MARCUSCHI: 2008, p. 76)

As sequências linguísticas não obedecem às regras fixas, contudo, também não são construídas de forma aleatória, já que os aspectos linguísticos como a sintaxe, a morfologia e a fonologia são imprescindíveis à tessitura do texto, mas a análise textual não deve se ater apenas a tais aspectos.

A produção de textos orais ou escritos pressupõe uma interação colaborativa por parte dos envolvidos no processo de enunciação e recepção, ao que chama de “atividade sociointerativa”. Sobre esse fato, Marcuschi (2008) afirma:

Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e

sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa. (MARCUSCHI: 2008, p. 77)

Os textos são construídos por interlocutores, devendo o autor atentar-se para algumas regras específicas tais como o modo de enunciação para que o objetivo de comunicação pretendido seja alcançado, o quanto dizer e o que se pode dizer, de forma a não prejudicar a compreensão da mensagem dirigida ao interlocutor.

Para Marcuschi (2008), apoiando-se nas reflexões de Coutinho (2004), os gêneros se apresentam entre o discurso e o texto e servem de ligação entre ambos. Representam formas de comunicação no uso real sob dois aspectos importantes que dizem respeito à gestão enunciativa referente à escolha dos planos de enunciação, isto é, o como dizer, os modos discursivos e os tipos textuais; e a composicionalidade do texto, que se refere à sequenciação a partir das unidades ou subunidades textuais, o encadeamento e a linearidade textual.

Entre o discurso e o texto está o *gênero*, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes as formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (Coutinho, 2004:35-37). (MARCUSCHI: 2008, p. 84)

O texto, de forma geral, obedece a alguns critérios de textualização, pois não é apenas um conjunto de frases aleatórias. Mas esses critérios não são estanques, estão ligados à própria composição do texto, ao contexto e aos objetivos de comunicação. O que dizer e como dizer implica diretamente na compreensão do todo já “ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte”(MARCUSCHI: 2008, p.94).

Para Koch e Elias (2010, p.57), “o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto”, e ressaltam que o contexto é fator preponderante para a compreensão do enunciado em sua totalidade. Os recursos linguísticos empregados pelo emissor do texto, seja ele oral ou escrito, são múltiplos e vão além de palavras e orações que compõem sua estrutura.

Além do conhecimento linguístico, o leitor/receptor da mensagem precisa mobilizar diversos conhecimentos armazenados na memória para dar sentido ao que recebe. Essa

produção de sentido leva em conta o contexto, considerando os conhecimentos da língua, do mundo, da situação comunicativa.

Para melhor entendermos a definição de contexto, observemos o que dizem Koch e Elias (2010) a esse respeito:

Um dos conceitos centrais nos estudos de Linguística Textual é o de contexto. Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o *iceberg* como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. (KOCH e ELIAS: 2010, p. 59)

No início dos estudos sobre o funcionamento do texto, o contexto era visto apenas como o entorno verbo, o chamado **cotexto**. Outros estudos, paralelamente, pregavam, para a atribuição de sentido ao texto, que se considerasse a situação comunicativa para compreender o uso dos dêiticos (pronomes que fazem referência à primeira e a segunda pessoa do discurso, pronomes demonstrativos e certos advérbios de tempo e de lugar) e expressões indiciais (sintagmas constituídos de elementos dêiticos). Mais adiante, com a Teoria dos Atos de Fala e a Teoria da Atividade Verbal (cf. KOCH, 1992; 2004) passou-se ao estudo e descrição dos atos da fala, isto é, passou-se a considerar o uso em determinada condição de produção do texto de acordo com os objetivos da comunicação, integrando os interlocutores ao contexto comunicativo. Tal concepção ainda não dava conta da complexidade do processo de produção e compreensão do texto. Foi a partir de então, segundo as autoras, que o **contexto sociocognitivo** começou a ser levado em conta na produção de sentido.

(...) Pra que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados, uma vez que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos. (KOCH e ELIAS: 2010, p. 61)

Ao participar de uma interação, cada participante, locutor e interlocutor, traz consigo conhecimentos subjetivos que vão contribuir para o funcionamento da produção de sentido necessária à interação em curso. Esse conhecimento, oriundo de suas experiências individuais, também constituem o contexto. Constantemente, esse contexto é alterado de acordo com o

desenvolvimento da interação se ajustando aos novos que surgem, naturalmente, decorrentes da troca de informações ou considerações dos participantes do ato de fala.

Quando iniciamos a leitura de um determinado texto, nós, os leitores, construímos um sentido inicial que parte de um contexto de pressuposições, decorrentes dos nossos conhecimentos e experiências. Ao avançarmos na leitura, podemos reconstruir tais sentidos a partir do momento que nos inserimos em um novo contexto. O que também pode ocorrer em uma situação de comunicação oral em que precisamos reformular o conteúdo do que é dito e como esse conteúdo é dito, de acordo com o contexto e o curso da interação, a fim de garantir que a mensagem seja, de fato, compreendida.

O contexto não só é imprescindível à compreensão como também o é para a coerência textual. Como postulam Koch e Elias (2010, p.63), “o **contexto** engloba não só o **cotexto**, como também a **situação de interação imediata**, a **situação mediata** (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores”.

O **contexto cognitivo** se refere ao conjunto de conhecimentos acumulados na memória que são mobilizados pelos interlocutores para a compreensão do texto como um todo. Temos então que o contexto é, pois, constitutivo da própria ocorrência linguística: “É, portanto, um **conjunto de suposições**, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto” (KOCH e ELIAS: 2010, p. 64).

Sobre as informações explícitas no texto e os conhecimentos partilhados entre autor e leitor/locutor e interlocutor, as autoras afirmam, ainda:

(...) as relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas (...) por meio de estratégias de “sinalização textual”, por intermédio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo. (KOCH e ELIAS: 2010, p. 64)

A observação do contexto permite ao leitor decifrar enunciados ambíguos ou preencher lacunas do texto que, por ventura, propositalmente ou não, não foram preenchidas pelo autor, fazendo uma interpretação unívoca.

Na língua falada, uma determinada expressão linguística pode ter seu sentido alterado, conforme a situação, por meio de gestos, expressões faciais, entonações específicas e outras notações. São fatores contextuais que contribuem para a captação da intenção do falante. Tais fatores não são possíveis no texto escrito, o que pode gerar interpretações equivocadas, como é o caso da ironia que nem sempre é facilmente captada.

O contexto determina também os gêneros utilizados pelos interlocutores, a variante da língua empregada na interação, as formas de tratamento, mais ou menos formais, e o tema. Determina ainda o que pode ou não ser dito, de acordo com a avaliação dos participantes da interação.

A situação de enunciação (os interlocutores envolvidos no processo, o local, as condições e o tempo em que se fala, os objetivos da comunicação), o contexto e as condições de produção de um texto oral ou escrito estão diretamente relacionados à produção da linguagem e podem sofrer variações a cada produção de um novo enunciado.

Sobre a contextualização na escrita, Koch e Elias (2010) consideram que “é preciso fazer distinção entre **contexto de produção** e **contexto de uso**. No caso da interação face a face, eles coincidem, mas, no caso da escrita, não. Nesta, o mais importante para a interpretação é o contexto de uso (KOCH e ELIAS: 2010, p.71)”. Entre o contexto de produção e o contexto de uso pode haver um hiato que prejudique a compreensão, já que o que foi dito em dado momento deu-se em outro contexto.

Os objetos apresentados na produção do discurso, quase sempre, não apresentam sentido completo, devendo ser completado pelos interlocutores. Esta noção é apresentada através da metáfora do *iceberg*, como já vimos neste capítulo, em que apenas uma pequena parte do texto manifesta informações de forma explícita, permanecendo grande parte implícita na enunciação, e sua interpretação dependerá de fatores contextuais. Vejamos:

Os objetos do discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma incompleta, permanecendo muita coisa implícita.

O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo *princípio da economia*, não explicita as informações consideradas redundantes ou desnecessária. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao “**balanceamento**” do que necessita ser explicado textualmente e do que pode permanecer implícito, supondo que o interlocutor poderá recuperar essa informação por meio de inferências. (KOCH e ELIAS: 2010, p.71)

Para a compreensão do que é dito, sem que haja uma quebra na comunicação decorrente de um enunciado mal interpretado, o locutor competente deve lançar mão de pistas/informações que auxiliem o seu interlocutor a inferir o sentido a que o texto se propõe, como em textos de humor, por exemplo. Por outro lado, o interlocutor espera tais informações por parte do locutor que o conduza na produção do sentido esperado, de acordo também com os seus próprios conhecimentos de mundo e deduções. São as estratégias cognitivas que se articulam para a

produção de sentido. Daí a afirmação, por parte das autoras, de que para dar ao texto uma interpretação dotada de sentido, é preciso que, entre os interlocutores, os contextos sociocognitivos sejam, minimamente, semelhantes.

Koch e Elias (2010) destacam também os possíveis conhecimentos advindos de outras leituras, ou seja, da intertextualidade. Ressaltam que, muitas vezes, no processo de escrita ou de leitura precisamos recorrer a outros textos para a produção de sentido. Esses textos de referência podem reproduzir o estilo do autor ou remeter à determinadas passagens de uma obra específica, mas, em todo caso, seja de uma forma ou de outra, para a construção do sentido é necessário reconhecer o texto fonte.

Sobre a intertextualidade como condição de apreensão de sentido, Koch e Elias (2010) afirmam:

(...) a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade.

(...) a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (KOCH e ELIAS: 2010, p.86)

2.2 - Gêneros textuais, tipos textuais e produção narrativa

Os gêneros textuais, sejam orais ou escritos, circulam em diferentes suportes nas sociedades desde a antiguidade e têm a função de comunicar. Passaram por variações, adaptando-se à evolução da linguagem e, consequentemente, aos suportes aos quais estão vinculados, ou seja, são enunciados que se adaptam às condições e objetivos de comunicação.

Sobre os gêneros textuais, Marcuschi (2002) tece as seguintes considerações:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidade e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI: 2012, p.19)

São frutos das culturas em que se desenvolvem e são de difícil definição devido a quantidade de formas e estruturas, o que tornam imprecisas as tentativas de mapeamento de todos os gêneros existentes. São estáveis e apresentam um padrão comunicativo, que

encontramos na vida diária, representados nas formas orais ou escritas. Por ter uma identidade, a escolha lexical, o grau de formalidade ou natureza do tema, a produção do texto não deve ser aleatória, deve seguir um padrão específico, em conformidade ao objetivo da comunicação.

Já os tipos textuais têm caráter reduzido, são de fácil delimitação e dizem respeito às modalidades discursivas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. As definições de tipo e gênero textuais complementam-se na produção escrita, no entanto, o conceito de tipologia textual, segundo Lima e Alves (2012), não se esgota em suas dimensões, pois existem marcas linguísticas comuns entre dois ou mais textos. Sendo assim, os autores sugerem trabalharmos com a noção de predominância de acordo com o modo de organização do texto:

Nesse sentido, é mais prudente adotarmos a noção de predominância, a qual, para Oliveira (2004), pode ser quantitativa (modo de organização que predomina em maior número de linhas) ou qualitativa (o modo de organização é definido de acordo com a finalidade da produção). (LIMA e ALVES: 2012, p. 39 e 40)

Os tipos textuais designam uma construção teórica, caracterizando-se muito mais como sequências linguísticas, pois um gênero pode contemplar mais de um tipo textual.

Para Marcuschi (2008, p.156), o gênero textual e o tipo textual são aspectos constitutivos da língua e funcionam de forma complementar e integrada, isto é, não são alheios um ao outro, não existem isoladamente.

Os aspectos de distinção dos tipos textuais são linguísticos e estruturais. Para a identificação do tipo textual observa-se predominância das sequências tipológicas. Vejamos:

(...) não há uma dicotomia entre gêneros e tipos. Trata-se duma relação de complementaridade. Ambos coexistem e não são dicotômicos. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos. (MARCUSCHI: 2008, p.160)

No caso das Fanfics, gênero no qual nos apoiamos para a produção escrita, há predominância de sequência narrativa, pois situa-se num eixo de progressividade em que “há predomínio da ação numa sucessão temporal e causal de eventos por meio de marcas temporais

alusivas ao mundo narrado, por intermédio dos circunstanciadores da narração (“o quê?”, “onde?”, “como?”, “quem?” etc.)” (LIMA e ALVES: 2012, p.41). Os autores afirmam, ainda, que as narrações dependem de marcas linguísticas, como os tempos verbais e os dêiticos, que evidenciam com clareza as noções de anterioridade e posteridade e esclarecem-nos que, “a condição *sine qua non* para que uma narrativa ganhe condição de existência é a sucessão temporal de ações” (LIMA e ALVES: 2012, p. 42).

Azzari e Custódio (2013) destacam o caráter multimodal do gênero, que, através da hipertextualidade, é capaz de transportar o leitor para outros textos, sons e imagens criando uma cadeia de novas informações e conhecimentos:

A hipertextualidade também se faz presente na escrita desse gênero. Santella (2007: 298) chama a atenção para as mudanças a que se submeteu o texto na era digital, destacando o papel do hipertexto, que transporta a mensagem em “cascatas simultâneas e interconectadas” Na *fanfic*, essa hipertextualidade carrega consigo a multimodalidade, e o texto escrito ganha a companhia (simultânea, como sugere Santella) da imagem e do áudio. (AZZARI e CUSTÓDIO: 2013, p. 79 e 80)

A hipertextualidade a qual se referem diz respeito à interconexão das informações através de links dentro de um texto em formato digital, em que se integram vários textos. Refere-se à escrita eletrônica, de forma não linear, através de links, dentro do texto de origem, que levam a outros textos. O hipertexto abriga outros textos relacionados aos assuntos que sucedem dentro da produção escrita digital. Esse recurso não é totalmente novo, pois são empregados, de forma distinta, na escrita tradicional impressa por meio de notas de rodapés ou referências a outros textos que levam o leitor a adiantar ou voltar atrás na leitura. Sobre as características do hipertexto, Braga (2010) afirma:

(...) o hipertexto difere radicalmente do texto impresso na medida em que oferece ao leitor apenas unidades de informação com possibilidades de trajetórias e *loops* sem que haja um eixo narrativo ou argumentativo que os relate entre si de forma sequencial.

Essa organização textual, não depende de um eixo central que sustenta um conjunto hierarquicamente organizado de informações secundárias, exige que o leitor faça escolhas e determine tanto a ordem de acesso aos diferentes segmentos disponibilizados no hipertexto, quanto o eixo coesivo que confere um sentido global ao texto lido. (BRAGA: 2010, p. 179 e 180)

O controle da direção a ser seguida no processo de leitura depende exclusivamente do leitor. A hipertextualidade está também ligada à multimodalidade do texto, já que os links disponibilizados podem levar o leitor a unidades de informações de diferentes naturezas (texto verbal, sons, imagens).

Sobre a questão do suporte, podemos dizer que é o meio responsável por abrigar e fazer circular os gêneros textuais. Todos os textos necessitam de um suporte, contudo esta questão ainda não se encontra suficientemente clara, pois necessita de análises mais aprofundadas. Marcuschi (2003) sugere a seguinte acepção a respeito do que define o suporte:

Intuitivamente, entendemos como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, podemos dizer que o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (MARCUSCHI: 2003, p. 11)

Essa acepção corrobora para ideia de que “(a) o suporte é um lugar físico ou virtual; (b) suporte tem formato específico; (c) suporte serve para fixar e mostrar o texto.” (MARCUSCHI: 2003, p.12).

3 – A FANFIC ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL DO MEIO DIGITAL

O termo *fanfiction* surge da junção de duas palavras da língua inglesa: fan (fã) e fiction (ficação). A expressão remete aos fãs de ficção e dá nome a um gênero textual, atualmente, típico da internet. Tem como autores “fãs-escritores” que, ávidos por novas experiências que envolvam suas obras ou personagens favoritos, aventurem-se em criar novos enredos de acordo com suas próprias expectativas. Vargas (2005) define a Fanfiction como:

(...) uma história escrita por um fã, envolvendo um cenário, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de *fanfictions* dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passando a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. (VARGAS: 2005, p.2)

Apesar de atualmente ser um gênero conhecido e difundido no ambiente virtual, as Fanfics, como também são conhecidas aqui no Brasil, têm seus primeiros registros na década de 1970, nos Estados Unidos. Inicialmente conhecidas como *fanzines* – termo referente às palavras *fan* e *magazine* (revista em inglês), as histórias escritas por fãs eram publicadas em revistas. Com estrutura bastante caseira, estas publicações tinham uma circulação reduzida e alcançaram maior visibilidade com o avanço da internet. Através dos *fandoms* (grupos de pessoas que se reúnem com interesses em comum), que também ganharam um número maior de pessoas devido ao crescimento da conectividade proporcionada pela internet, as Fanfics alcançaram, e continuam alcançando, cada vez mais espaço entre os jovens consumidores de ficção. Segundo Santos, Silva e Barbosa (2019) “Com a popularização do computador, smartphone e o acesso à internet, o gênero é partilhado e divulgado em sites, blogs, youtube e outras plataformas na internet.” (SANTOS, SILVA e BARBOSA: 2019, p. 2).

De acordo com os estudos de Vargas (2005) sobre o gênero e sua potencialidade como recurso pedagógico para a prática de produção escrita, as Fanfics têm como suporte páginas específicas para publicação que dividem os textos por categorias como *anime*, *cartoon*, *games*, *movie*, *TV show*, *comic*, *Book* e, ainda, a categoria *Misc* (referente à miscelânea). Essa última abriga as *crossovers*, “histórias que misturam os universos das categorias anteriormente citadas ou os universos de diferentes séries dentro de uma mesma categoria” (VARGAS: 2005, p. 25). Na ocasião, a autora encontrou cerca de 905.686 histórias depositadas.

Os sites que hospedam essas histórias, possuem caráter interativo, em que os próprios usuários podem publicar suas histórias, no entanto, as plataformas de autopublicação contam com revisores de textos, que têm a tarefa de evitar a publicação de textos que apresentem muitos desvios das normas gramaticais que norteiam as produções escritas. Vale ressaltar que muitos usuários, leitores e autores de Fanfics, são ainda jovens ou adolescentes em fase de aprimoramento da escrita, o que pode, ocasionalmente, favorecer tais desvios.

A respeito dos sites que abrigam as histórias criadas por fãs, foi realizada uma análise detalhada da “plataforma de autopublicação” – forma como os próprios administradores se denominam – *Spirit Fanfiction*. Os dados levantados revelaram um total de 2.795.198 usuários cadastrados. A plataforma foi criada em 2006 e, além das Fanfics, abriga também histórias originais.

Os perfis criados nas plataformas de publicação são, geralmente, anônimos, mas, de acordo com a pesquisa, existem regras que devem ser cumpridas, sob pena, no caso de

descumprimento, de exclusão da história ou mesmo a expulsão do usuário. Souza, Silva e Santos (2020) ressaltam:

Vale salientar que, para publicar fanfics ou imagens, é imprescindível que as normas do site sejam atendidas, entre as quais destacam-se a não aceitação de trabalhos que apresentem incentivo à violência, ao abuso, à exposição de menores e a qualquer tipo de preconceitos, ou que contenham plágio. O descumprimento das regras é passível de exclusão das obras que as infringirem e, em casos de maior gravidade, o usuário é banido, tendo sua conta cancelada. (SOUZA, SILVA e SANTOS: 2020, p.1412)

As plataformas promovem ainda um espaço dedicado à interação dos usuários, onde podem tecer comentários críticos a respeito das histórias publicadas, possibilitando um contato direto não apenas com os outros frequentadores das páginas como também com os próprios criadores dos textos.

Por todas essas características, pode-se considerar estas plataformas de autopublicações, como o *Spirit Fanfiction*, verdadeiras comunidades de aprendizado, onde seus usuários envolvem-se e protagonizam o processo de aquisição e aperfeiçoamento da linguagem escrita, como declararam Souza, Silva e Santos (2020):

(...) esse site pode ser compreendido como uma comunidade virtual de aprendizagem em razão de: 1) os indivíduos poderem utilizar os recursos oferecidos por ele sobre ele (interatividade), sendo a principal deles a publicação de *fanfics*. Desenvolve-se a criatividade ao elaborar uma *fic*/história, adquire-se conhecimentos científicos ao fazer pesquisa para ambientação, enredo e *plot* da obra, aprende-se a formatação no ato de digitar e estruturar a história; 2) os sujeitos se comunicarem entre si através dos recursos da plataforma (interação), como os espaços para comentários, nas mensagens privadas, nos serviços de *betagem* etc. (SOUZA, SILVA e SANTOS: 2020, p.1414)

4 – BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE TEXTO, LEITURA, PRODUÇÃO DE SENTIDOS E (MULTI) LETRAMENTO (S)

4.1 – Texto, leitura e produção de sentidos

O que se entende como texto, de acordo com Marcuschi (2003, p.16), é o objeto linguístico em nível superior à frase, que contém um ato de enunciação (o discurso). O processo

de produção de um texto envolve “todos os aspectos do funcionamento da língua, dá-se sempre situado e envolve produtores, receptores, condições de produção e recepção específicas”.

Não é possível falarmos sobre a noção de texto de maneira isolada, sem nos reportarmos a noção de gênero textual, pois a comunicação humana se dá, obrigatoriamente, a partir deles. Verbalmente, não é possível tal comunicação sem que para isso recorramos a um determinado gênero. Para Marcuschi (2008, p.154), o domínio de um gênero textual significa o domínio de “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares”. De acordo com o autor, gêneros são textos materializados em situações comunicativas. Para que o objetivo de comunicação seja bem-sucedido é necessário que a mensagem seja decodificada pelo nosso interlocutor, isto é, que seja realmente compreendida.

Compreender bem um texto exige muito mais do que apenas o conhecimento do sentido literal das palavras, é preciso mobilizar “habilidade, interação e trabalho”. Para Marcuschi (2008), compreender “é muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo” (MARCUSCHI, 2008, p.229, 230). Produzir sentido, compreender a expressão humana tem impactos na vida cotidiana, já que a má-compreensão de determinados enunciados pode criar situações indesejáveis, como perda de amizades ou mesmo de oportunidades profissionais. Um comentário mal compreendido nas redes sociais, por exemplo, pode provocar reações desagradáveis.

Para Koch e Elias (2010), a concepção de leitura e compreensão do texto deve se dar com foco na interação **autor-texto-leitor**, em que os sujeitos participantes da interação são vistos como construtores das relações de sentidos presentes no texto. Esta concepção está atrelada, seguramente, ao contexto sociocognitivo dos atores envolvidos.

As concepções anteriores, em que se considerava o foco apenas no autor do texto, reduzia a leitura a um processo simples de captação das intenções do autor. Já a concepção em que se defendia o foco exclusivamente no texto, reduzia o processo de leitura a nada além de uma atividade de decodificação, de um reconhecimento do código empregado, caracterizando o leitor apenas como receptor de sentidos previamente estabelecidos pelo autor.

O processo de leitura e compreensão do texto como um todo, com foco na interação entre sujeitos e texto, isto é, autor-texto-leitor, considera o leitor como sujeito ativo neste processo em que mobiliza suas experiências, além dos conhecimentos linguísticos.

Koch e Elias (2010) destacam a leitura como **atividade de produção de sentido** e não mera codificação das intenções do autor. Nesse caso, a produção de sentido, a significação do que é dito no texto, depende em grande medida dos conhecimentos do leitor. Daí falarmos de **um** sentido e não **do** sentido do texto, ou seja, da pluralidade de sentidos advindas de leituras de um texto. De acordo com os conhecimentos do leitor, a leitura de um texto pode ser diversa, no entanto, ela não reside apenas no leitor, como dito anteriormente, mas na interação pressuposta entre o autor, o texto e o leitor.

Alguns aspectos físicos podem também prejudicar a compreensão do texto, tais como o tamanho e a clareza das letras, textura do papel, parágrafos muito longos, excesso de abreviações, por exemplo. Além, é claro, da própria estrutura linguística empregada de forma inadequada à coesão e à coerência.

Para o reconhecimento textual, segundo as autoras, recorremos a três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico (gramatical e lexical), o enciclopédico (conhecimento de mundo, alusivo às vivências pessoais) e o interacional, que diz respeito às formas de interação por meio da linguagem. Esse último permite-nos reconhecer os objetivos pretendidos pelo produtor do texto; selecionar a quantidade de informações necessárias para que o interlocutor seja capaz de reconstruir os objetivos da produção; selecionar a variante linguística adequada a cada situação de comunicação; adequar o gênero à situação; promover ações linguísticas com o objetivo de assegurar a compreensão, tal como o realce de expressões para chamar a atenção do leitor; reconhecimento dos gêneros textuais adequados aos diferentes eventos de vida social. Segundo Koch e Elias (2010), “a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos (...) que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes” e, sendo assim, “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto” (KOCH e ELIAS: 2010, p.57).

O desenvolvimento da habilidade de leitura está intimamente ligado à instituição escola, a partir e através do processo de alfabetização, mas não somente restrito a ela. O ato de ler e interpretar um texto pressupõe um conhecimento de mundo do indivíduo leitor, já que um texto não diz absolutamente tudo. O leitor precisa levar em conta “o dito e o não dito”. A esse respeito, Xavier (2010) ressalta, ainda:

(...) qualquer leitura proficiente de um texto impresso tradicional leva sempre um leitor a lançar mão de seus conhecimentos enciclopédicos. Toda leitura cobra do leitor

um intenso esforço de atos inferenciais, preenchimentos de lacunas e interstícios deixados pelo autor, até porque o texto, em qualquer superfície, não pode dizer tudo, por motivos óbvios de falta de espaço e obediência às regras do próprio jogo que constitui as linguagens. É sempre bom lembrar a equação de produção textual: TEXTO = DITO + NÃO DITO (...). (XAVIER: 2010, p. 209)

Para compreender o texto em sua totalidade é necessário que, entre outras habilidades, o leitor coloque também em prática conhecimentos extratextuais, pois “não se leem palavras isoladas de um mundo referencial possível em que elas se inserem e somente a partir delas fazem sentido para qualquer aprendiz de leitor” (XAVIER: 2010 p.209).

O autor alimenta o debate e traz reflexões sobre a **leitura enquanto processo de coprodução de sentido de textos e hipertextos**. Essas reflexões nos interessam, já que o gênero textual que norteará a produção escrita a que nos propomos desenvolver nesta pesquisa, a Fanfic, tem suas raízes no mundo virtual, embora não tenham origem exatamente nele.

Segundo Xavier (2010), com avanço das tecnologias de comunicação, faz-se necessário um olhar mais atento, por parte dos estudos de linguística, para as recentes mudanças no processo de leitura e produção de sentidos. Ressalta a necessidade de que tais mudanças sejam incorporadas aos hábitos do dia a dia, já que uma nova exigência de ordem tecnológica se torna cada vez mais presente nas atividades cotidianas e profissionais, ao que denomina “tecnocracia”. Sobre o hipertexto, tece as seguintes considerações:

Por hipertexto, entendo uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outra de textualidade.

A compreensão dessa nova ordem, bem como nossa sobrevivência nela, passa necessariamente pela aprendizagem da leitura e da escrita do/no hipertexto que tende a mediar as relações dos sujeitos na *sociedade de informação*. (XAVIER: 2010, p.208)

O autor se refere ao hipertexto como uma economia de leitura e, ao mesmo tempo, como uma escrita revolucionária. Dentro de um único texto, em formato digital, integram-se um número inesgotável de outros textos com os quais estabelece algum tipo de ligação. Através de um link, o autor pode, de acordo com a sua vontade e necessidade, enveredar-se por outras leituras associadas a fim de que esses novos textos possam colaborar para a construção do sentido, já que nem tudo é dito explicitamente em um enunciado. Esta nova forma de ler o texto, com o apoio dos benefícios da rede de computadores, não significa o fim dos textos impressos,

pois esses têm seu lugar de relevância, mas se trata de colocarmos a nosso favor as vantagens das novas tecnologias que estão ao nosso alcance.

Neste novo espaço de produção de sentido não encontramos apenas palavras, mas sim uma multimodalidade de textos diversos que auxiliam na compreensão do todo por meio de imagens, sons e outros recursos disponíveis. Todos estes aspectos fazem do hipertexto uma possibilidade de leitura dinâmica, já que, muitas vezes, recorremos a outras leituras para completar o sentido da que lemos.

Esta nova forma de ler e construir sentidos para o texto oferece também aos leitores uma deslinearização do processo de leitura. Segundo Xavier (2010, p.213), “a inovação trazida pelo hipertexto está em transformar a deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura, em princípio básico de sua construção”, já que essa deslinearização é prevista desde a sua concepção.

Para o autor, os hipertextos oferecem a possibilidade de maior engajamento ao leitor e a sua própria emancipação através dos elos virtuais. Tendo em vista que a disponibilização dos links ligados ao texto principal é de responsabilidade do próprio autor, ressalta:

(...) quanto mais explícitas as ideias e mais claros os argumentos do autor pelos aparatos sígnicos, maior será o estímulo à participação e ao engajamento do leitor no processo de apreensão da significação. Ele achar-se-á muito mais instigado, verdadeiramente compelido a descobrir a proposta do sentido lançada pelo autor no hipertexto, já poderá contar com outros meios simbólicos que não apenas o linguístico para consignar seu intento de leitura. (XAVIER, 2010, p.215)

Tal recurso garante ao leitor maior engajamento a partir de navegações, ao sair da superfície do texto e mergulhar em um mundo de descobertas.

Sobre a emancipação do leitor, afirma que através do hipertexto o leitor pode descentralizar sua atenção, ainda que temporariamente, isto é, o leitor pode escolher o melhor caminho para a construção de sentido. Vejamos o que diz:

A partir dos elos virtuais, o hipernavegador pode seguir por notas diferentes das originalmente organizadas pelo seu autor. Ou seja, os nós/elos hipertextuais diluem qualquer “ contato” supostamente firmado entre autor e leitor – como parece ocorrer em livros convencionais – que estabeleça a chegada da viagem-leitura pelo hipertexto ao seu ponto final. (...) os *hyperlinks* funcionam como fenômenos da natureza do hipertexto que podem ser controlados – não acionados – pelos hipernavegadores. (...)

Ao atualizar o hipertexto e percorrer seus *links*, o hiperleitor estará realizando tentativas de compreensão, efetivando gestos de interpretação ou de uso, porque, em última análise, é ele mesmo que define a versão cabal do que será lido e compreendido. (XAVIER: 2010, p.216)

Apesar de todas as possibilidades de leituras e de seu caráter interativo, as características intrínsecas do hipertexto acendem a discussão sobre os seus limites em ambientes pedagógicos. Tal emancipação por parte do leitor pode levar o usuário menos experiente a se perder num universo de informações, levando-os a seguir um caminho sem muita relevância para a compreensão do texto de origem. Sobre essa questão, Braga (2010) pondera:

(...) a ausência de hierarquia entre diferentes segmentos de informação pode levar o leitor, principalmente aqueles que são iniciantes em uma área de conhecimento, a sucumbir em um “pântano de informações” disponibilizadas na tela sem uma graduação de importância e valor. Leitores novatos necessitam de orientação na sua leitura e também de um número mais restrito de opções para serem capazes de fazer escolhas. (BRAGA: 2010, p.184)

A autora ressalta ainda que o hipertexto pedagógico precisa ter limites estabelecidos que permitam sua exploração de forma plena. Esclarece, no entanto, que a produção deste tipo de texto que favoreça o aprendizado, carece de mais pesquisas.

A atividade de leitura, seja no ambiente escolar ou fora dele, é uma das práticas de multiletramentos possíveis que, além de colaborar significativamente com o desenvolvimento da produção escrita, é capaz de ampliar o repertório, o conhecimento de mundo e, consequentemente, interferir positivamente na oralidade. Entretanto, essa não é uma tarefa que se possa entender exatamente como simples ou fácil.

É notável que a leitura, assim como a escrita, atualmente, está muito presente na rotina da maioria das pessoas do que em outros tempos, sobretudo na vida de jovens e adolescentes, porém os dados coletados recentemente através de testes diagnósticos de proficiência em leitura (PISA 2018) revelam que 50% dos brasileiros não são capazes de encontrar informações explícitas em um texto ou identificar a sua finalidade, ainda, 43% dos jovens do Brasil não atingiram o nível mínimo em leitura. Muitos são os fatores que contribuem para esse fracasso, mas a falta de interesse e de investimentos na área de educação são fatores decisivos para a estagnação desses dados.

Esse abismo educacional que, certamente, segregava estudantes de baixa renda tende a se acentuar ainda mais devido aos impactos da pandemia de Covid-19 na educação, pois instituições públicas, muitas vezes quase invisíveis, passaram por um período de abandono ainda maior, segregando ainda mais jovens e adolescentes que não conseguiram acessar o “ensino à distância”. Diante de todo esse contexto, a tarefa do professor torna-se mais árdua e requer múltiplas estratégias a fim de minimizar as desigualdades.

4.2 – O conceito de (multi) letramento (s) e sua aplicabilidade

Pensar em práticas de multiletramentos que motivem os estudantes e se aproximem de sua realidade pode ser um caminho possível para despertar o interesse pela leitura. Considerar realidades e interesses comuns trazidos para a sala de aula por meio de conhecimentos prévios dos próprios alunos pode nos apresentar um caminho possível a ser percorrido a fim de se aproximar um pouco mais dos resultados pretendidos. Considerar a sua arte, sua música, sua forma de se colocar e sua leitura de mundo, além de ser uma atitude respeitosa por parte da escola e do professor, traz a possibilidade de inserir práticas de multiletramentos pelas quais se interessem verdadeiramente.

Como prática de multiletramento, as Fanfics podem desempenhar um papel relevante para a construção de textos de predominância narrativa. Azzari e Custódio (2013) sugerem o trabalho com o gênero a partir do olhar para com o aluno “como o nativo digital que é: construtor-colaborador das criações conjugadas” (AZZARI e CUSTÓDIO: 2013, p.81 e 82), ressaltando a arbitrariedade da supervalorização de obras canônicas em detrimento de obras valorizadas em outras culturas, como a juvenil no universo digital.

A instituição escola representa o mais importante círculo de letramento, mas não se constitui como o único. Durante todo o percurso de aprendizado ligado à escola, o estudante encontra-se constantemente em processo de letramento e para a consolidação deste processo, no que diz respeito à vida escolar, é importante que o estudante seja apresentado às diversas formas de multiletramentos como estrutura para o trabalho em sala de aula. Introduzir tais práticas no ambiente escolar significa lançar mão das práticas presentes na sociedade como meio para a aprendizagem e aprimoramento do uso da língua falada ou escrita.

Segundo Kleiman (2007, p.6), nas atividades de multiletramentos, o movimento de assimilação dos conhecimentos pretendidos parte da prática social para o conteúdo a ser mobilizado, nunca ao contrário. No entanto, a prática social não deve inviabilizar o estudo do gênero, pois é através dele que nos comunicamos de acordo com os diferentes objetivos, ou seja, aprendemos o gênero para agir em sociedade.

No caso das Fanfics, partimos de uma prática social significativa para boa parte do nosso público alvo para, a partir de seus conhecimentos prévios, apresentar de forma mais atraente a estrutura e os elementos do texto de base narrativa, além de, em certa medida, promovermos o letramento digital, uma vez que o gênero está diretamente ligado ao ambiente virtual. Apesar de familiarizados com o mundo virtual, boa parte dos estudantes, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, não dominam os conhecimentos digitais necessários à participação de práticas letradas no ambiente virtual. Sobre o letramento digital, Araújo e Glotz (2014) considera:

(...) a capacidade de uso do computador (bem como dos outros recursos tecnológicos equivalentes) como ferramenta (de trabalho, de estudo, de informação, de entretenimento, entre outros) principalmente de comunicação no seu dia a dia e o domínio das operações que ele possibilita realizar, é um dos elementos que caracteriza um letrado digital. (ARAÚJO e GLOTZ: 2014, p.5)

Ao inserirmos tal prática, considerada pelos admiradores do gênero como uma atividade de prazer e entretenimento, criamos a oportunidade para que juntos, e valendo-se de seus conhecimentos de mundo, os estudantes partilhem suas experiências e contribuam para a construção de conhecimentos do gênero, num primeiro momento. A principal característica das Fanfics, o fato de serem narrativas escritas por fãs, muitas vezes jovens e adolescentes, favorece um ambiente propício ao desenvolvimento da aquisição do aprendizado pretendido. Vejamos o que diz Kleiman (2007) a respeito:

(...) um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238). Isso significa que, seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos. (KLEIMAN: 2007, p. 16)

Para a autora, o processo de aprendizagem através de práticas de multiletramentos consiste na busca pelo estranhamento, o que, pela experiência com o ensino de língua nos anos finais do Ensino Fundamental, podemos observar através da inserção do gênero Fanfic nas aulas de Língua Portuguesa. São o saber e o conhecimento prévio a respeito do assunto que instiga o estudante à participação, pois sente-se apto e seguro para compartilhar seus conhecimentos, podendo eles próprios conduzir, sob mediação do professor, a sequência de informações pertinente ao aprendizado sobre o gênero.

Sabendo que os alunos têm bagagens culturais diversificadas como membros participantes de uma sociedade letrada, fica mais fácil para o professor permitir que os alunos tomem parte de forma variada das situações, criem táticas diferentes para lidar com suas limitações ou potencialidades na situação, aportem compreensões diferentes, devido às suas aprendizagens extremamente variadas, antes mesmo de ocuparem os bancos escolares e apesar das práticas homogeneizantes aprendidas na escola. (KLEIMAN, 2007, P.19)

O agente de letramento, neste caso o professor, tem o papel de mediar a construção dos conhecimentos partilhados. Para tanto, é necessário que esteja familiarizado com diferentes práticas de letramentos, incluindo as acadêmicas. De acordo Kleiman (2007, p.21), é possível que professores, instigados por novos caminhos para a construção dos saberes, aventurem-se a experimentar práticas letradas que motivem e atendam aos objetivos pretendidos. No entanto, introduzir tais práticas nas aulas, ainda requer a preparação, inerente à formação dos professores, que deve proporcionar modelos a serem aplicados em sala de aula.

O termo “multiletramentos”, no plural, foi assim empregado neste trabalho com alusão às diversas práticas, presentes em diferentes esferas da sociedade e historicamente situadas, capazes de transmitir e receber conhecimentos. Constituem-se como novas formas de aprendizado que ultrapassam os limites da escola, pois é centrado na vivência, culturas e identidade dos indivíduos. Tanzi Neto, Thadei, Silva-Costa, Fernandes, Borges e De Melo (2013), ressaltam que:

(...) aprendizados cotidianos são diferentes de aprendizados escolares. (...) aprendizados cotidianos envolvem movimentos endógenos, involuntários, inconscientes, amorfos, casuais (fortuitos), indiretos. Já os aprendizados desenvolvidos em contexto escolar são exógenos, consciente, sistemáticos, explícitos, estruturados, orientados. Isso quer dizer que o primeiro está em toda parte e este último deve estar embasado em um *design* previamente constituído (currículo e/ou

pedagogia). (TANZI NETO, THADEI, SILVA-COSTA, FERNANDES, BORGES e DE MELO: 2013, p.137)

Mesmo o indivíduo não alfabetizado está em contato com diversas práticas sociais que podem caracterizá-lo como letrado. Ao assistir TV, ainda que não se dê conta disso, através de noticiários, programas de culinária, entrevistas ou mesmo de um filme, que pode lhe transmitir conhecimentos que não são necessariamente aprendidos na escola, o indivíduo está exposto a uma atividade de letramento. Segundo Marcuschi,(2010) “o letramento não é equivalente à aquisição da escrita. Existem letramentos sociais que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados” (MARCUSCHI: 2010, p. 19).

Práticas de multiletramentos podem ser observadas também em diferentes esferas da sociedade e em determinados grupos sociais, como em casa, na rua, no trabalho ou exercendo uma atividade religiosa. Em seus estudos sobre as práticas de letramentos na cultura hip-hop em *Letramentos de reexistência - poesia, grafite, música, dança: hip-hop*, por exemplo, Ana Lúcia Silva e Souza (2011) considera que:

Ao enxergar o caráter social e plural das práticas de letramentos, validam-se tanto as práticas adquiridas por meio de processos escolarizados, nas esferas mais institucionalizadas, como as adquiridas em processo e espaços de aprendizagem em distintas esferas do cotidiano (Barton & Hamilton, 2000). Tais ideias contribuem para o entendimento dos múltiplos sentidos atribuídos à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar que caracterizam as histórias e trajetórias de letramentos dos diferentes grupos. (SOUZA: 2011, p.35)

Com o advento das tecnologias digitais, o acesso amplo à informação por uma parcela significativa da sociedade tornou possível a busca por conhecimentos de forma autônoma e inseriu uma nova forma de comunicação humana através da leitura e escrita, já que, atualmente, nos comunicamos muito mais através dos meios digitais do que pessoalmente. Ao conectar-se a uma rede de dados, além das interações pessoais, é possível acessar uma infinidade de conhecimentos e esses conhecimentos que são também trazidos para a sala de aula não podem ser desprezados, mas sim acrescentados, ainda que de forma adaptada ou sob pretexto para o início de uma boa aula que possa contribuir para o desenvolvimento de uma competência leitora e, consequentemente, para a habilidade de produção escrita.

5 - A FANFIC COMO PRÁTICA DE (MULTI) LETRAMENTO (S)

A fim de fundamentar nossas reflexões a respeito do gênero Fanfiction como metodologia para o aperfeiçoamento da produção escrita, observamos as distinções feitas por Marcuschi (2010), sobre o que se entende a respeito de letramento, alfabetização e escolarização:

O **letramento** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A **alfabetização** pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. (...) A **escolarização**, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita. (MARCUSCHI: 2010, p. 21 e 22)

O letramento é compreendido como um conjunto de práticas que ultrapassam os limites da escola. A depender do acesso às práticas sociais de letramentos, o indivíduo desenvolve determinados graus de conhecimentos, portanto, a de se considerar que, ao chegar à sala de aula, o estudante traz consigo conhecimentos inerentes às suas práticas sociais que são permeadas por suas experiências pessoais e conhecimentos adquiridos fora da instituição de ensino. E esse conhecimento não pode ser ignorado. Mais do que isso, deve ser aproveitado e aperfeiçoado pela escola. Considerando o fato de que nos anos finais do Ensino Fundamental o indivíduo já tem consolidada a habilidade de ler e escrever, faz-se necessário nessa fase o desenvolvimento da capacidade de produção dos gêneros textuais, orais ou escritos, que serão adquiridas gradativamente nas etapas que compreendem o Ensino Fundamental e Médio.

Em que práticas de letramentos sociais estão envolvidos nossos alunos na fase que se entende como adolescência e como é possível atrair a atenção e o interesse para os conteúdos e habilidades ensinados no ambiente escolar? A resposta para esta pergunta não é fácil de ser encontrada, no entanto é possível dizer em que suporte essas práticas, sejam elas eficientes ou não, estão ancoradas: na internet. E é através dela que podemos tentar desenvolver atividades de letramentos mais interessantes aos olhos dos nossos alunos.

Diante de toda exposição e amplo acesso às tecnologias digitais, não há mais espaço para a disputa entre a escola e as ferramentas digitais ao alcance das mãos em tempo integral. Antes, é preciso torná-las verdadeiras aliadas pedagógicas com potencial de chamar a atenção dos estudantes, muito mais do que apenas um quadro cheio de explicações e teorias que, ainda tão necessário, sabemos, sobretudo pela falta de acesso aos materiais adequados, podem abrir espaço para o uso das ferramentas digitais, sempre que possível e muitas vezes de maneira adaptada.

Faz parte da realidade da maioria das escolas públicas do Brasil a falta de acesso à internet e a aparelhos facilitadores (como Datashow) para uma aula de fato interessante, onde o estudante possa visualizar em tempo real, na prática, aquilo que é dito pelo professor e mesmo o acesso ao material impresso é muitas vezes controlado, o que frequentemente “empurra” o corpo docente ao recurso da única ferramenta de fato disponível: o quadro. Muitas vezes o recurso existe dentro da unidade escolar, mas enfrenta-se outros tipos de contratemplos como problemas de instalação ou a falta de espaço adequado para o uso. Não raras são as ocasiões em que se perde considerável tempo de aula em busca de soluções para as adversidades enfrentadas quando o professor, confiante no sucesso de sua empreitada, decide encarar o desafio para pôr em prática tais recursos.

Diante de todo o exposto, as Fanfics podem oferecer grande potencialidade como recurso pedagógico, pois são perfeitamente adaptáveis à sala de aula mesmo quando não se tem os recursos tecnológicos ou digitais disponíveis. Além disso, o trabalho com as *fics* (termo bastante difundido também nas comunidades de fanfiqueiros para referir-se às Fanfics) promove o estudante ao protagonismo no processo de aprendizagem, pois o coloca como personagem central que conduz o processo de maneira agradável porque se identifica e, de certa forma, domina o gênero por já fazer parte da sua vivência. O que antes se configurava apenas como um hobby ou distração, possivelmente sem maiores intenções, torna-se agora algo importante no seu processo de aprendizagem.

Souza, Silva e Santos (2020) ressaltam que “as *fanfictions* constituem um recurso pedagógico dentro do conceito de metodologia ativa que promovem o desenvolvimento da alfabetização digital, da interação social, da criatividade e da produção textual.” (SOUZA, SILVA e SANTOS:2020, p.1410). A interatividade promovida pelas redes é o que, possivelmente, torna o ambiente virtual tão atrativo para jovens e adolescentes, pois é onde se estabelecem relações e onde muitas vezes encontram vozes com as quais se identificam. Então,

por que não essa possibilidade de interação também na sala de aula? Mesmo quando não se tem os recursos necessários para essa interatividade online no ambiente escolar, como já foi dito aqui, pode-se pensar em formas alternativas de levar este conteúdo para o mundo digital através das redes sociais, criando uma página exclusiva para as publicações das produções desenvolvidas em sala de aula ou mesmo aproveitando a página oficial da unidade escolar, caso haja. Nesse caso, é possível também estimular os alunos a tecerem comentários críticos e debaterem sobre os textos publicados, assim como o fazem nas páginas dedicadas às publicações das Fanfics.

Ao citar Kearley (2012), que “define a sala de aula, no modelo tradicional de educação, como um espaço ilhado que raramente estabelece ligações com o mundo exterior”, Souza, Silva e Santos (2020, p. 1410) alertam que este isolamento afasta os conteúdos curriculares da realidade dos estudantes, pois a educação precisa estabelecer relações com o mundo exterior para que ele perceba a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula na prática, ou seja, na vida, interferindo de forma ativa em suas experiências sociais.

O trabalho com as *fics* pode propiciar outros conhecimentos que não apenas as habilidades necessárias para a produção do texto escrito, mas também outros aprendizados para além dos conteúdos abordados no contexto das aulas de Língua Portuguesa. Apesar de completamente adaptados ao ambiente virtual, a maioria dos alunos da educação básica não têm conhecimentos acerca de um trabalho de formatação de texto, como as ferramentas do Word, por exemplo. Aliado ao trabalho de classe, o professor pode, sempre que possível, oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolver o trabalho com recursos digitais (computadores, tablets, celulares), envolvendo a turma no clima da produção de Fanfics.

Outro bom argumento para o trabalho com o gênero Fanfic está na própria condição da adolescência por ser uma fase da vida em que os gostos e preferências ainda estão em aberto. Souza, Silva e Santos (2020), ao analisar os relatos de autores de *fics* em um dos principais sites dedicados às publicações, sinaliza:

Os relatos possibilitam ainda inferir que sua iniciação na escrita do gênero aconteceu, quase que majoritariamente, no início da adolescência, fase em que, de acordo com Iamarino (2017), o ser humano encontra-se mais suscetível a novos gostos, pois o cérebro, além de possuir poucas referências, ainda está em formação. Comprova-se, portanto, para a comunidade escolar tornar prazeroso aos olhos dos jovens o hábito de leitura e escrita. (SOUZA, SILVA e SANTOS: 2010, p. 1417)

Ainda que os bate-papos virtuais sejam bastante comuns e façam parte da vida dos jovens desta geração, o hábito de leitura e escrita continua muito longe do desejado e necessário para que seja considerado, de fato, uma prática de letramento. Em seus estudos acerca do potencial das Fanfictions como ferramenta pedagógica, Campos (2016) afirma:

Embora, a maioria dos jovens contemporâneos – nos centros urbanos com acesso à internet – leia e escreve constantemente no ambiente virtual, no ambiente escolar a prática da leitura e da escrita não acontece de forma tão espontânea e prazerosa. (...) a inserção de fanfictions como ferramenta pedagógica poderá promover uma renovação do ambiente escolar, por tratar-se de um gênero típico do ambiente virtual e que integra a experiência cotidiana dos estudantes. (CAMPOS: 2016, p.6)

Sendo assim, há uma grande possibilidade de “abraçar” não só aqueles que já estão familiarizados com o gênero, mas, quem sabe, promover a curiosidade e despertar o interesse também daqueles que não desenvolveram ainda o hábito da leitura como prazer ou entretenimento. Desta forma, pode-se plantar uma semente que poderá render bons frutos e resultados positivos para além das quatro paredes da sala de aula.

Trazer o ambiente virtual e suas interações para as aulas de Língua Portuguesa, além de perfeitamente adequado à análise linguística, parece-nos uma ferramenta de grande potencial. Ao reconhecer o seu universo, muitas vezes motivo de crítica em função do tempo dedicado e fundamentada preocupação por parte de pais e professores, o estudante pode sentir-se mais seguro e instigado a produzir, pois, familiarizado com tal universo, empodera-se e encoraja-se a praticar uma atividade sobre a qual tem bom conhecimento e este empoderamento pode favorecer também as relações sociais no ambiente escolar, tão importante quanto a assimilação de conhecimentos que são capazes de levá-lo a um futuro promissor no que diz respeito à educação. Afinal não é também por isso que frequentamos a escola?

Quanto ao tempo dedicado aos ciberespaços, há de fato uma preocupação relevante por parte de pais, responsáveis e professores com os conteúdos consumidos pelos jovens e, principalmente, adolescentes. Não é sensato ignorarmos os ambientes nocivos e conteúdos tóxicos possíveis no ambiente virtual, assim como não se pode negar a dificuldade de controlar tais ambientes ou o acesso a estes conteúdos, afinal toda gama de informações está a um toque e, literalmente, ao alcance das mãos. Este é um caminho sem volta para esta geração cibernética que não consegue conceber o mundo sem tecnologias e redes sociais, no entanto, é justamente

por toda essa preocupação, legítima, que é urgente trazer este universo para o campo pedagógico e torná-lo cada vez mais parceiro do aprendizado.

Há tempos se tem falado sobre o engessamento das abordagens tradicionais na escola e, para tal finalidade, as *fics* são ótimas ferramentas para quebrar este paradigma. Ao trazê-las para o ambiente escolar, abre-se espaço para tratar de outros assuntos envolvendo o uso das redes e aproveita-se o espaço para alertar sobre os perigos oferecidos, o que pode render debates a respeito do tema, oportunizando outros trabalhos que favoreçam outra habilidade a ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa: a oralidade.

6 - A UNIDADE ESCOLAR E OS DESAFIOS PÓS-PANDEMIA

As sequências didáticas para a construção do texto de predominância narrativa foram desenvolvidas com expectativa de aplicação em turmas de 8º e 9º anos em determinada unidade escolar da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Localizada na Zona Oeste do RJ, a escola foi inaugurada em 11 de Abril do ano de 2011, atende aos moradores do bairro Jardim Bangu, sub bairro da região de Bangu, onde está localizada, à comunidade do Catiri e recebe também alguns alunos provenientes das comunidades Vila Kennedy e Vila Aliança.

A escola é climatizada e possui três andares. O primeiro pavimento é composto por uma quadra de esportes e pátio aberto em área externa. Em sua área interna, ainda no térreo, conta com pátio, refeitório, dois banheiros (feminino e masculino) para uso de alunos, secretaria, sala da direção, sala da coordenação, sala de professores, uma pequena cozinha e dois banheiros (masculino e feminino) para uso de funcionários. O segundo andar conta com oito salas de aula, sendo uma sala de recursos, dois banheiros (masculino e feminino) para uso dos alunos e auditório climatizado. No terceiro pavimento há também dois banheiros (masculino e feminino), oito salas de aula, incluindo uma sala de leitura em funcionamento, uma sala de vídeo e um laboratório de ciências, este, porém, sem os recursos necessários para utilização. Bebedouros com água gelada são disponibilizados em todos os andares.

Inicialmente, a instituição recebeu alunos provenientes de outras unidades na redondeza do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, atendendo em turno parcial. Tornou-se escola de turno único no ano de 2017 e passou a atender apenas alunos do 6º ao 9º ano e turmas de projeto de

correção de fluxo, processo este que já vinha sendo implementado gradativamente. A partir do ano de 2020, voltou a receber turmas de 4º e 5º anos, porém em turno parcial.

No ano de 2022, após dois anos de pandemia de Covid-19, a U.E. passou a dividir o espaço físico com outra escola da mesma rede e de primeiro segmento (anos iniciais do Ensino Fundamental), com previsão inicial de tempo determinado para nove meses, já que o espaço onde a mesma funcionava foi demolido para a construção de um novo prédio, prazo esse que em seguida foi atualizado para 28 meses. Por este motivo voltou a atender em turno parcial para que todas as turmas pudessem ser acomodadas adequadamente nos espaços disponíveis. No entanto, a perda de espaços destinados às atividades de caráter lúdico com intuito pedagógico, como a exibição de filmes, documentários ou aulas expositivas com auxílio de datashow, por exemplo, limitou o uso de recursos que auxiliam na construção de conhecimentos e importantes discussões sobre temas diversos.

É importante também registrar que os anos anteriores, 2020 e 2021, foram significativamente impactantes para a vida escolar de estudantes de todas as redes e níveis de ensino, mas, sem dúvida, foram extremamente negativos e deixaram sequelas importantes para alunos da rede pública. Sem políticas públicas que garantissem a comunicação entre a escola e os estudantes e mesmo o acesso às tecnologias necessárias para a continuidade do aprendizado, passamos de um apagão total no ano de 2020 ao caos pedagógico em 2021. Apesar dos esforços empregados por profissionais de educação, e de algum planejamento como plataformas digitais promovidos pelos governos municipais para aulas e atendimentos virtuais no segundo ano de pandemia, as dificuldades de acesso à internet e aos meios tecnológicos que possibilitariam a interação continuaram a persistir, mesmo com a adoção do modelo híbrido de ensino (presencial e online), aumentando ainda mais as desigualdades de acesso ao conhecimento. Sem falar nos ataques constantes aos profissionais de educação, acusados muitas vezes de não trabalhar e apontados como os principais responsáveis pelo fracasso do ensino online, o que levou muitos profissionais ao desânimo e abalos psicológicos.

Todos esses fatores, além das vidas que foram ceifadas e o desemprego produzido pelo desastre econômico agravado pela pandemia de Covid-19, culminaram em muitos desafios para o retorno 100% presencial em 2022, ano em que se inicia este trabalho de pesquisa. Problemas de ordem psicológicas, problemas comportamentais generalizados e déficit de aprendizado promovido pelo descaso de autoridades competentes foram frequentes no ambiente escolar.

Muito tempo dedicado à correção de hábitos incompatíveis ao ambiente de aprendizado levou muitos profissionais da educação à exaustão.

A comunidade escolar enfrentou também problemas ocasionados pela falta de espaço. Turmas numerosas, confinadas por quase todo o tempo no espaço da sala de aula, contaram com poucas possibilidades de socialização fora dela, o que levou ao agravamento dos problemas comportamentais observados desde o retorno, pós período pandêmico.

7 - A BNCC E O CURRÍCULO CARIOSA DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se insere no contexto educacional como documento oficial, de caráter normativo, que define um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos da Educação Básica, ao longo de todas as etapas de aprendizagem. O documento visa assegurar, além do acesso e permanência na escola, “um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes”, com foco no desenvolvimento de competências (mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) capazes de “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, p.8).

Para o componente de Língua Portuguesa, prevê o **texto** como unidade central para o uso significativo da linguagem e o desenvolvimento das habilidades de leitura, escuta e produção de textos multissemióticos, inclusive nas mídias digitais, de acordo com as recentes transformações decorrentes da ampliação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). As recentes transformações implementadas nas esferas sociais inerentes ao avanço das tecnologias digitais impactaram não somente a vida em sociedade, mas também as relações de trabalho, o que suscita a necessidade de considerar-se, em sala de aula, as ferramentas de edição de texto, vídeos, fotos e outros recursos disponíveis nas redes sociais e em diferentes ambientes da Web. Sobre a interatividade de tais recursos, a BNCC apresenta as seguintes considerações:

Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, encyclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir

diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (BNCC, p.68)

Ainda que seja naturalmente familiar ao estudante, tal familiaridade não significa compreender as dimensões ética, estética e política do uso de tais ferramentas disponíveis no mundo virtual. De acordo com o proposto na BNCC, a interação entre o ambiente virtual e a sala de aula se dispõe a reflexões sobre essas dimensões, possibilitando uma análise crítica a respeito dos seus usos. Vejamos:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BNCC, p.69)

O documento esclarece adequadamente que não se trata de abandonar o escrito e o impresso consagrados na escola, mas de incorporar práticas, já adotadas na vida social, como ferramenta didática de multiletramentos, incluindo as digitais. Considerar tais práticas permite maior interação dos estudantes através de linguagens que naturalmente já dominam, ainda que de forma incompleta, mas também permite, num processo de fruição da criatividade, a ampliação do conhecimento para que se possa ser capaz de produzir novos sentidos, transformando o que já existe, inclusive textos escritos, como é o caso das Fanfics.

O texto ressalta, ainda, a necessidade de contemplar a diversidade cultural, sem classificações reducionistas, como base para o desenvolvimento da linguagem. O que justifica, nesta pesquisa, o trabalho de produção escrita de predominância narrativa a partir do gênero Fanfic.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BNCC, p.70)

A elaboração da proposta de intervenção centrada no desenvolvimento das atividades de leitura, análise linguística e produção de texto apresentadas nesta pesquisa, divididas em duas sequências didáticas, teve como premissa as orientações consideradas como fonte de embasamento e referência nos documentos oficiais que norteiam os trabalhos com a linguagem, BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o Currículo Carioca da Rede Municipal do RJ. De acordo com a BNCC, destaca-se:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. (...) Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. (BNCC, p.138)

Para a consolidação do aprendizado no que tange o texto de base narrativa, levamos em conta a citação exposta acima, destacando, ao longo da atividade, no desenvolvimento de cada questão, as habilidades concernentes ao Currículo Carioca da Prefeitura do Rio de Janeiro, a fim de que o público alvo em questão possa, de maneira gradativa, perceber as engrenagens que constituem o tipo de texto privilegiado neste trabalho e empregá-las em sua escrita. A priorização curricular norteia os trabalhos referentes às disciplinas que compõem o Ensino Fundamental. O documento integra um conjunto de ações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) que visa mitigar os impactos causados pela pandemia de Covid-19 na evolução da aprendizagem.

Ressaltamos aqui que as atividades propostas nas duas sequências didáticas que serão apresentadas nesta pesquisa não encerram a discussão sobre o caminho a ser percorrido na construção do conhecimento necessário para a elaboração do texto de predominância narrativa nem tampouco tem a pretensão de solucionar por completo as inadequações observadas nas produções dos alunos do Ensino Fundamental. Entretanto, integra um conjunto de iniciativas

incorporadas às aulas de Língua Portuguesa que visam mitigá-las. O desenvolvimento das habilidades mencionadas configura-se como percurso para a assimilação do conhecimento pretendido nesta pesquisa.

Em consonância com a BNCC, destacamos aqui as habilidades mencionadas no Currículo Carioca, referentes aos segmentos de 8º e 9º anos, que foram contempladas na elaboração das atividades da proposta de intervenção. Tais habilidades referem-se à competência leitora e produção de texto.

Eixo de leitura e análise linguística:

- Construir diferentes hipóteses de leitura (p. 41);
- Inferir informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo (p. 42);
- Ler com fluência e expressividade textos de diferentes gêneros (p. 42)
- Reconhecer a estrutura da narrativa: situação inicial (introdução), compilação (desenvolvimento do conflito gerador e do clímax) e desfecho (conclusão). (p.42);
- Reconhecer os elementos da narrativa: narrador (foco narrativo); personagem (principal e secundários, protagonista e antagonista), e suas características físicas e psicológicas; tempo/espaço da narrativa; aspectos descritivos no tempo/espaço da narrativa (p. 43);
- Valorizar a literatura em sua diversidade cultural como patrimônio artístico da humanidade (p. 44).

Eixo de escrita e análise linguística:

- Empregar, na produção de texto de base narrativa, elementos da narrativa, tais como: narrador (foco narrativo); personagem (principal e secundários) e suas características físicas e psicológicas; tempo/espaço da narrativa (p.44)
- Organizar o texto em bloco de sentido: parágrafo. (p.44)
- Produzir texto de base narrativa com a estrutura adequada: situação inicial; compilação (conflito gerador e clímax); desfecho. (p.44)
- Produzir textos individual e coletivamente, com uma sequência lógico-temporal (início, meio e fim; passado, presente e futuro). (p.45)
- Reescrever o texto, levando em conta o proposto na revisão textual. (p.45)

8 – A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Sobre a proposta de mediação pedagógica e o papel do professor nesse processo, observamos as reflexões da professora Roza Palomanes em *A mediação pedagógica como prática docente: propostas de atividades de leitura e escrita*, assim como as propostas apresentadas pelos autores que colaboraram com a obra em questão:

A mediação é uma nova abordagem pedagógica centrada na relação professor-aluno, em que o aluno é protagonista do processo de aprendizagem e o professor um auxiliar no processo de construção do conhecimento. (...) Não é mais possível querer um aluno passivo e um professor detentor absoluto do conhecimento que transmite a seus alunos. (PALOMANES:2021, p,12)

Sendo assim, procuramos desenvolver duas sequências didáticas culminantes em atividade de produção escrita centrada nos conhecimentos dos próprios estudantes, validando suas experiências e aproveitando-as para a construção de um projeto em que todos estejam envolvidos ativamente.

Esperamos que o trabalho a partir do gênero Fanfic seja a motivação para a consolidação da habilidade de produzir textos de predominância narrativa e parágrafos capazes reunir sentidos em torno de uma ideia central, mas também que, ao longo da atividade, possam desenvolver outras habilidades essenciais para a construção desse tipo de texto ligadas ao eixo de leitura, escrita e análise linguística, previstas no Currículo Carioca da prefeitura do Rio de Janeiro. Outros desdobramentos prazerosos, em parceria com a Sala de Leitura, por exemplo, como publicações em página oficial da unidade escolar, chá literário para apresentação dos trabalhos, exposições sobre a produção do gênero Fanfic, envolvendo toda comunidade escolar podem ser promovidos ao final do projeto.

Sobre o caráter motivador da atividade de produção escrita a partir do gênero Fanfic, adotamos como apoio às reflexões aqui apresentadas os trabalhos publicados em Cosson (2006), que apresenta uma sequência básica para o letramento literário na escola constituída em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, sendo o primeiro alvo principal de nosso interesse neste capítulo. De acordo com o autor “crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, consequentemente, na leitura

quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras” (COSSON: 2006, p. 53).

A escolha do gênero Fanfic como prática de letramento motivadora, capaz de impulsionar as ações adotadas em sala de aula para alcançar o objetivo final, a produção do texto escrito, deve-se ao seu potencial de captar a atenção do público-alvo em questão. Por tratar-se de uma atividade lúdica e sem caráter pedagógico, aos olhos dos seus jovens apreciadores, as *fics*, quando incorporadas às ações que proporcionam o desenvolvimento das habilidades nas aulas de Língua Portuguesa, tem o potencial de levar para a sala de aula um ambiente amplamente conhecido e familiar aos estudantes: o mundo virtual. Ao reconhecer o seu mundo e as suas preferências, sentem-se encorajados a participar expondo seus próprios conhecimentos e experiências a respeito do assunto, pois percebem que podem também contribuir para a construção dos saberes relacionados ao tema.

A literatura exerce papel pedagógico fundamental, no entanto, como já mencionamos em outro momento neste estudo, não é uma tarefa considerada fácil pelos professores introduzir a leitura de maneira prazerosa nas aulas de português ou mesmo em outras disciplinas do currículo escolar. O incentivo à leitura demanda uma preparação, ou seja, uma atividade inicial anterior à leitura do texto propriamente dito que conecte o estudante ao contexto produzido pela experiência da leitura, aguçando a curiosidade e o interesse pelo universo apresentado no texto. Cosson (2006) considera essa antecipação da leitura como estratégia de motivação que prepara o aluno para “entrar no texto”. Vejamos:

(...) a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo. (...) O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (COSSON: 2006, p.54)

Nesse contexto, acreditamos que incorporar uma atividade que já faz parte e constitui-se como lazer no dia a dia dos estudantes tem o potencial de promover o interesse pela leitura e, consequentemente, maior desenvoltura na produção escrita. Segundo Cosson (2006, p. 53, 54) a motivação nasce da possibilidade de interagir com as palavras de modo criativo, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. As Fanfics, como prática de letramento, têm o potencial de estimular esta criatividade porque apresentam caráter de criação livre, a partir de elementos de uma narrativa que já existe. Apesar de o processo de criação

elaborado neste estudo partir de um texto cuja escolha foi feita por um professor, o debate e a exposição a respeito do gênero favorece o conhecimento e possivelmente o interesse daqueles que o desconheciam e proporcionam o ambiente ideal para que o estudante se aventure em novas histórias envolvendo suas obras ou personagens favoritos.

Para atender às expectativas aqui mencionadas, elaboramos duas propostas de mediação: a primeira a partir da Fanfic “As quatro estações”, de Reiss_, encontrada no site spiritifanfiction.com, e a segunda baseada no conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. As propostas foram desenvolvidas com o objetivo de levar o estudante a perceber os momentos que compõem o texto narrativo (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho), observando também o encadeamento das ideias que resultam em blocos de sentidos, os parágrafos, a fim de que sejam preparados para a tarefa de escrever textos de base/predominância narrativa e que durante o processo de construção do conhecimento específico, desenvolvam as habilidades previstas no Currículo Carioca da prefeitura do Rio de Janeiro, referentes ao aos eixos de leitura, escrita e análise linguística.

Esperamos que, ao longo da atividade, os envolvidos no processo assimilem gradativamente as engrenagens que compõem o tipo de texto mencionado, sejam capazes de reproduzir, dentro da sua realidade, tais elementos e que os conhecimentos adquiridos possam contribuir para uma melhor desenvoltura em suas habilidades de produção.

A proposta de mediação pedagógica deve ser implementada baseando-se no plano de aula apresentado a seguir. Sugerimos que a proposta seja conduzida em turmas de 8º e 9º anos, contudo, nada impede que seja também implementada em outros segmentos do Ensino Fundamental II, desde que seja feita uma adaptação do planejamento apresentado, de acordo com a faixa etária e possibilidades de interação dos alunos de cada um destes segmentos.

9 - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOB MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: O PLANEJAMENTO E A APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

9.1 – O local da pesquisa (a unidade escolar) e seus desafios

O desenvolvimento das atividades apresentadas nesta pesquisa foi motivado pela observação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes quando se veem diante da tarefa de produzir um texto escrito. Tais dificuldades foram observadas ao longo dos anos de experiência no trabalho com turmas de Ensino Fundamental e abrangem desde uso da língua à própria estrutura do texto, como a formação de parágrafos enquanto blocos de ideias ou informações, por exemplo.

As distorções encontradas durante o trabalho de correção de atividades escritas são de naturezas diversas, logo, interferir de modo positivo a corrigir as distorções observadas não é exatamente uma tarefa simples para o professor de Língua Portuguesa. Acreditamos que o sucesso, ainda que parcial, pois não se pretende solucionar todos os problemas encontrados nesta etapa da vida escolar, passa, a princípio, pelo planejamento como uma etapa anterior à execução da tarefa propriamente dita. Sabemos que o desenvolvimento da habilidade de escrever textos de gêneros diversos não depende apenas da exposição em sala de aula referente às características de cada um deles ou dos tipos textuais. Como mencionamos em capítulos anteriores, tal habilidade depende da mobilização de conhecimentos extratextuais e cognitivos, ligados também à produção de sentidos, que venham a contribuir para a evolução desta habilidade.

A título de exemplo, apresentaremos a seguir a análise de dez modelos de produção escrita, de predominância narrativa, que apresentam inadequações no que diz respeito à sua estrutura. Os textos apresentados foram reproduzidos neste estudo de acordo com os elementos lexicais empregados nas produções originais e analisados com ênfase no emprego dos mecanismos de estruturação dos parágrafos, inclusive para a representação das falas dos personagens, a observação dos momentos que compõem o texto narrativo (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho) e seus elementos, com prioridade para o foco narrativo e desenvolvimento do enredo com base no tempo cronológico dos acontecimentos.

A proposta de trabalho que deu origem aos textos analisados parte da leitura da crônica “Choque Cultural”, de Luis Fernando Veríssimo, disponível no material pedagógico de Língua Portuguesa da Prefeitura do Rio de Janeiro, destinado às turmas de 8º ano, do ano de 2023. A proposta consiste na criação de uma nova história envolvendo as jovens personagens Márcio e Bete que iniciam um namoro mesmo sendo muito diferentes, pois não compartilham dos mesmos gostos e preferências. A proposta de produção escrita orienta os estudantes à construção do texto de acordo com os momentos da narrativa e seus elementos e apresenta um passo a passo para a construção do texto, incluindo a revisão textual, o que deve ser reforçado em sala de aula pelo professor a fim de que as orientações sejam devidamente observadas.

As inadequações referentes à ortografia e aos elementos de coesão textual, como uso de pontuação adequada para o encadeamento das ideias, não fazem parte do propósito de nossa observação neste momento, pois necessitam de referências e estudos apropriados para a intervenção adequada a este foco.

Modelo de produção escrita 1

Título: Márcio e Bete

Marcio e Bete, um dia se encontraram no trabalho, e começaram a se encontrar na lanchonete e ficaram todos os dias se encontraram.

Teve um dia que Márcio se declarou para Bete...
falando bete, meu amor sei que nos conhecemos a pouco tempo mais estou apaixonado em você.

Bete respondeu, meu amor sinto o mesmo por você só estava esperando você falar o mesmo pra mim,
te pedir em namoro, MÁRCIO VOCÊ ACEITA Á NAMORAR
COMIGO.

Márcio respondeu, claro meu amor pode contar

comigo pra sempre te amo, vamos ver o jogo do vasco

e Bete disse... claro meu te amo Márcio.

E Márcio e Bete foram ver o jogo do vasco.

A produção 1 apresenta desorganização na estrutura dos parágrafos. Apesar da preocupação com o afastamento da margem, que caracteriza o início dos parágrafos, nota-se o desconhecimento dos mecanismos de estruturação dos blocos de informação. Observou-se na produção original que os períodos construídos não seguiram um padrão de alinhamento, respeitando as linhas do caderno, isto é, o limite estabelecido pela extensão da linha do caderno não foi utilizado adequadamente pelo autor do texto, o que causou um desalinhamento na margem direita do texto.

É possível perceber que há uma preocupação com os recursos que marcam a sinalização das falas dos personagens, ainda que esses recursos não tenham sido usados de acordo com os padrões.

No segundo parágrafo, à primeira vista, poderíamos inferir que foi empregado o discurso indireto, ainda que de forma não intencional, pois, aparentemente, o narrador reproduz o que foi dito pelo personagem. Porém, ao analisarmos o texto como um todo, observamos que os recursos utilizados na reprodução das falas dos personagens foram aplicados de modo recorrente. O desconhecimento a respeito dos recursos adequados para a reprodução dos diálogos fica evidente diante da mistura no uso dos sinais de pontuação. Na primeira linha, foi empregado o uso de reticências e, em seguida a sinalização “falando Bete”, seguido de vírgula e da fala da personagem.

No terceiro parágrafo, o início da fala da personagem Bete é iniciada após o emprego da vírgula. Outro recurso fica evidente também neste parágrafo, quando o autor destaca em caixa alta, e separado por vírgula, o pedido de namoro por parte da personagem.

No quarto parágrafo, o autor emprega, mais uma vez, dois recursos distintos para sinalizar a conversa entre os personagens. No primeiro momento, para indicar a fala do personagem Márcio, faz uso da vírgula e para marcar início da enunciação da personagem Bete, faz uso de reticências.

Em nenhuma das ocorrências em que há a reprodução de uma conversa entre os personagens foi empregado o uso de travessão.

Podemos dizer que, de certa forma, o autor preocupou-se em produzir seu texto em consonância com os momentos da narrativa. O primeiro parágrafo corresponde, adequadamente à situação inicial, pois apresenta o relato de como se deu o início do namoro. No segundo parágrafo, a personagem Márcio declara seu amor pela personagem Bete, o que configura o conflito gerador. O terceiro parágrafo corresponde ao clímax, marcado pelo momento em que a moça faz o pedido de namoro. O quarto e quinto parágrafos representam o desfecho, com o casal seguindo feliz e apaixonado para o jogo do Vasco. O foco narrativo em terceira pessoa foi mantido do início ao fim da história.

Modelo de produção escrita 2

Título: Era uma vez Márcio e Bete

– tudo começou Márcio e Bete sendo amigos
Márcio era louco por futebol e Bete por novelas
Então sempre que estava na hora do jogo Márcio corria pra casa
para assistir o futebol depois que acabou o jogo
Márcio marcou para se encontrar no shopping
Então eles se encontraram e pediram um lanche quando o Márcio e Bete
acabaram de comer seu lanche eles bateram um papo
Márcio perguntou você quer dormir lá em casa hoje Bete falou sim
– um dia depois eles pensaram de ter dois filhos
depois eles se casaram e ficaram muito feliz com os seus filhos
– marcaram um jantar com a família pra se conhecer e quando
acabou o jantar com sua família foram todos para
casa dormi Bete chamou suas amigas e Márcio seus amigos
depois acordaram e foram todo mundo para a

praia da barra Então voltaram e acabou.

A produção 2 não apresenta diálogos entre os personagens, toda a história é contada através de um narrador observador, o que foi devidamente mantido até o fim da narração. Apesar de não conter diálogos, o autor marca o início dos “parágrafos” com uso de travessão.

Os parágrafos não são devidamente evidenciados através da estrutura padrão (afastamento da margem na primeira linha e letra maiúscula), no entanto, podemos afirmar que o recurso empregado se trata de uma tentativa por parte do autor em estruturar seu texto em parágrafos, ao observarmos os acontecimentos contidos em cada bloco de ideias e pelo próprio uso de pontuação, ainda que inadequada.

O primeiro parágrafo traz informações sobre a relação pessoal entre Márcio e Bete, antes de virar namoro, e descreve os gostos de cada um marcando assim a característica principal do conto que deu origem a história. Há também o relato sobre o primeiro encontro e o que seria o início do namoro, quando o rapaz convida a moça para dormir em sua casa, caracterizando a situação inicial.

No segundo parágrafo, o autor fala sobre os planos de futuro do casal, que decidem casar e ter filhos.

O terceiro parágrafo traz a informação de um jantar família para que todos possam se conhecer, o que deixa em evidência a falta de organização em relação ao encadeamento dos fatos, de acordo com a ordem dos acontecimentos narrados: primeiro o casal se casa, tem filhos e, somente depois, ocorre o jantar de apresentação às famílias.

O texto também apresenta desorganização referente à estrutura dos parágrafos, assim como ocorre no texto 1. O autor não usa a linha do caderno até o final, causando o desalinhamento da margem direita.

A estruturação do texto em conformidade com os momentos da narrativa foi comprometida, pois apenas a situação inicial foi construída de modo satisfatório, no que se refere ao encadeamento dos fatos narrados. Ressaltamos, como dito anteriormente, que os aspectos gramaticais não são o foco de nossa observação, nesta pesquisa. O conflito gerador, clímax e desfecho não foram bem definidos pelo autor, o que pode indicar falta de planejamento para a construção do texto.

Modelo de produção escrita 3

Título: Casal diferente

Havia um casal que estavam juntos

faz 2 anos

eles gostavam muito de ficar juntos mais

havia um problema...

márcio e bete gostavam de coisas diferentes e isso

faz que o namoro fosse difícil.

Márcio gostava de música já bete gostava de ler

Bete e márcio eram muito diferentes.

Mais gostavam de ficar juntos.

Um dia Márcio convidou bete para um restaurante

bete aceitou o convite.

Bete e márcio estavam no restaurante curtindo o restaurante

quando bete e márcio acabaram de comer a comida

márcio se ajoelhou e pediu bete em casamento

Márcio estava com medo de bete dizer não foi quando bete

disse sim e eles viveram felizes para sempre.

Na produção 3, a história apresenta encadeamento das ideias de modo gradativo e adequação da narração de acordo com a ordem dos acontecimentos. No entanto, o desconhecimento do autor a respeito da estrutura de formação dos parágrafos fica evidente. O autor do texto não utiliza as linhas do caderno até o fim e interrompe o fluxo da escrita linear, ao mudar de linha aleatoriamente, sem que haja motivo ou pontuação adequada para o que seria o início de um novo parágrafo.

Na oitava linha, percebe-se uma tentativa, que ocorre uma única vez, de marcação de um parágrafo através do afastamento da margem, contudo a narração é interrompida e ocorre uma nova mudança de linha, sem justificativa.

No que diz respeito ao encadeamento das ideias de acordo com os momentos da narrativa, podemos dizer que, embora não apresente a estrutura adequada, o texto apresenta o enredo de acordo com o tempo cronológico, sendo possível observar a situação inicial com apresentação do casal, incluindo seus gostos e preferências, o conflito gerador, a partir do convite para o restaurante, o clímax, quando é feito o pedido de casamento de joelhos, e o desfecho, marcado pela aceitação do pedido e o “felizes para sempre”.

O foco narrativo em terceira pessoa foi mantido do início ao fim.

Modelo de produção escrita 4

Título: Meu garoto...

Olá, me chamo Bete, vim contar minha história, Eu estudo no colégio academia de elite, Eu conheci um cara chamado Márcio, ele era bem popular e muitas meninas queriam ele, um certo dia ele estava com uma menina chamada Louise, Ela era linda, todos os garotos queriam ela. Certo dia Márcio emprestou um livro pra ela, Ela agradeceu e o chamou pra almoçar, Ele aceitou.

Meu amigo chamado Ryan quis me ajudar, pois ele não gostava dela fomos até a enfermaria e pegamos um tranquilizante, fui até a sala de Louise e coloquei na comida dela misturada com tranquilizante fui para minha sala, esperei a hora do almoço e esperei que eles fossem até o terraço chegando no terraço ela comeu a comida e foi direto pra o banheiro vomitar, Eu fui ajudar ela mas ela apagou, Eu fui correndo para casa sem saber o que fazer e com medo.

A polícia chegou na escola, descobriu o corpo de Louise e não encontraram nenhuma arma do crime, e então Bete se safou e no final ficou com Márcio.

A produção 4 também apresenta desorganização na estruturação dos parágrafos. O autor preocupou-se em fazer o afastamento da margem, que caracteriza seu início, porém não segue o mesmo padrão de afastamento nos três parágrafos que compõem o texto, o que causa um desalinhamento na margem esquerda. Em relação aos quatro textos analisados, este apresenta menor grau de desestruturação no que se refere ao aproveitamento das linhas do caderno, que foram melhor utilizadas.

O autor inicia a narração com foco em primeira pessoa, sob o ponto de vista da personagem Bete, o que mantém nos dois primeiros parágrafos, no entanto, muda o foco narrativo para terceira pessoa no parágrafo final.

Os momentos que compõem a narrativa podem ser observados, embora não estruturados adequadamente dentro da formação de parágrafos. Os personagens são apresentados no primeiro, assim como suas características pessoais. Ainda no primeiro parágrafo, o conflito gerador é desenvolvido, caracterizado pelo momento em que o personagem Márcio se aproxima da personagem Louise ao lhe emprestar um livro e receber um convite para almoçar. O clímax da narrativa é representado pelo momento em que a personagem Bete executa seu plano, ajudada por um amigo, de “apagar” sua rival. O plano não sai exatamente como o esperado, no entanto, a personagem tem êxito no seu intuito de ficar com Márcio, anunciando o desfecho da história.

Modelo de produção escrita 5

Título: Amizade do mal

Márcio e Bete é um casal que se conhece
a bastante tempo se conheceram novos e se mudaram
para uma cidade nova aí Márcio conheceu um cara na
nova cidade o nome do cara é Fábio aí Fábio começou a ficar

muito próximo do casal e Bete também fez amiga.

A amiga de Bete a Paula também ficou próxima do casal
aí Fábio e Paula estavam saindo com o casal em uma bela noite
o casal estava indo dormir e tiveram uma ideia de tentar fazer Fábio e Paula
virarem.

Um casal aí o casal começou a sair mais do que o normal
aí o plano estava dando certo aí Paula e Fábio marcaram de se encontrar
só que eles estavam com má intenção pois eles eram sequestradores os
dois já tinham sido presos aí os dois armaram uma emboscada para o casal
depois do encontro eles foram para a casa do casal mas o plano não deu
certo porque o casal não estava em casa aí o casal chegou e viu
eles fazendo a emboscada aí Fábio e Márcio brigaram e nunca mais se
falaram fim.

Na produção 5 observamos que o autor tenta seguir as instruções para a estruturação dos parágrafos de maneira adequada. Os três parágrafos construídos seguem o mesmo padrão de afastamento da margem esquerda, entretanto, o mesmo não ocorre ao final de cada linha, causando um desalinhamento na margem direita.

O segundo parágrafo tem sua estrutura comprometida, pois é interrompido antes da conclusão das ideias apresentadas. Provavelmente, no intuito de cumprir a orientação de apresentar um mínimo de três parágrafos, com a intenção de iniciar o terceiro, o autor interrompe o fluxo de ideias, faz a mudança de linha e o afastamento da margem.

O texto não apresenta pontuação em seu desenvolvimento, o que ocorre apenas ao final de cada parágrafo.

É possível perceber o encadeamento das ideias de forma linear, estruturadas em conformidade com os momentos da narrativa. No primeiro momento, os personagens são apresentados ao leitor e são feitas considerações a respeito da sua relação pessoal e sobre a

mudança de endereço, sinalizando a situação inicial. Podemos considerar o conflito gerador a partir da iniciativa do casal em tentar promover uma aproximação amorosa entre os amigos Fábio e Paula. O ponto de maior tensão da história aparece através da revelação de que os amigos eram, na verdade, criminosos e planejavam um sequestro contra Márcio e Bete, o que representa o clímax. A história termina com o casal surpreendendo os falsos amigos, no momento em que se articulavam para concretizar o plano, culminando no fim da amizade.

O foco narrativo, com a escolha de um narrador observador, foi mantido durante toda a história.

Modelo de produção escrita 6

Título: O dia em que Márcio e Bete foi para o meu aniversário

Um belo dia, Márcio e Bete estavam
Indo de carro para meu aniversário
até que... o pneu do carro furou
chamaram o reboque e foram de ônibus
chegaram na festa tarde, passou 2 horas
e ligaram avisando que seu carro
já estava pronto e foram embora antes
de cantar parabéns.

no dia seguinte foram na minha
casa me chamar para ir pro jogo
do flamengo com eles, aceitei no final
do jogo foi uma briga de times rivais
flamengo x vasco que nem carros
conseguia passar por causa que tinha

muita gente mais chegamos em casa
bem e felizes comemos, sorvete, pipoca
biscoito e bebemos guaraná, coca-cola.

No dia seguinte acordei tarde
não consegui ir pra escola
porque estava cansado.

Na terça-feira foi teste de matemática
tirei nota boa e pude brincar
na rua, cheguei cansado e com fome
e fui dormir feliz pra caramba!

A produção escrita 6 apresenta desalinhamento na estrutura dos parágrafos tanto na margem esquerda quanto na margem direita. O terceiro parágrafo inicia de maneira aleatória, sem que o desenvolvimento dos fatos apresentados no primeiro parágrafo seja concluído. O texto é construído através da narração de acontecimentos que não apresentam relações pré-estabelecidas, isto é, os fatos narrados são independentes, não sendo possível apontar em sua estrutura os momentos que compõem o texto de predominância narrativa. O título do texto se relaciona apenas com o desenvolvimento do primeiro parágrafo.

O foco narrativo em primeira pessoa foi mantido do início ao fim.

Modelo de produção escrita 7

Título: Márcio e Bete se conhecendo

Um dia normal no Rio de Janeiro
quando Márcio vê uma menina linda
chamada Bete e o Márcio chamou
Bete para sair e Bete falou sim, e Márcio

pensa dizendo.

fala do Márcio – que bom que Bete vai
sair comigo.

E chegou o dia que Márcio chama
a Bete para sair, o Márcio levou a Bete
para o parque de Bangu ele se arrumou
todo para ir.

Então eles foram embora do parque
aí o Márcio pediu para namorar com a
Bete e a Bete falou que sim e os dois
ficaram felizes.

A análise da **produção 7** demonstra a falta de conhecimento a respeito da estrutura dos parágrafos para a reprodução de diálogos. O texto em questão não apresenta exatamente uma troca entre os personagens, mas tenta reproduzir um pensamento do personagem Márcio. O autor sinaliza o pensamento do personagem e, para reproduzi-lo, indica-o através da expressão “fala do Márcio”, seguida de travessão, dentro de um único parágrafo (*fala do Márcio – que bom que a Bete vai sair comigo*).

O autor aproveita as linhas do caderno, procurando usá-las até o final na maioria das ocorrências. É possível identificar no texto os momentos que compõem o texto narrativo. Os fatos são narrados com o encadeamento das ideias de modo crescente, em conformidade com a história que o autor se propôs a contar. A situação inicial se desenvolve com o relato do dia em que os personagens Márcio e Bete se viram pela primeira vez, na cidade do Rio de Janeiro. O conflito é marcado pelo convite para saírem juntos, feito por Márcio, e a aceitação de Bete. O clímax é representado pelo momento do encontro, quando foram juntos ao parque. No final do passeio, o rapaz pede oficialmente a moça em namoro, ela aceita e os dois terminam juntos e felizes, caracterizando o desfecho da história.

O autor mantém o foco narrativo em terceira pessoa até o final da narração.

Modelo de produção escrita 8

Título: O relacionamento de Márcio e Bete

Márcio e Bete se conheceram na escola,
e acabaram virando muito amigos, um do outro
com o tempo eles acabaram criando sentimentos
um pelo outro e acabaram ficando.

Com o tempo Márcio acabou pedindo Bete em namoro
eles começaram a namorar e no começo do relacionamento
era mil maravilhas. Até que chegou o dia em que
o Márcio recebeu a notícia de que Bete
iria mudar de cidade, Márcio ficou muito abalado
mas disse a Bete que se ela quisesse manter um
relacionamento a distância ele estava disposto a tentar
Bete concordou em tentar um relacionamento a distância,
e assim eles fizeram Márcio e Bete só se viam nos finais de
semana, ,as na maioria das vezes eles não conseguiam se ver,
e por conta disso o relacionamento deles não era mais
o mesmo. Eles não sentiam mais a mesma coisa um pelo outro.
Então Bete decidiu conversar com Márcio para por o fim no
relacionamento.

A produção 8 reflete o desconhecimento do autor sobre os mecanismos de estruturação dos parágrafos como bloco de ideias ou informações. O texto apresenta encadeamento de ideias

satisfatório para o desenvolvimento do enredo, no entanto, esse encadeamento de ideias não se reflete em todos os blocos.

No primeiro parágrafo, observa-se a preocupação com o afastamento da margem característico para marcar seu início, o que não ocorre no segundo, quando o autor não emprega o mesmo recurso. O que ocorre nos parágrafos seguintes (terceiro, quarto e quinto) é a interrupção no fluxo da narração para indicar o que seria o início de um novo parágrafo. O autor interrompe o fluxo das ideias, muda de linha e faz um novo recuo da margem esquerda com a intenção de criar o parágrafo seguinte, sem concluir o bloco da narração. O quinto parágrafo não apresenta afastamento da margem.

Os momentos da narrativa podem ser bem observados na construção do texto. O autor inicia a narração explicitando como o casal se conheceu e como se deu o começo do relacionamento. O conflito gerador é representado pela notícia que Bete mudaria de cidade, levando o casal a estabelecer um relacionamento à distância, o que, com o tempo, torna-se insustentável por não conseguirem se encontrar com a frequência que gostariam, o que podemos considerar como o clímax, embora sem muito se desenvolver. O desfecho apresenta o fim do relacionamento de Márcio e Bete.

O foco narrativo escolhido para o desencadeamento dos fatos, por meio de narrador observador, foi mantido por todo o enredo.

Modelo de produção escrita 9

Título: Meses antes...

Antes de Bete conhecer o Márcio, ele tinha medo de amar de novo.

Até que Bete foi para uma festa onde Márcio estava.

Márcio estava olhando muito para Bete, e Bete percebeu isso. Até que
Márcio foi tentar conhecê-la melhor. Márcio disse:

– Oi! Tudo bem? Meu nome é Márcio. E o seu?

– Oi! O meu é Bete. Tudo bem sim.

– Que bom. Quer dançar?!

– Quero sim.

Eles dançaram muito e Bete se divertiu bastante! Mas infelizmente Bete teve que ir embora. Márcio pediu o Instagram dela e ele conseguiu! Eles conversaram bastante, até que um dia eles saíram e Márcio beijou a Bete. Um ano depois...

Márcio pediu a Bete em casamento, Bete ficou muito feliz com o pedido e aceitou. Ela começou a acreditar no amor de novo!

O amor existe!

Na produção 9, o autor demonstra algum conhecimento sobre a estrutura dos parágrafos, inclusive para a indicação dos diálogos entre os personagens.

No primeiro e segundo parágrafos, aplica o afastamento da margem, seguindo o mesmo padrão de afastamento em ambos, caracterizando seu início, adequadamente. No final do segundo parágrafo, faz a indicação da fala do personagem Márcio, usando pontuação adequada, no caso, dois pontos. Ao reproduzir as falas dos personagens, inicia-as corretamente pelo uso do travessão e tem a preocupação de separá-las em linhas diferentes, evitando assim que o leitor se confunda ao identificar a voz de cada personagem. Contudo, deixa de fazer o afastamento da margem ao iniciar os diálogos, o que se faz necessário, já que as falas também constituem parágrafos distintos. O sétimo parágrafo do texto se inicia sem o afastamento característico da margem esquerda. O oitavo e nono parágrafos seguem o mesmo padrão de afastamento do primeiro e segundo parágrafos, adequando-se à norma padrão.

O texto é construído em consonância aos momentos da narrativa, apresentando situação inicial ao evidenciar a insegurança da personagem Bete em relação ao amor e seu encontro com Márcio numa festa. O conflito gerador é representado pelo momento em que o casal se aproxima, durante a festa, o que vai culminar, mais tarde, em um pedido de casamento, o ponto de maior tensão da história. O desfecho se dá com o aceite por parte da Bete, que volta a acreditar no amor, ao pedido de casamento de Márcio.

Modelo de produção escrita 10

Título: Casal diferente

Era uma vez um casal que não deu muito certo. O casal é composto por Márcio e Bete que tem interesses muito diferentes, Márcio gostava de esportes, já Bete gostava de filmes e séries e sempre brigavam por causa disso.

Até que um dia Márcio falou:

– Chega! Nós não damos mais certo, é melhor encontrarmos pessoas do nosso interesse.

Então os dois se separaram, Márcio continuou na casa onde moravam e Bete foi pra casa da mãe e disse para ela:

– Eu não acredito que ele me deixou não acredito!

A mãe com a filha desesperada disse:

– Calma filha! Você merece coisa melhor.

Enquanto isso Márcio saía com os amigos, ia a jogos de futebol e até fazia apostas nos jogos, mas quando Márcio chegou em casa deu de cara com seu pai, que lhe disse:

– Pare já com isso! Olhe para si mesmo, você terminou seu relacionamento por causa disso. – Desculpa, disse Márcio – Desculpa?! Fale isso para a pessoa que te amava disse o pai de Márcio.

No mesmo dia Márcio bateu na porta de Bete, Bete quando o viu pulou de alegria e disse:

– Não aguentava mais esperar por você saiba que eu te amo!

E juntos recuperaram seu casamento, filhos e até empregos melhores.

A análise da **produção 10** demonstra que o autor possui conhecimentos sobre os mecanismos de estruturação dos parágrafos. Do primeiro ao oitavo parágrafo, emprega os recursos adequadamente para a indicação das falas dos personagens. O narrador anuncia a fala do personagem, o período é encerrado com dois pontos, ocorre a mudança de linha e a voz do personagem é sinalizada através do uso do travessão. O afastamento da margem é empregado de forma padronizada, obedecendo o mesmo espaçamento. No nono parágrafo, apesar de usar a pontuação adequada para indicar as falas e sinalizar o leitor sobre quem está se pronunciando, o autor do texto deixa de aplicar o afastamento da margem e reproduz os diálogos sem a separação apropriada, isto é, sem produzir novos parágrafos.

As linhas do caderno são aproveitadas de modo satisfatório, até o limite da margem direita, sempre que possível.

É possível identificarmos os momentos da narrativa a começar pelo desenvolvimento da situação inicial, no primeiro parágrafo, com apresentação do casal e a observação a respeito de suas diferenças. O conflito gerador é caracterizado pela iniciativa do personagem Márcio em pôr um fim no relacionamento, o que causa sofrimento à personagem Bete. O clímax se constrói a partir do momento em que o rapaz é procurado pelo pai que lhe aconselha sobre suas atitudes, que causam mal à moça, e decide procurá-la. No desfecho, o casal se reconcilia e os dois terminam juntos e felizes.

A análise dos textos apresentados denota as dificuldades encontradas pelos estudantes do Ensino Fundamental, representados aqui pelos modelos de textos captados em turmas de 8º ano, em empregar os recursos adequados na construção do texto narrativo. Observamos que parte das inconsistências verificadas no processo de correção das produções escritas devem-se ao desconhecimento da própria estrutura do texto, principalmente em relação à formação dos parágrafos, seja no seu reconhecimento como bloco de ideias quanto na disposição da sua formação, isto é, os mecanismos que caracterizam seu início e fim.

A fim de minimizar tais dificuldades, apresentamos neste trabalho de pesquisa duas propostas de intervenção, sob mediação pedagógica, fundamentadas nos estudos dos autores mencionados no capítulo a seguir.

9.2 – O planejamento e a aplicação das sequências didáticas

A proposta de intervenção elaborada neste estudo é fundamentada na sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Sobre os procedimentos referentes a uma sequência didática os autores afirmam tratar-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (...) servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY: 2004, p. 82 e 83). O objetivo da sequência didática é promover o conhecimento, auxiliando o aluno a dominar as principais características de um gênero, seja ele oral ou escrito, de modo que seja capaz de produzir o seu próprio texto de maneira satisfatória.

Este trabalho apresenta duas sequências e cada uma delas contempla habilidades referentes ao eixo de leitura, análise linguística e produção escrita, do Currículo Carioca da Prefeitura do Rio de Janeiro.

A atividade de leitura foi pensada e elaborada de acordo com a concepção e estratégias de leitura postuladas em Koch e Elias (2010). Sobre a concepção de leitura, consideram as autoras:

(...) explicitamos a concepção de **leitura como uma atividade de produção de sentido**. (...) encontra-se reforçado, na atividade de leitura, o papel do **leitor enquanto construtor de sentido**, utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como **seleção, antecipação, inferência e verificação**. (KOCH e ELIAS: 2010, p. 12 e 13)

Quanto as estratégias de leitura, espera-se, de acordo com as autoras, que o indivíduo interajaativamente, mobilizando conhecimentos prévios de modo a ser capaz de contradizer, questionar ou avaliar as informações. Segundo as autoras, a interação autor-texto-leitor permite mobilizar conhecimentos e construir sentidos, o que chamam de contexto sociocognitivo. Sobre tais estratégias, ressaltam:

Essa concepção de leitura, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a produção de sentido, vem merecendo a atenção de estudiosos do texto e alimentando muitas pesquisas e discussões sobre a sua importância para o ensino de leitura. (KOCH e ELIAS: 2010, p. 13)

De acordo com o exposto, planejamos o primeiro momento para a aplicação das duas sequências, a atividade de leitura, segmentada em três momentos: **pré-leitura, leitura e pós-leitura.**

1. **Atividade de pré-leitura:** o leitor começa com antecipações e hipóteses. Para iniciar a atividade o texto é apresentado à turma. A partir do título, antes da leitura propriamente dita, os alunos são estimulados a formular hipóteses sobre o enredo da história. Após as primeiras formulações recebem outras informações importantes sobre o texto que servirá de base para o desenvolvimento das habilidades previstas, como o significado de palavras com as quais não estejam familiarizados, o contexto em que se passam os acontecimentos, informações a respeito do gênero a ser analisado;
2. **Atividade de leitura:** as antecipações e hipóteses formuladas no primeiro momento são confirmadas ou descartadas, de acordo com os conhecimentos prévios dos leitores. A leitura do texto é feita, preferencialmente, pelo professor, em voz alta, e todos são orientados a acompanhar, atentos às entonações e pausas produzidas pela pontuação. Após a primeira leitura, feita pelo professor, os alunos são orientados a fazer uma segunda leitura individual e silenciosa. Se houver interesse, os alunos que se voluntariarem podem assumir o protagonismo articulando a leitura do texto;
3. **Atividade de pós-leitura:** após a leitura, inicia-se uma conversa sobre o texto. Os alunos são instigados a contar a história oralmente, destacando a sequência dos acontecimentos, analisando a situação, o comportamento dos personagens e os possíveis sentimentos aflorados em cada um deles diante do contexto apresentado. Podem ser também inspirados a estabelecer um paralelo entre os fatos narrados, pertencentes ao campo da ficção, com a realidade. As experiências pessoais, ou seja, os conhecimentos de mundo mobilizados neste momento podem ajudá-los a construir os sentidos do texto, o que deve propiciar um pequeno debate a respeito do tema apresentado em cada um dos textos que integram as duas sequências. A atividade de pós-leitura também contempla a

análise dos textos, a partir de questionamentos elaborados com base nas habilidades observadas no Currículo Carioca da prefeitura do Rio de Janeiro, que pretende promover a construção do conhecimento para a produção escrita, proposta ao final das atividades de análise linguística.

Todo o trabalho desenvolvido em sala de aula, desde as primeiras experiências decorrentes da aplicação da primeira sequência até a produção final, proposta na segunda sequência, divide-se em sete etapas.

A **primeira etapa** consiste na apresentação das Fanfics. É nesta etapa que acontece o primeiro contato com o gênero que desempenha papel fundamental para a evolução do processo de construção da produção escrita, pois apresenta caráter motivador. São apresentadas, através de exposição oral, todas as informações a respeito, como suas principais características, o suporte onde circulam, os atores envolvidos nas comunidades virtuais e suas interações. A introdução das Fanfics na sala de aula conta com a importante participação dos alunos convededores do tema. Caso esses não se apresentem, o professor deve conduzir o processo, favorecendo sempre a interatividade com o objetivo de garantir que todos façam parte do processo de construção do conhecimento a respeito do assunto.

A **segunda etapa** inicia-se após a exposição oral referente ao gênero textual que norteará a produção escrita, com a apresentação da Fanfic “As quatro estações”, de _Reiss, encontrado na internet em página específica para a publicação das histórias, o spiritfanfiction.com.br. O texto deve ser apresentado em folha de papel impressa seguida de leitura coletiva, conduzida pelo professor regente, e análise do texto a partir das questões elaboradas de acordo com as habilidades mencionadas nesta pesquisa, as quais pretende-se desenvolver no processo. Nesta etapa, destacam-se as seguintes habilidades, referentes ao eixo de leitura e análise linguística:

- ✓ Construir diferentes hipóteses de leitura;
- ✓ Inferir informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo;
- ✓ Reconhecer os elementos da narrativa: narrador (foco narrativo); personagem (principal e secundários, protagonista e antagonista), e suas características

físicas e psicológicas; tempo/espaço da narrativa; aspectos descritivos no tempo/espaço da narrativa;

- ✓ Ler com fluência e expressividade textos de diferentes gêneros;
- ✓ Reconhecer a estrutura da narrativa: situação inicial (introdução), compilação (desenvolvimento do conflito gerador e do clímax) e desfecho (conclusão).

Na **terceira etapa** é proposta uma produção escrita. Os alunos deverão produzir uma Fanfic inspirada no texto apresentado na primeira sequência. De acordo com a sequência de atividades praticadas na segunda etapa, espera-se que os estudantes tenham desenvolvido, de modo a considerar-se satisfatório ao segmento a que se propõe, as habilidades descritas abaixo, referentes ao eixo de leitura e escrita:

- ✓ Empregar, na produção de texto de base narrativa, elementos da narrativa, tais como:
 - narrador (foco narrativo);
 - personagem (principal e secundários) e suas características físicas e psicológicas;
 - tempo/espaço da narrativa;
- ✓ Planejar a escrita do texto, adequada ao interlocutor e aos objetivos da comunicação, levando em conta: a finalidade, a circulação, o suporte, a linguagem, o gênero, o tema e o assunto;
- ✓ Reescrever o texto, levando em conta o proposto na revisão textual

A **quarta etapa** apresenta caráter exclusivamente pedagógico, em que o agente principal é o professor. É o momento em que se observa se as habilidades mencionadas foram, de fato, desenvolvidas e, principalmente, as não desenvolvidas pelos estudantes. Nas produções dos alunos devem ser apontadas, individualmente, as inadequações, do ponto de vista linguístico e as habilidades não alcançadas nos textos produzidos ao final da primeira sequência.

A **quinta etapa** marca o início da segunda sequência didática, a partir do conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. Definidos os principais pontos a serem abordados na intervenção mediada pelo professor, foram elaboradas as questões, a partir do texto narrativo selecionado,

para fortalecer a assimilação das habilidades trabalhadas na primeira sequência e o reconhecimento de outras que devem contribuir para o conhecimento pretendido. Este momento requer uma atenção especial do professor, pois é importante que o aluno observe com clareza, através da atividade proposta, os elementos que servirão como critério de avaliação da construção do conhecimento esperado. A transparência desses elementos abordados no desenvolvimento da sequência, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), servem “não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY: 2004, p. 91). As atividades foram desenvolvidas a fim de que as respostas de cada questão pudessem culminar em uma “lista de constatações”, de acordo com as reflexões dos autores acima citados (p.90), que tem o objetivo de auxiliar o estudante no planejamento para a sua produção escrita.

Assim como na segunda etapa do processo de construção do conhecimento para a produção escrita, o texto a ser analisado é apresentado em folha de papel impressa seguida de leitura coletiva, conduzida pelo professor regente, e análise do texto a partir das questões elaboradas de acordo com as habilidades que se pretende desenvolver nesta etapa do trabalho. Para este momento, destacam-se as seguintes habilidades:

- ✓ Reconhecer a estrutura da narrativa: situação inicial (introdução), complicação (desenvolvimento do conflito gerador e do clímax) e desfecho (conclusão);
- ✓ Construir diferentes hipóteses de leitura;
- ✓ Reconhecer a estrutura de textos em prosa e em verso (parágrafos, períodos, orações, estrofes, verso), explicando as diferentes estruturas e o propósito comunicativo dos diferentes textos;
- ✓ Reconhecer os sinais de pontuação e outras notações como marca de expressividade em um texto, identificando os efeitos de sentido e seus usos - eixo de leitura e análise linguística.

A **sexta etapa** consiste na execução prática dos conhecimentos assimilados a partir do desenvolvimento da primeira e da segunda sequência. Os alunos são orientados a produzir uma nova Fanfic, desta vez inspirada no texto que norteia os questionamentos elaborados para a segunda sequência, “A moça tecelã”. Seus textos devem ser estruturados pelos momentos que

constituem o texto narrativo (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho), atentando-se à estrutura de formação dos parágrafos como blocos de ideias e sentidos, inclusive para a inserção de diálogos entre os personagens. Para a produção final, os aprendizes recebem uma folha específica, preparada com atenção a fim de que conduza a construção da narrativa em partes, seguindo a estrutura adequada (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho). O modelo de folha para a produção escrita segue em anexo neste trabalho. Para a atividade de produção escrita são previstas as habilidades seguintes, referentes ao eixo de escrita e análise linguística.

- ✓ Empregar, na produção de texto de base narrativa, elementos da narrativa, tais como:
 - narrador (foco narrativo);
 - personagem (principal e secundários) e suas características físicas e psicológicas;
 - tempo/espaço da narrativa;
- ✓ Organizar o texto em bloco de sentido: parágrafo;
- ✓ Planejar a escrita do texto, adequada ao interlocutor e aos objetivos da comunicação, levando em conta: a finalidade, a circulação, o suporte, a linguagem, o gênero, o tema e o assunto;
- ✓ Produzir texto de base narrativa com a estrutura adequada: situação inicial; complicação (conflito gerador e clímax); desfecho;
- ✓ Produzir textos individual e coletivamente, com uma sequência lógico-temporal (início, meio e fim; passado, presente e futuro);
- ✓ Reescrever o texto, levando em conta o proposto na revisão textual.

A **sétima etapa** constitui-se a partir da observação do professor em relação aos textos produzidos pelos alunos. Tendo como referência os primeiros registros, relacionados às produções iniciais, é possível constatar as habilidades alcançadas e as que não foram desenvolvidas, a fim de que se possa elaborar novas atividades que proporcionem a assimilação dos conhecimentos projetados ao público alvo, que, por ventura, não tenham sido alcançados.

10 - A FANFIC COMO PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE AULA

10.1 – A apresentação do gênero Fanfic e o reconhecimento de suas características

As atividades foram desenvolvidas para aplicação nos segmentos de 8º e 9º anos, no entanto, recomenda-se que uma investigação inicial seja conduzida com o objetivo de observar de que forma o trabalho com Fanfic pode ser desenvolvido em outros segmentos, como também analisar em qual deles o trabalho será mais produtivo. Como ressaltamos, em capítulo anterior, este trabalho de pesquisa se dá em um momento pós-pandêmico, em que os estudantes, sobretudo da rede pública, tiveram perdas significativas devido aos dois anos anteriores com pouco ou nenhum contato com a unidade de ensino. Os desafios são inestimáveis e vão desde a revisão de conteúdos que ficaram esquecidos ao comportamento em sala de aula. Esses fatores podem impactar na aplicação da atividade em sala de aula, assim como influenciar nos resultados alcançados. A preferência de aplicação da proposta em turmas de 8º e 9º anos decorre das experiências vivenciadas em sala de aula onde observa-se um quantitativo relevante de estudantes conhecedores e admiradores do gênero, o que também ocorre em outros segmentos, porém em menor quantidade devido à faixa etária.

Sobre o trabalho com a linguagem a partir dos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004) consideram:

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas da linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (SCHNEUWLY e DOLZ: 2004, p. 64 e 65).

As atividades vivenciadas no espaço escolar, sobretudo nas aulas de língua, visam o desenvolvimento da linguagem, de acordo com os objetivos de comunicação específicos. Sendo assim, o trabalho de produção escrita a partir do gênero Fanfic tem como finalidade estabelecer um vínculo entre as práticas de linguagem e a sala de aula. Para isso, apresentaremos, neste trabalho, duas propostas de mediação didática com o objetivo de desenvolver o interesse pela

leitura e, consequentemente, a competência leitora e inspirar os estudantes à prática da linguagem escrita, a partir do texto de base narrativa.

Para iniciar as atividades, é necessário fazer um levantamento de informações sobre o conhecimento dos estudantes a respeito das Fanfics, gênero típico da internet, a fim de investigar um possível contato com o gênero, lendo ou ouvindo falar através de algum colega. Neste momento, os estudantes devem ser incentivados a trazer os seus conhecimentos e impressões. É possível que aqueles que já conhecem o gênero participem ativamente trazendo informações aos colegas que possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre o tema. Caso, eventualmente, não se evidencie um conhecimento prévio a respeito, o professor deve fazer todas as considerações necessárias a fim de que todos compreendam as características do gênero.

Comumente, nas turmas de 9º ano, parte dos jovens apresentam bastante familiaridade e revelaram-se leitores assíduos e profundos conhecedores do gênero. Familiarizados com os termos oriundos do gênero, que remetem às comunidades e atores que frequentam ou administram as páginas dedicadas às publicações das *fics* (termo pelo qual também são conhecidas), é possível que discorram sobre o tema com propriedade, esclarecendo aos outros companheiros sobre as possíveis formas e tipos de Fanfics, sobre como se apresentam os autores e em que sites ou aplicativos específicos elas podem ser encontradas.

Após a conversa inicial, apresenta-se aos alunos um modelo de Fanfic, encontrado na internet em site específico para publicação das histórias. O modelo apresentado a seguir, como sugestão, pertence à categoria “Família” e tem como provável inspiração o clássico “João e Maria”, dos irmãos Jacob Grimm e Wilhelm Grimm. A história é construída através da troca de cartas entre os jovens irmãos que conversam sobre assuntos familiares e pessoais. Sob o título “As quatro estações”, a produção é de autoria de Reiss_ e encontra-se em andamento no endereço eletrônico www.spiritfanfiction.com. A partir da conversa entre os irmãos, é possível deduzir como era o funcionamento daquela família e como lidavam com as questões expostas nas correspondências entre eles. Apresentamos na sequência o texto sugerido como ponto de partida, após conversa inicial sobre as Fanfics, seguido de sugestão de atividades pensadas a partir das habilidades previstas no Currículo Carioca da prefeitura do Rio de Janeiro.

A sequência didática é composta pela leitura do texto, dez questões e uma atividade de produção escrita. As questões apresentam respostas redigidas em itálico, elaboradas de acordo com os objetivos pretendidos, seguidas de comentários a respeito de cada uma delas. Esses

comentários pretendem orientar o professor regente na condução do estudo e esclarecer o percurso a ser percorrido para que o aprendiz alcance as habilidades pretendidas. É importante também ressaltar a necessidade da mediação pedagógica durante todo o percurso da sequência de atividades.

10.2 – A primeira sequência de atividades: “As quatro estações”, de Reiss_

AS QUATRO ESTAÇÕES

Fanfic escrita por: Reiss_

Capítulo 1 – Dedicatória

*Para todos aqueles que amam música e amam a vida, mesmo que esta última seja cruel algumas vezes. Esta simplória história é para vocês
Sintam-se em casa.*

Mari - PB

Sexta, 03 de Janeiro de 2003

Olá, João!

Como você está aí na nova cidade? Já faz alguns meses desde a sua partida não tão repentina da nossa casa. Confesso que ainda não me acostumei com a sua ausência. Sempre abro a porta do seu quarto na expectativa de que você ainda vai estar ali, esparramado na cama tocando seu velho violão que fora presente da nossa mãe.

Sabe, quero te contar tanta coisa, estou até um pouco afoita para colocar nossa conversa em dia, mas primeiro vou me aquietar e esperar pacientemente pela sua resposta (e caso você esteja se perguntando como eu consegui seu endereço postal, saiba que foi Martinho o

responsável por isso. Foi um tanto difícil, já que ele não queria abrir o bico).
"te mando beijos em outdoors pela avenida"

Maria Duarte.

Capítulo 2 - João

*João pessoa,
Sábado, 12 de Janeiro de 2003*

Querida irmã,

Quantas saudades eu sinto de você, fiquei surpreso quando vi sua carta no meio das correspondências de água e luz. Escrever cartas está se tornando algo tão "démodé" hoje em dia. Respondendo à sua pergunta, estou muito bem aqui em João Pessoa, com a ressalva de alguns problemas lá e cá. O pessoal da república é legal (quando não estão querendo sair no tapa), você iria gostar de conhecê-los. As praias são ainda mais lindas pessoalmente - e até um pouco assustadoras -, um dia vou te levar lá. Eita, vejo que alguém tomou posse do meu velho walkman!

"Aonde quer que eu vá, levo você no olhar"

João Duarte.

Capítulo 3 - Maria

*Mari - PB
Segunda, 20 de Janeiro de 2003*

Saudações, evadido!

Fiquei muito feliz em receber sua carta e saber que está bem.

Hoje começo a estudar em uma escola nova, sabe aquela que fica quase no outro lado da cidade? Pois é! Papai deu a louca e decidiu me colocar lá. Não achei de todo ruim, já que nunca tive amigos no Nilo Peçanha. Estou escrevendo esta carta dentro da condução, tá caindo o maior pé d'água lá fora, o cheiro de terra molhada é maravilhoso. Ah, como eu queria estar dormindo uma hora dessas.

Antes de ir para o ponto, peguei a mamãe no seu quarto olhando algumas fotografias. Ela parecia tão triste, acho que sente a sua falta tanto quanto eu. Você não pensa mesmo em voltar? Colocar os pingos nos "í's" na relação com o papai. Não poderia fazer isso por mim ou pela mamãe? Bem, de toda forma, daremos tempo ao tempo. Mal posso esperar para conhecer a praia de Tambaú, quero contemplar com meus próprios olhos castanhos e míopes a mais bela criação divina.

Ah, e antes que eu me esqueça, peguei "emprestado" aquela sua camisa com estampa do Legião, veio bastante a calhar no frio que está fazendo agora.

Me despeço com um trecho da música preferida da Dona Nataly.

"É cedo ou tarde demais, pra dizer adeus, pra dizer jamais?"

Maria Duarte.

Capítulo 4 - João

João pessoa,

Quinta, 30 de Janeiro de 2003

Saudações, terráquea!

Devo te contar que a sua última carta causou um alvoroço e tanto aqui nos república da república. A galera ficou embasbacada que uma pirralha de 15 anos se comunica por escrito. Neto, meu colega de quarto ficou lendo e relendo o escrito, confidenciou que almejava ter uma ligação tão forte com o irmão mais velho (eu acredito que ele seja um pouco carente de atenção), os dois devem viver em pé de guerra. Já Marcela, por sua vez, ficou encantada com a sua caligrafia e quando mostrei uma fotografia sua, a ruiva achou você a coisa mais fofa. Ela também tem uma irmã mais nova (outra que também a relação não é das melhores).

Bem, agora sou conhecido não mais como o João Duarte, "o garoto de humanas", tampouco como o "menino do all star vermelho". Agora eu sou o "João da Maria" ou "o garoto que tem a irmã mais maneira do mundo".

Então você está estudando no D. Casmurro! Conhece a história por trás do nome? Espero que consiga se enturmar na escola nova.

Ligarei para dona Nataly, sinto falta dos sermões dela.

Quanto ao pai...veremos isso com mais calma depois, lidar com ele exige muita paciência e autocontrole.

"Baby, baby, não adianta chamar, quando alguém está perdido, procurando se encontrar."

João da Maria.

Capítulo 5 - Maria

Mari-PB

Terça, 7 de fevereiro de 2003

Meu bom e velho irmão.

Não imaginei que minhas cartas estivessem dando um "auê" por aí na república. Diga para Neto e Marcela que eles são os amores e agora têm um cantinho reservado nesse meu grande coração.

A escola nova é legal, tem um pé de Jacarandá tão lindo (você bem sabe da minha paixão por flores!)

E, olha, fiz um amigo no primeiro dia que cheguei no Dom Casmurro, o nome dele é Gustavo, mas todo mundo chama ele de Guto. Ele é alto, magrelo, tem olhos de cigano oblíquo e dissimulado e cabelos que parecem ser feitos de algodão (e tem um cheiro tão bom!)

Queria compartilhar com você algumas coisas que andam me tirando o sono. É o papai e a mamãe, que nunca param de brigar, é discussão pra lá e pra cá, de dia e de noite. Algumas são por causa de dívidas, outras, só Deus há de saber. Tem sido bem menos estressante estar fora de casa.

"E agora eu era um louco a perguntar, o que é que a vida vai fazer de mim."

Maria Duarte.

Sugestão de atividades de acordo com as habilidades do Currículo Carioca (SME – Secretaria Municipal de Educação RJ)

Questões 1 e 2 - Habilidade: Construir diferentes hipóteses de leitura - eixo de leitura e análise linguística

1) As **Fanfics** são narrativas construídas por fãs, que partem de histórias originais, já conhecidas do público. Nessas histórias o fã-escritor tem a possibilidade de criar novos caminhos para seus personagens favoritos, levando-os a interagir com outros personagens e, até mesmo, outros ambientes. A Fanfic que você acabou de ler também tem como ponto de partida um clássico da literatura. Que clássico é esse?

Espera-se que o estudante reconheça o clássico “João e Maria”, dos irmãos Grimm.

A questão 1 pretende estabelecer o vínculo entre a Fanfic e a história original que a inspirou. Esse vínculo com uma história anterior é a principal característica do gênero.

2) Em que a Fanfic “As quatro estações” se assemelha a esse clássico?

A Fanfic conta a história de dois irmãos chamados João e Maria. Assim como na história original, existe uma situação que, de certa forma, separa a família.

O objetivo deste questionamento é que o aluno perceba que a principal característica das Fanfics é o fato de serem narrativas que buscam dar continuidade ou criar novos enredos para histórias ou personagens que já existem. No caso da Fanfic em questão, a inspiração parte do relacionamento entre os irmãos João e Maria.

Questões 3, 4 e 5 - Habilidade: Inferir informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo - eixo de leitura e análise linguística

3) No capítulo 3, de acordo com o relato de Maria, é possível perceber que há um conflito familiar. Aponte no texto o trecho que indica um possível conflito.

Destacar no texto “Você não pensa mesmo em voltar? Colocar os pingos nos “ís” na relação com o papai.”

A partir desse momento, é possível identificar, através do questionamento de Maria, que a relação entre João e o pai é conflituosa.

4) No texto, qual é o significado de *colocar os pingos nos “is”*?

Resolver os conflitos ou problemas.

A expressão “colocar os pingos no is” tem como significado resolver os conflitos, consertar os problemas, voltar a se entender. Compreender o significado da expressão é essencial para que o estudante perceba a existência do conflito.

5) Que motivos poderiam ter levado ao rompimento, ainda que momentâneo, da relação de João com o pai?

Espera-se que os estudantes levantem diferentes hipóteses sobre os motivos que poderiam levar ao desentendimento entre pai e filho.

O professor regente deve considerar todas as possibilidades de leitura e orientar a turma de forma que cada um registre na atividade a que melhor considere. O objetivo deste questionamento é fomentar a criatividade e levá-los a construir enredos que possam dar origem a outras histórias. Ao refletir sobre os motivos do rompimento entre pai e filho, o estudante pode recorrer às suas próprias experiências, seu conhecimento de mundo, para construir hipóteses e elaborar sua resposta.

Questões 6 e 7 - Habilidade: Reconhecer os elementos da narrativa: narrador (foco narrativo); personagem (principal e secundários, protagonista e antagonista), e suas características físicas e psicológicas; tempo/espaço da narrativa; aspectos descritivos no tempo/espaço da narrativa - eixo de leitura e análise linguística

6) Quem são os **protagonistas** (personagens principais) desta história? Como você chegou a esta conclusão?

João e Maria. Os acontecimentos mais importantes estão sempre relacionados a eles.

Aqui, os estudantes devem identificar as pistas que levam o leitor a perceber o protagonismo de determinados personagens, neste caso, João e Maria. A descrição de maiores detalhes sobre suas vidas, como a referência aos amigos, os ambientes que circulam e seus sentimentos indicam que esses personagens exercem um grau de maior influência e importância na história.

7) Outros personagens também aparecem na troca de cartas entre os irmãos. São os **personagens secundários**. Eles exercem maior ou menor influência na história? Identifique-os e indique que tipo de relação eles têm com cada um dos irmãos.

O pai e a mãe de João e Maria;

Martinho, amigo de João. Ajudou a Maria entregando-lhe o endereço do irmão;

Neto, colega de quarto de João, e Marcela, amiga de João;

Guto, novo amigo de Maria e por quem, provavelmente, ela está se apaixonando.

Esses personagens exercem menor influência na história. Suas características não são desenvolvidas com maiores detalhes.

O professor regente deve auxiliar os alunos a perceberem a caracterização de forma breve dos personagens secundários, suas ligações com os personagens principais e a forma como eles auxiliam na construção da narrativa. Essas observações podem contribuir para a construção de outros enredos.

Questão 8 - Habilidade: Ler com fluência e expressividade textos de diferentes gêneros - eixo de leitura e análise linguística

8) No capítulo 4, no trecho “Então você está estudando no D. Casmurro!”, o uso do ponto de exclamação sugere uma reação de João. Na sua opinião, que tipo de reação ele sugere?

Surpresa, satisfação.

O estudante deve reconhecer os diferentes recursos expressivos a partir de pontuação específica. Tais recursos podem também contribuir na construção de características comportamentais dos personagens.

Questão 9 - Habilidade: Construir diferentes hipóteses de leitura - eixo de leitura e análise linguística

- 9)** No capítulo 5, Maria faz duas revelações para João. Descreva-as e comente como cada um destes acontecimentos podem interferir na vida da Maria. Como ela se sente em relação aos pais?

Maria conhece Guto e, ao que tudo indica, está se interessando por ele. Isso faz bem para ela, mas, por outro lado, a relação dos pais não anda nada bem, o que a faz sentir-se melhor quando não está em casa.

Através desta reflexão, o estudante pode construir hipóteses sobre o relacionamento dos pais, como isso tem afetado a vida da Maria e o que a faz sentir-se melhor. Todas essas considerações devem ser feitas oralmente, estimuladas pelo professor, a fim de se crie uma discussão a respeito dos sentimentos dos irmãos devido ao momento conturbado vivido pela família.

Questão 10 - Habilidade: Reconhecer a estrutura da narrativa: situação inicial (introdução), complicaçāo (desenvolvimento do conflito gerador e do clímax) e desfecho (conclusão) - eixo de leitura e análise linguística

- 10)** Através da troca de cartas entre os irmãos João e Maria, é possível construirmos uma narrativa a respeito da história desta família. Identifique, de acordo como os relatos apresentados nas cartas, os momentos que podem compor esta história.

Situação inicial (o começo da história) – *João e Maria são irmãos que se dão muito bem. Ele é um jovem universitário que gosta de tocar violão e ela uma adolescente, no ensino fundamental. Eles moram com seus pais e formam uma família feliz.*

Conflito gerador (momento em que um acontecimento muda o rumo da história) – *João tem um desentendimento com o pai e sai de casa. Vai morar na república da faculdade em que estuda.*

Clímax (momento de maior tensão da história) – *Ao mesmo tempo em que Maria faz um novo amigo, chamado Guto, por quem possivelmente passa a se interessar, o casamento de seus pais*

não vai nada bem. Muitas brigas e discussões fazem com que Maria se sinta melhor quando não está em casa.

Desfecho (o final da história) - *A partir deste momento, apoiados nas atividades anteriores, os estudantes podem construir possíveis desfechos para a história dos irmãos João e Maria.*

Esta atividade tem o objetivo de contribuir para a percepção da estrutura do texto de predominância narrativa e assim como as anteriores, deve ser elaborada de forma coletiva, porém, os estudantes devem ser incentivados a registrar o desfecho de acordo com suas próprias expectativas. Espera-se que o grupo envolvido possa reproduzi-la na produção de texto que será proposta em seguida.

Todas as questões elaboradas nesta sequência foram pensadas com objetivo de auxiliar os estudantes a criar elementos para suas próprias histórias. Todo o percurso de atividades relacionadas pretende inspirar novos enredos para a construção da Fanfic proposta na sequência.

Proposta de produção escrita: construção de texto narrativo (Fanfic)

No desenvolvimento da atividade em que analisamos o texto “As quatro estações”, você aprendeu ou passou a conhecer melhor o que é uma Fanfic. O desafio, agora, é produzir um novo texto explorando a história dos irmãos João e Maria, ou seja, a sua própria Fanfic. Nesta nova história você poderá criar diferentes tramas envolvendo os irmãos, sua família e seus amigos ou continuar esta mesma história! Caso queira, novos personagens, criados por você, podem ser inseridos. Mas, atenção! Seu texto **não pode** apresentar formato de troca de cartas!

Antes de começar a escrever, pense e organize a sua história levando em consideração alguns elementos importantes na construção do seu texto.

→**Foco narrativo:** o tipo de narrador será apresentado (personagem ou observador). Lembre-se o tipo de narrador escolhido deverá permanecer ao longo de todo o texto;

→**Personagens:** principal e secundários. Pode haver mais de um personagem principal, porém não mais que dois (João e Maria). Caso deseje, poderá incluir também um personagem antagonista (que se opõe ao personagem principal, seu rival).

→**Tempo/espaço:** pense em que momento e onde a sua história se passa. Observe que a troca de cartas entre os irmãos se deve à época em que os fatos se sucederam, quando ainda não havia os recursos tecnológicos avançados que dispomos hoje, como a ferramenta WhatsApp, por exemplo. O ambiente em que a história se passa, como o bairro ou a cidade, também serão definidos por você.

.....

A leitura do texto que norteia as atividades deve ser feita de forma coletiva, pelo professor ou pelos alunos, se assim for decidido, cabendo ao professor decidir qual a melhor estratégia a ser empregada de acordo com as características de cada grupo. Após a apresentação do gênero e leitura do texto, através de uma conversa com a turma, o professor deve estimular os alunos e levantar as hipóteses a respeito da convivência familiar, levando-os a perceber o contexto em que se dá esta troca de correspondência. Essa atividade oral tem como objetivo levá-los a construir mentalmente o contexto em que se dá essa convivência, antes mesmo de iniciar a atividade escrita, o que pode auxiliá-los no desenvolvimento das tarefas e, mais adiante, na construção de uma nova narrativa a partir dos fatos apresentados na troca de cartas.

Concluídas as primeiras etapas, reconhecimento do gênero e análise do texto propriamente dito, os estudantes são orientados a criar uma narrativa, tendo como ponto de partida o contexto apresentado nas trocas de cartas, com a possibilidade de criação livre, desde que estabeleçam como inspiração para a composição do texto uma das situações ou de personagens apresentados, assegurando assim a principal característica do gênero apresentado que norteará a produção escrita.

Nesta etapa, os estudantes também recebem informações básicas sobre a organização do texto como, por exemplo, a necessidade de apresentar um título, mínimo de três parágrafos e a escolha do foco narrativo.

É importante que a sugestão da atividade de produção escrita contenha orientações que auxiliem os estudantes a se prepararem para a tarefa, pois a falta de uma organização anterior é um dos fatores que contribuem para o baixo desempenho na execução do trabalho. Tais orientações pretendem estimular no estudante o hábito de dedicar alguns minutos para organizar sua produção e despertar a reflexão sobre a importância da iniciativa de preparar-se para a realização da tarefa.

O grupo deve também ser orientado a começar fazendo um rascunho, esclarecendo-se sempre do que se trata, pois muitos apresentam dificuldades em compreender o “tal de rascunho”. Trata-se de uma tarefa que muitas vezes encontra forte resistência por não compreenderem o seu objetivo. A orientação de uma escrita inicial que passará por uma avaliação do próprio autor, antes de tornar-se definitiva, proporciona a oportunidade de abordar uma das etapas concernentes à produção escrita: a possibilidade de revisão do texto. Sobre essa etapa, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ressaltam:

(...) o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. (...) O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY: 2004, p. 94 e 95)

Sobre a tarefa de produção escrita, é possível que alguns demonstrem insegurança e um pouco mais de dificuldade na compreensão do que devem fazer, porém os alunos que já tenham vivenciado a experiência de leitura do gênero devem sentir-se mais à vontade para escolher o enredo de sua preferência. Pode-se observar alguma dificuldade por parte da turma em transformar em narrativa os relatos expostos através de cartas, por isso, o professor deve estar atento ao processo e deixar claro que a proposta a ser desenvolvida em sala de aula, a partir do texto apresentado, refere-se ao texto de base narrativa.

Estima-se que todo o processo de produção, desde a primeira conversa a respeito do gênero até a produção escrita propriamente dita, tenha duração, aproximadamente, de cinco tempos de 50 minutos, divididos em dois ou três dias de aula, a depender da grade de horário de cada turma. Durante o período, novas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho podem surgir, sugeridas pelos próprios alunos, o que deve ser avaliado pelo professor, considerando sempre o grupo no qual a proposta será desenvolvida. No entanto, pode-se considerar algumas possibilidades de adaptação da produção em sala de aula a fim de que se instale um ambiente favorável e, quem sabe, mais descontraído que possa incentivar até mesmo aqueles que apresentam mais resistência na produção do texto escrito. Permitir que aqueles que desejem escrevam o rascunho no celular pode ajudá-los a encontrar mais inspiração por tratar-se de um gênero difundido em ambiente virtual, além de fazer todo sentido, já que, originalmente, as Fanfics não são produzidas em folhas de caderno, mas em celulares, tablets

ou computadores. Caso essa possibilidade seja considerada, é importante esclarecer previamente que o texto definitivo deve ser entregue de forma tradicional, escrito à mão e em folha específica. Se após o início da atividade de produção escrita, houver alegação por parte da turma de que o máximo de linhas estipuladas, definido pelo professor regente, não será o suficiente para dar conta de todo enredo imaginado, pode-se sugerir a possibilidade de continuação na próxima etapa, ou seja, na aplicação da segunda sequência, ou mesmo a adaptação da mesma história, com os ajustes necessários após a aplicação dessa nova proposta de mediação que pretende ajudá-los a alcançar os objetivos mencionados, em capítulos anteriores deste trabalho.

10.3 – Sobre os resultados da primeira sequência de atividades sob mediação pedagógica

Acreditamos que os alunos dos segmentos de 8º e 9º anos respondam melhor à aplicação da dinâmica e demonstrem maior interesse em desenvolver a atividade de produção escrita, envolvendo-se com mais entusiasmo no projeto, sobre o qual podem opinar e colaborarativamente para a construção. Atribuímos esta hipótese de um retorno espontâneo que se deve à faixa etária e à maturidade naturalmente mais desenvolvida dos alunos, especialmente ao segmento de 9º ano, o que pode contribuir para melhor aproveitamento e rendimento mais adequado às turmas desses dois segmentos.

A aplicação desta primeira sequência pode funcionar também como etapa investigativa, a fim de coletar dados sobre os conhecimentos que se encontram consolidados até o momento, o que proporcionará ao professor regente o desenvolvimento de outras atividades que auxiliem na consolidação das habilidades ainda não apreendidas. Sobre a relevância e caráter norteador da produção inicial, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que:

(...) a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY: 2004, p. 86)

Os autores destacam ainda que a produção inicial, de acordo com suas experiências, não retrata necessariamente uma situação de insucesso e que mesmo os alunos que apresentam mais dificuldades são capazes de produzir textos que atendam, ainda que de maneira parcial, à situação dada. Este sucesso parcial a que se referem permite ao professor identificar as capacidades que os aprendizes já dispõem. É o que percebemos ao analisarmos os modelos de produção escrita apresentados no subcapítulo 9.1 desta pesquisa.

Contudo, mesmo no segmento de 9º ano em que se espera que as habilidades de produção escrita estejam mais estabelecidas, ainda é possível que encontremos alguns problemas, sobretudo no momento atual em que constatamos atrasos na aquisição de habilidades que naturalmente, na prática, encontrar-se-iam plenamente desenvolvidas, tais como:

- ✓ inadequações nas noções de tempo cronológico da narrativa;
- ✓ uso inadequado de letras maiúsculas e minúsculas;
- ✓ desconhecimento das regras de separação de sílabas, quando é necessário mudar de linha no meio da palavra;
- ✓ confusão na grafia de letras cursivas minúsculas com formas parecidas como o “f” e o “j” e entre o “q” e o “g”;
- ✓ desconhecimento dos critérios utilizados na construção dos parágrafos, inclusive para a inserção de diálogos entre os personagens.

Todos os problemas mencionados neste capítulo e outros que por ventura sejam identificados devem ser apontados nas produções dos alunos a fim de chamar a atenção para a adequação da linguagem e dos recursos linguísticos empregados adequadamente na produção do texto escrito, assim como devem ser comentados em sala de aula, de maneira geral, com o objetivo de envolver a todos na construção dos conhecimentos necessários. A ortografia tem, inegavelmente, o seu lugar de importância, no entanto, esse aspecto referente às produções dos alunos deve ser tratado em momento oportuno, dedicado exclusivamente a este objetivo, a fim de que não se perca de vista as peculiaridades inerentes ao aprendizado proposto nesta pesquisa. Vejamos o que dizem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a esse respeito:

(...) os erros encontrados nos textos produzidos ao longo das sequências são uma fonte de informação preciosa para o professor. Um levantamento dos erros mais frequentes pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas nos momentos consagrados unicamente à ortografia. (...) A questão da correção

ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobre tudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY: 2004, p. 98 e 99)

Portanto, trataremos aqui especificamente dos problemas relacionados à estrutura do texto narrativo, em que fica expressa a dificuldade na formação de parágrafos em blocos de sentido e estruturação do texto em conformidade com os momentos da narrativa (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho), além do emprego de seus elementos. Como mencionado nos tópicos anteriores, é comum encontrarmos também em algumas produções, ainda no segmento de 9º ano e principalmente no segmento de 8º, dificuldades na organização do tempo em que os fatos são narrados. Acreditamos, portanto, que a estruturação do texto dividido de acordo com momentos da narrativa pode facilitar a organização dos fatos no tempo cronológico.

Sugerimos que seja feito o registro das inadequações observadas nas produções escritas que dizem respeito à estrutura dos parágrafos à progressão cronológica, marcados pelos momentos da narrativa, a fim de que se possa analisar os resultados após a aplicação de segunda sequência didática seguida de produção escrita.

10.4 – A segunda sequência de atividades: “A moça tecelã”, de Marina Colasanti

A MOÇA TECELÃ

(Marina Colasanti)

1 Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lâs mais vivas, quentes lâs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

9 Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponto dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

13 E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

21 E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

**Sugestão de atividades de acordo com as habilidades do Currículo Carioca -
(SME – Secretaria Municipal de Educação RJ)**

Questão 1 – Habilidade: Reconhecer a estrutura da narrativa: situação inicial (introdução), complicações (desenvolvimento do conflito gerador e do clímax) e desfecho (conclusão) - eixo de leitura e análise linguística

1) Nos primeiros parágrafos, referentes à **situação inicial**, o leitor tem as primeiras informações que são importantes para o desenvolvimento da história. Quais são as informações que situam o leitor a respeito da narrativa, já no primeiro parágrafo?

Uma moça que vivia sozinha. Acordava muito cedo, antes do nascer do sol, e logo sentava-se ao tear.

Espera-se que o estudante reconheça as primeiras informações que situam o leitor a respeito da personagem, como era o seu cotidiano, as ações que movimentavam os seus dias, e que perceba que, neste momento, (situação inicial) são apresentados, através de uma descrição, os personagens, tempo e espaço da narrativa.

Questão 2 – Habilidades: Construir diferentes hipóteses de leitura e reconhecer a estrutura da narrativa: situação inicial (introdução), complicações (desenvolvimento do conflito gerador e do clímax) e desfecho (conclusão) - eixo de leitura e análise linguística

2) Como era a vida da personagem? Ela se sentia feliz?

Sua vida não era comum. Tudo o que desejava conseguia através das linhas coloridas que ia tecendo no seu tear. Nada lhe faltava e ela era feliz assim.

É importante a sinalização, por parte do professor regente, a respeito deste momento da narrativa (situação inicial), em que os fatos narrados desenrolam-se de forma tranquila, sem atribulações, pois a personagem desfrutava de certa liberdade e fazia apenas o que lhe trazia felicidade.

Questões 3, 4, 5 e 6 – Habilidade: Reconhecer a estrutura da narrativa: situação inicial (introdução), complicaçāo (desenvolvimento do conflito gerador e do clímax) e desfecho (conclusão) – eixo de leitura e análise linguística

3) Num segundo momento (parágrafos 9-12) um fato inesperado quebra a rotina da personagem, gerando um **conflito**, uma instabilidade, ou seja, uma situação a ser resolvida. Que situação é essa?

Ela passou a se sentir sozinha e pensou que seria bom ter um marido. No mesmo dia passou a tecer a figura que logo bateu à sua porta.

O estudante deve perceber que neste momento um acontecimento interrompe a tranquilidade que reinava na vida da moça, o que se caracteriza como o conflito. A partir deste acontecimento a vida dela começa a mudar.

4) A partir desse fato inesperado outros acontecimentos se sucedem, até que a história atinge um ponto crítico, gerando o momento de **maior tensão** da história, **o clímax** (parágrafos 13-20). Explique como estes acontecimentos se deram e por que eles podem ser considerados o momento mais tenso da narrativa.

O marido, percebendo tudo o que poderia conseguir através do tear da esposa, passou a ser muito ambicioso, explorando-a cada vez mais em busca de bens materiais. Ele a explorava para conseguir tudo o que queria e ela, por sua vez, passava seus dias tecendo não mais o que desejava, mas o que fazia o marido feliz. Ela se tornou uma mulher infeliz. Nesse momento, a narrativa atinge o ponto de maior tensão, pois corresponde ao momento em que as consequências das atitudes do marido passam a afetar a moça de forma negativa.

Este questionamento pretende conduzir o estudante levando-o a perceber que este momento da narrativa representa o auge dos acontecimentos e que, a partir deste fato, novos caminhos precisam ser percorridos pela personagem, a fim solucionar os problemas acarretados pela decisão da moça de trazer um marido para a sua vida.

É possível que essas reflexões proporcionem uma conversa/debate, possivelmente fomentado por comentários dos próprios estudantes, sobre o tipo de relacionamento vivenciado pela moça e que os problemas enfrentados por ela não foram acarretados pela decisão de ter um companheiro, mas sim pela forma como esta relação entre eles se desenvolveu. Um relacionamento considerado abusivo.

5) Após os acontecimentos chegarem a um ponto crítico, levando a narrativa a atingir um momento de maior tensão, um **desfecho** para os fatos é inevitável. Como se deu o encerramento dos fatos narrados? Houve uma resolução para a complicação apresentada no enredo da história?

A moça lembrou-se de como era feliz sozinha. Esperou anoitecer e passou a desfazer o tecido que deu origem àquela nova vida tão infeliz. Desteceu tudo o que já havia feito, a riqueza e o próprio marido. Assim, pode recomeçar. Voltou a ser feliz tecendo apenas o que lhe fazia bem.

O professor deve sinalizar à turma que nem sempre o desfecho representa uma solução para o conflito, mas que, neste caso, a personagem teve um final feliz.

O debate que se iniciou a partir das reflexões impulsionadas pela questão anterior pode estender-se através de referências às situações da vida real, frequentemente noticiadas pela mídia ou a partir de relatos pessoais, caso os estudantes se manifestem.

6) Destaque os momentos da narrativa (situação inicial, conflito, clímax e desfecho), identificando os parágrafos que os representam, usando as seguintes cores: azul, amarelo, vermelho e verde, respectivamente.

Sinalizar, no próprio texto, cada momento que compõe o texto de base narrativa.

A sinalização dos parágrafos através de numeração, no texto, tem o objetivo de apontar o início de cada momento da narrativa e auxiliar o estudante na execução desta tarefa. As cores que representam cada um desses momentos foram pensadas com o intuito de que o grupo

envolvido na atividade associe os fatos narrados às situações de menor ou maior tensão. Esta atividade permite estabelecer um vínculo visual para o reconhecimento dos momentos da narrativa.

Observe que cada parágrafo constitui um bloco de ideias com informações completas para aquele determinado momento da história. Um novo parágrafo só pode ser iniciado após o fechamento das ideias e informações contidas no bloco anterior.

A observação entre os blocos de questões, assim como as questões que se sucedem, tem como objetivo auxiliar os estudantes na percepção da estrutura que compõe os parágrafos.

Questão 7 – Habilidades: Reconhecer a estrutura de textos em prosa e em verso (parágrafos, períodos, orações, estrofes, verso), explicando as diferentes estruturas e o propósito comunicativo dos diferentes textos; Reconhecer os sinais de pontuação e outras notações como marca de expressividade em um texto, identificando os efeitos de sentido e seus usos - eixo de leitura e análise linguística

7) A construção dos parágrafos que compõem a narrativa segue uma estrutura padrão, ou seja, um elemento comum entre eles que permite ao leitor identificar o início de cada um deles.

a) Que padrão, ou elemento comum, é esse? Quantos parágrafos o texto possui?

O afastamento da margem. 25 parágrafos.

O objetivo é que o estudante assimile o afastamento da margem que caracteriza o início de cada parágrafo.

b) Todos os parágrafos do texto são compostos por narração, ou seja, apenas pela fala do narrador?

Não. Alguns parágrafos representam falas de personagens.

Este questionamento auxilia o estudante a identificar a voz do narrador e a fala dos personagens, orientando a percepção de que as falas de personagens também constituem novos parágrafos.

c) Como é possível diferenciar a narração das falas dos personagens?

Além do afastamento da margem, os parágrafos que representam as falas dos personagens são iniciados por pontuação específica: o travessão.

Ao identificar o sinal de pontuação que introduz os diálogos entre os personagens é possível distinguir a polifonia presente nos textos de base narrativa. Este questionamento consolida a percepção iniciada na questão anterior.

d) Em alguns momentos da narrativa, as falas do narrador e de algum personagem acontecem no mesmo parágrafo. Nesse caso, qual é o recurso utilizado para que o leitor não se confunda e possa identificar cada uma delas?

É utilizado um novo travessão para separar a fala do personagem da fala do narrador. Nesse caso o narrador apenas apresenta uma breve informação a respeito da fala ou da atitude do personagem, voltando à narração em um novo parágrafo.

O aluno deve perceber as diferentes funções do travessão dentro de um texto, notar que, além de dar voz ao personagem ele também abre espaço para que o narrador faça observações a respeito da fala ou atitudes do personagem.

e) Pensando em todas as questões levantadas anteriormente, reflita: A fala de um personagem pode ser considerada um novo parágrafo? Qual é o recurso utilizado para a formação de um parágrafo que representa a fala de um personagem?

Sim. Faz-se o afastamento da margem, observando o distanciamento dos parágrafos anteriores, acrescenta-se o travessão e em seguida inicia-se a fala do personagem, usando sempre letra maiúscula, assim como no início de todos os outros parágrafos.

Aqui, é feito o registro das constatações experimentadas nas questões a, b, c, e d.

Questão 8 – Habilidade: Produzir textos individual e coletivamente, com uma sequência lógico-temporal (início, meio e fim; passado, presente e futuro) - eixo de escrita e análise linguística

8) Sobre a exposição dos fatos, em relação a ordem dos acontecimentos, como foi composta a narrativa? Os fatos foram narrados aleatoriamente, sem obedecer a ordem dos acontecimentos, ou foram descritos na ordem cronológica, em que realmente aconteceram? Esse recurso contribui para melhor assimilação do enredo por parte do leitor? Explique.

Na ordem cronológica. Desta forma, o texto apresenta os acontecimentos de forma clara, permitindo ao leitor a assimilação dos fatos numa sequência lógica.

Este questionamento objetiva chamar a atenção para as marcas que caracterizam a construção do texto numa sequência lógico-temporal, visando esclarecer que a ordem de sucessão dos acontecimentos auxilia a compreensão do leitor.

Questão 9 – Habilidade: Planejar a escrita do texto, adequada ao interlocutor e aos objetivos da comunicação, levando em conta: a finalidade, a circulação, o suporte, a linguagem, o gênero, o tema e o assunto - eixo de escrita e análise linguística

9) De acordo com as reflexões a respeito da estrutura e dos momentos que compõem um texto narrativo, organize um cronograma que sirva de ponto de partida e possa auxiliar você na tarefa de produzir esse tipo de texto.

1a etapa - organização do pensamento para preparação da primeira versão do texto (rascunho);

2a etapa - produção da situação inicial;

3a etapa - elaboração do conflito;

4a etapa - elaboração do clímax (ponto de maior tensão);

5a etapa - produção do desfecho;

6a etapa - revisão do texto para a redação final (releitura do rascunho);

7a etapa - redação final (reescrever o texto em folha definitiva a ser entregue ao professor).

A elaboração de um cronograma anterior à produção escrita visa preparar o estudante para essa tarefa. A falta de planejamento pode influenciar de forma negativa no resultado final. Esta tarefa pretende desenvolver a habilidade de organização para a produção de texto.

Proposta de produção escrita: construção de texto narrativo (Fanfic)

No desenvolvimento da atividade em que analisamos o texto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, você pôde reconhecer os momentos que compõem o texto narrativo, assim como analisar a estrutura de formação dos parágrafos.

Agora, chegou a sua vez de imaginar novos acontecimentos que podem conduzir a história da moça tecelã por outros caminhos! Sua missão é escrever uma Fanfic inspirada no conto de Marina Colasanti. Você pode também buscar inspiração em outras histórias de sua preferência, como filmes, séries, animes ou em seus personagens e artistas favoritos.

Não esqueça! Seu texto precisa ter um título e, no mínimo, três parágrafos!

.....

O primeiro passo para a aplicação da atividade, referente ao plano de ação para a proposta apresentada, inicia-se com a leitura do texto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. Todos recebem, em folha impressa, o texto escrito seguido das questões para a atividade. A leitura deve acontecer de forma simultânea. O professor faz a leitura em voz alta e a turma acompanha. Quando o professor assume a tarefa de ler em voz alta, os alunos podem observar o ritmo imprimido pela pontuação do texto, no entanto, caso desejem, um ou mais alunos podem assumir o protagonismo lendo para toda a turma.

Após a leitura do texto inicia-se uma conversa a respeito do enredo, dos sentidos implícitos no conto e sobre os papéis dos personagens, chamando a atenção para os momentos da narrativa e sobre como a situação da personagem vai se transformando no decorrer dos acontecimentos. O objetivo dessa etapa é que o aluno perceba que os fatos se dão obedecendo ao tempo cronológico, envolvendo o leitor à medida em que a situação da moça, anteriormente tranquila, passa a sofrer mudanças. A interpretação do conto deve acontecer oralmente, estimulando a turma à formulação de hipóteses a respeito do enredo e, ao mesmo tempo, relacionando os fatos narrados no conto com situações possíveis na vida real. Neste momento

é possível que surjam opiniões sobre a leitura ou mesmo relatos de situações reais que tenham relação com a discussão proposta.

O segundo passo consiste na aplicação das questões referentes à construção e estrutura do texto. Ao encerrar as discussões orais sobre o texto apresentado, o professor inicia a atividade escrita apresentadas na sequência didática. Para todas as questões elaboradas foram apresentadas possíveis respostas que podem sofrer alterações de acordo com a participação da turma.

A atividade foi elaborada em dois blocos de questões com diferentes objetivos. O primeiro bloco de questões dedica-se à compreensão do texto e se encerra, na questão 6, com uma atividade que inclui elementos de significação visual em que os estudantes são orientados a destacar os momentos da narrativa em cores específicas. As cores determinadas para cada momento foram pensadas estrategicamente de modo que os envolvidos na atividade possam fazer associações aos acontecimentos, na medida em que os fatos narrados se desenvolveram. A cor azul representa a situação inicial, quando a vida da personagem era tranquila já que fazia apenas o que lhe trazia paz e felicidade; a cor amarela foi utilizada para marcar o conflito gerador e representar o sinal de alerta; o clímax foi representado pelo vermelho, com objetivo de destacar o ponto crítico dos acontecimentos, o momento de maior tensão da história; e, para marcar o desfecho, a cor verde retrata a virada na vida da personagem, representando o recomeço e a esperança de dias melhores.

O segundo bloco de questões dedica-se à estrutura física do texto. A questão 7 foi dedicada à observação dos mecanismos para a formação dos parágrafos, a questão 8 pretende enfatizar o desenvolvimento do enredo em sequência lógico-temporal, culminando, na última questão, com uma lista de constatações que possa ajudar no planejamento para a produção do texto, proposta ao fim das atividades de análise linguística.

Estima-se que a aplicação da proposta, contemplando a primeira e a segunda etapa, necessite de aproximadamente quatro tempos de 50 minutos para a execução.

Após análise do texto “A moça tecelã” é o momento de os estudantes colocarem em prática as habilidades desenvolvidas ao longo da atividade ligada ao texto. Trata-se da terceira e última ação que diz respeito à produção escrita em si. Esperamos que as percepções vivenciadas nesta proposta de intervenção, a partir de cada um dos questionamentos elaborados cuidadosamente para esse fim, possam auxiliá-los na tarefa de produzir textos de base narrativa

que apresentem estrutura adequada aos momentos que a compõem (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho) e na formação de parágrafos como blocos de ideias ou informações. Sobre as produções finais dos alunos, observamos as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao afirmarem que “a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY: 2004, p 90).

Essa etapa requer planejamento, atenção e comprometimento, no polo do aluno, necessitando de três tempos de 50 minutos. Os autores destacam esse momento como o de maior importância, pois:

- indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta fazer?);
- serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
- permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY: 2004, p. 90)

Os estudantes são orientados a colocar em prática a organização do cronograma desenvolvido por eles na última questão da sequência. Todos recebem uma folha impressa, dividida em partes (título, situação inicial, conflito, clímax, desfecho). Conforme mencionado anteriormente, no capítulo 2, a produção de texto de predominância narrativa está situada num eixo de progressividade e, por este motivo, a delimitação da escrita por partes tem a pretensão de orientar a organização do pensamento, com o objetivo de evitar uma narrativa desordenada em relação a sucessão dos acontecimentos. Esperamos também que a estratégia utilizada para a execução da produção final auxilie na escolha das marcas linguísticas e dos dêiticos adequados alusivos às marcações temporais. Lima e Alves (2012) ressaltam que:

As narrações dependem, portanto, das marcas linguísticas, principalmente dos tempos verbais, tendo em vista a necessidade estrutural de demarcar, com considerável nitidez, anterioridade e posteridade, interligadas cronologicamente pelos dêiticos que expressam a noção de agora, tempo real. (LIMA e ALVES: 2012, p. 41)

Para a proposta de produção escrita, consideramos as seguintes habilidades concernentes ao Currículo Carioca da Prefeitura do Rio de Janeiro, referentes ao eixo de escrita e análise linguística:

- ✓ Empregar, na produção de texto de base narrativa, elementos da narrativa, tais como:
 - narrador (foco narrativo);
 - personagem (principal e secundários) e suas características físicas e psicológicas;
 - tempo/espaço da narrativa;
- ✓ Organizar o texto em bloco de sentido: parágrafo;
- ✓ Planejar a escrita do texto, adequada ao interlocutor e aos objetivos da comunicação, levando em conta: a finalidade, a circulação, o suporte, a linguagem, o gênero, o tema e o assunto;
- ✓ Produzir texto de base narrativa com a estrutura adequada: situação inicial; complicação (conflito gerador e clímax); desfecho;
- ✓ Produzir textos individual e coletivamente, com uma sequência lógico-temporal (início, meio e fim; passado, presente e futuro);
- ✓ Reescrever o texto, levando em conta o proposto na revisão textual.

Conforme mencionado anteriormente, em capítulo dedicado à apresentação da primeira sequência didática seguida de produção do gênero Fanfic, o professor regente pode considerar a possibilidade de os estudantes escreverem seus rascunhos para os textos finais com o auxílio do aparelho celular. Uma outra possibilidade de escrita pode também ser considerada, caso o professor considere produtiva. Os textos produzidos neste momento podem ser voltados para a continuação das histórias criadas na primeira produção, que serviu de ponto de partida para o levantamento das inadequações que deveriam ser abordadas pelo professor. As produções anteriores podem servir de base para a continuidade, aperfeiçoamento, alterações e, de acordo com o interesse dos estudantes, novas histórias. No entanto, o professor deve incentivar os alunos a buscar inspiração no conto “A moça tecelã”, que deu origem à segunda atividade.

Ao final de todas as etapas observadas no processo de produção, após a análise das produções finais por parte do professor, são feitos os registros dos textos selecionados para que

se possa avaliar a efetividade da atividade apresentada, de acordo com as habilidades alcançadas pelo grupo.

Sugerimos que a averiguação dos resultados seja feita levando em conta os registros do professor regente referentes à primeira atividade, de acordo com a produção de texto inicial, que teve como inspiração a Fanfic “As quatro estações”. A partir da comparação entre a primeira produção, em que os estudantes ainda não haviam recebido todas as informações a respeito do texto de base narrativa, e a segunda, quando tiveram a oportunidade de analisar detalhadamente a estrutura desse tipo de texto, é possível avaliar quais habilidades foram, de fato, desenvolvidas e planejar os próximos passos para alcançar as que, por ventura, não foram alcançadas.

Feitos os devidos registros, os textos são devolvidos aos alunos e, a partir desse momento, novos desdobramentos podem se somar às atividades propostas até aqui. O professor pode orientar a turma para que digitem seus textos e os enviem através do aplicativo WhatsApp ou e-mail para publicação em página oficial da unidade escolar, nas redes sociais, caso já exista. Uma nova página pode ser também desenvolvida, com a participação dos próprios alunos, a fim de que essas histórias sejam publicadas, criando um fórum de debate a respeito das narrativas. As produções podem ser assinadas através de codinomes, caso assim desejem, e podem também conter imagens relacionadas que representem suas histórias.

Sugerimos que, após a publicação dos textos produzidos pelos estudantes, os comentários sejam abertos para que todos possam fazer suas considerações a respeito das histórias publicadas, assim como acontece nas páginas que originalmente abrigam as Fanfics. Outros desdobramentos podem ser incorporados a fim de expandir os conhecimentos de alunos dos outros segmentos a respeito do gênero, como exposições das produções nos murais e informações sobre o gênero.

Em parceria com o professor responsável pela sala de leitura da unidade escolar, pode-se elaborar um portfólio para compilação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, tornando-os parte do acervo permanente da escola. A fim de envolver os participantes e valorizar o projeto de autoria, cria-se um marco através de um evento, um Chá Literário, por exemplo, que envolva a comunidade escolar, em que os participantes possam se expressar e apresentar suas produções.

O tempo de aplicação da atividade previstos anteriormente, pode sofrer variação de acordo com as características dos grupos envolvidos no processo, a receptividade e o envolvimento para a execução do trabalho.

11 – SOBRE OS RESULTADOS: ASPECTOS A AVALIAR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS

Os resultados da intervenção pedagógica mediada pelo professor serão considerados satisfatórios, se durante o processo for possível observar, na realização da tarefa, além da assimilação dos pontos destacados anteriormente neste estudo (formação de parágrafos em blocos de ideias ou informações e desenvolvimento da narrativa apoiada nos momento que a compõe), maior concentração, inclusive por parte de alguns alunos com histórico de certa resistência em executar atividades que envolvam o texto escrito.

A proposta de intervenção aplicada neste estudo está longe de apresentar uma solução definitiva para os problemas encontrados na produção escrita de nossos estudantes. No entanto, a partir desta experiência, acreditamos, ser possível minimizar o que já se observara, ao longo de alguns anos de experiência, como um possível fator que contribui para o baixo desempenho na execução da tarefa: a falta de planejamento. A partir de um roteiro produzido pelas turmas, sob a orientação do professor, os estudantes adquirirem maior autonomia para o desenvolvimento da narrativa, apoiando-se também na análise feita a respeito do texto que orientou as atividades.

12 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para superar o desafio de transformar jovens estudantes em cidadãos leitores, consequentemente capazes de lançar mão das habilidades necessárias para produzir um texto escrito, é necessário pouco mais do que boa vontade por parte do professor de Língua Portuguesa. Considerar o conhecimento de mundo, suas preferências e o universo de informações no qual estão inseridos socialmente pode pavimentar o caminho a ser percorrido para o sucesso de tal empreitada. Sentindo-se representado, ao ver seus gostos musicais, sua

cultura e (por que não?) seu gosto literário privilegiado em sala de aula, o aprendiz passa a fazer parte do processo de construção de um determinado conhecimento, colaborando ativamente para esse processo. Não se trata de abandonarmos os cânones da literatura ou da música brasileira e mundial, contemplados significativamente nos materiais didáticos disponíveis (livros e apostilas), mas de considerarmos como prática de multiletramentos as diferentes atividades extraclasses nas quais nosso público alvo está naturalmente envolvido.

Cada vez mais integrados ao ambiente virtual, os estudantes são capazes de produzir conteúdos e adquirir conhecimentos de forma autônoma e dinâmica sem as limitações do ambiente da sala de aula. Nesse contexto, as Fanfics tornam-se aliadas do professor de Língua Portuguesa, pois já fazem parte da vida de muitos deles, sendo profundos conhecedores e admiradores do gênero. O caráter interativo das *fics* possibilitam expandir o mundo da ficção, trabalhando com suas histórias e seus personagens favoritos, manipulando o universo no qual estão inseridos da forma como lhes convêm.

Através da proposta apresentada neste estudo, mediada pelo professor, é possível agregar o conhecimento pretendido, apresentando aos estudantes tanto os clássicos da literatura como exemplares do gênero Fanfic como ponto de partida para a construção de novas histórias.

A proposta de mediação apresentada neste trabalho pretende, através da aproximação do universo da sala de aula com o mundo virtual, que o estudante reconheça as estruturas do texto de predominância narrativa e possa, ao final da atividade, aplicar os conhecimentos apropriados em seu próprio texto, mas que propicie também momentos prazerosos colocando-o como figura central no processo de construção de determinado conhecimento.

13 – REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Verônica Danieli Lima & GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. *Letramento digital como instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais*. Revista Educação pública. Julho, 2014. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/26/o-letramento-digital-como-instrumento-de-inclusao-social-e-democratizacao-digital-do-conhecimento-desafios-atuais>

AZZARI, Eliane Fernandes & CUSTÓDIO, Melina Aparecida. *Fanfics, Google Docs... A produção textual colaborativa*. In: ROJO, Roxane. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRAGA, Denise Bértoli. *A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital*. In: MARCHUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CAMPOS, Adriana Virtuoso. *O gênero textual fanfiction como ferramenta de ensino*. Anais do VII Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem, Rio de Janeiro, 2016.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.

HUMBOLD, Wilhelm. *Sobre a diferença entre os organismos da linguagem humana e a influência dessa diferença no desenvolvimento mental da humanidade*. São Petersburgo, 1859.

KLEIMAN, B. Angela. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo, Santa Cruz do Sul, 1-25, dezembro de 2007.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

LIMA, Wagner Luiz Ferreira & ALVES, Taís de Cássia Badaró. *Modos de organização do texto*. Conexão acadêmica – Julho, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes e atividades linguísticas no contexto da tecnologia digital*. 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003: 19-36 _____.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. DLCV Língua, Linguística e Literatura v.1 n.1 e 2, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba, PB: 2003a. disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/issue/view/741> Acesso em: 01 de mar. 2016.

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

MARCHUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PALOMANES, Roza. *Século XXI: a mediação pedagógica e o novo papel do professor*. In: PALOMANES, Roza (org.). *A mediação pedagógica como prática docente: propostas de atividades de leitura e escrita*. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2021.

PUZZO, Miriam Bauab. *Dialogismo bakhtiniano e a estilística vossleriana*. Revista Pucsp. Portal de revista Puc-SP. São paulo, 12 (1): 131-149, Jan/Abril 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/26367/20959>

REISS_:_ As quatro estações. Spiritfanfiction, 2022. Disponível em:
<https://www.spiritfanfiction.com/historia/as-quatro-estacoes-23730455/>. Acesso em:
abril/2022

ROJO, Roxane. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Lindinalva Vicente de Almeida, SILVA, Edjane Pereira & BARBOSA, Rejane Siqueira Campos. *Reflexão sobre a ação educativa no processo de produção de texto no gênero fanfic ou fanfiction*. VI Congresso Nacional de Educação. Fortaleza – CE, 2019.

SARDINHA, Tânia Fonseca da Rocha. *O contexto da tecnologia digital e os gêneros textuais emergentes*. Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

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

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Andrey Lopes, SILVA, Maria Clara da & SANTOS, Rayane Beatriz. *A fanfic e o spirit fanfic: Algumas considerações sobre relações sociais, internet e potencialidade de uso das fanfics como recurso pedagógico*. Ensino em revista. Uberlândia, MG, v.27: p.1405-1429, Dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-10>

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. *Do fã consumidor ao fã navegador: o fenômeno fanfiction*. Passo Fundo, 2005. 210f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

ANEXO A - Modelo de folha para a produção escrita - frente (título, situação inicial e conflito)

ANEXO B - Modelo de folha para a produção escrita - verso (clímax e desfecho)

CLÍMAX

DESFECHO
