



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MEIRYLANE LOPES DA SILVA

EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NA ERA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE
AS *FANFICS* COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A APRENDIZAGEM DE
LEITURA CRÍTICA E DE ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO MÉDIO

JOÃO PESSOA - PB
2019

MEIRYLANE LOPES DA SILVA

**EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NA ERA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE
AS *FANFICS* COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A APRENDIZAGEM DE
LEITURA CRÍTICA E DE ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba em cumprimento ao requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Rodrigues Palhano

JOÃO PESSOA – PB
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Meirylane Lopes da.

Educação para a emancipação na era digital: um estudo sobre as fanfics como recurso pedagógico para a aprendizagem de leitura crítica e de escrita criativa no Ensino Médio / Meirylane Lopes da Silva. - João Pessoa, 2019.

190 f. : il.

Orientação: Tânia Rodrigues Palhano.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Educação; Multiletramento; Fanfics. I. Palhano, Tânia Rodrigues. II. Título.

UFPB/BC

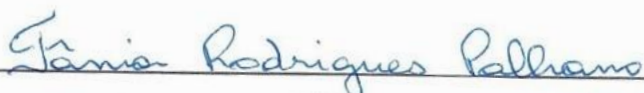
MEIRYLANE LOPES DA SILVA

**EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NA ERA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE
AS FANFICS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A APRENDIZAGEM DE
LEITURA CRÍTICA E DE ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Federal da Paraíba em cumprimento ao requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Aprovada em: 08/02/19

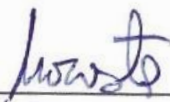
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Tânia Rodrigues Palhano
Orientadora – UFPB – PPGE



Profa. Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista
Membro interno – UFPB – PPGE



Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
Membro externo – UFPB – MPLE

*Aos meus pais, que me ensinaram a
construir meus próprios sonhos e, mesmo
antes de mim, acreditaram que eles são
possíveis e me ajudam a concretizá-los.*

AGRADECIMENTOS

Regem os manuais de trabalhos acadêmicos que é neste espaço que o autor deve deixar os seus agradecimentos àqueles que de alguma forma contribuíram para a realização e elaboração desta pesquisa. Eis uma tarefa complexa, que parece não caber no espaço de algumas páginas, porque sempre se teme esquecer alguém que teve relevância em alguma parte do processo.

Começo, assim, estendendo a expressão de gratidão a todos que passaram por meu caminho, ainda aqueles que o fizeram de modo breve e que deixaram um “pouco de si” em minha caminhada (e também a Antoine Saint-Exupéry pelo fragmento que tomo por empréstimo).

Como não poderia deixar de ser, agradeço a Deus, porque acredito que nossa existência pressupõe uma força maior que nos impulsiona e que nos permite ter o fôlego para cada novo desafio.

Aos meus pais, minhas irmãs e ao meu esposo, por todo amor e carinho e pelo incentivo que deram em mais esta etapa, pela paciência diante dos dias difíceis, pelo apoio, por serem a melhor parte de tudo o que sou, minhas maiores riquezas, minha base.

À minha orientadora, Professora Tânia Rodrigues Palhano, sou imensamente grata por ter me acolhido. Agradeço pelo apoio e pelas orientações. Registro minha admiração por seu trabalho e, sobretudo, por sua trajetória acadêmica, repleta de lutas, conquistas e persistências.

À professora Maria das Graças de Almeida Baptista, pelas reflexões suscitadas durante a trajetória desta pesquisa e pelo espírito inquieto que sempre nos instiga, enquanto alunos, a ver a conjuntura social com olhos menos ingênuos.

À professora Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti por ter aceitado o convite para participar da banca e pelas valiosas contribuições feitas durante a qualificação.

Aos meus amigos tão queridos, que me furto de aqui os nomear porque eles sabem bem que o são. A presença de vocês na minha vida é um presente que Deus me concedeu.

Ao C.E.E.A. Sesquicentenário e à família do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/UFPB, agradeço sempre pelo apoio e pela tão estimada presença que preenche a minha vida de leveza e alegria.

Aos meus alunos, pelos desafios constantemente apresentados e por terem colaborado diretamente neste percurso.

Aos professores e professoras do PPGE, pelos ensinamentos e competência.

Aos colegas do PPGE, pelo companheirismo, partilha e convivência harmoniosa, além da troca de experiências nessa jornada acadêmica.

Formar alguém é dar a esta pessoa as ferramentas necessárias para ela compreender melhor o mundo em que vive e poder, no mínimo, sofrer nomeando as razões do seu sofrimento.

(Terry Eagleton)

RESUMO

A educação voltada para o pensamento crítico e autônomo do indivíduo é o principal instrumento para a emancipação dos sujeitos e para a transformação da sociedade. Nesta pesquisa, essa teoria é associada às possibilidades educacionais advindas do uso dos recursos tecnológicos, em especial, a produção e o consumo do gênero digital *fanfictions*, numa perspectiva de multiletramentos concretizada através do letramento literário e digital, na construção de uma prática pedagógica calcada na autonomia de pensamento e criticidade dos alunos por meio da leitura crítica e da escrita criativa. Tivemos como objetivo geral analisar a contribuição do uso das *fanfictions* como recurso pedagógico para uma prática de leitura e de escrita crítica e emancipatória. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, suporte científico para o aprofundamento do estudo acerca da emancipação, do multiletramento e das *fanfictions*, e participante. Como caminho epistemológico, definimos o materialismo histórico e dialético com fundamento em Triviños (2015) e Gamboa (2012), para apreender a educação como um fenômeno emancipatório em meio aos condicionantes econômico-políticos que moldam a educação escolar, tornando-a um espaço de transmissão acrítica de conhecimentos acumulados. Através de questionários e da pesquisa participante — desenvolvimento de uma proposta pedagógica com uso das *fanfictions* em uma escola pública de João Pessoa/PB —, obtivemos as informações necessárias à análise do objeto. A análise dos dados, fundamentada na hermenêutica-dialética com base em Minayo (2002; 2009; 2010), evidenciou três categorias empíricas: apropriação, autoria e autonomia de pensamento. A pesquisa possibilita afirmar que o uso pedagógico das *fanfictions* proporciona um espaço de interação, de criatividade e de autonomia de pensamento aos alunos, possibilitando-lhes desenvolver, por meio da relação sinérgica entre escola e tecnologia, experiências reais de uso produtivo e coletivo da linguagem que corroboram para sua emancipação.

Palavras-Chave: Educação; Multiletramento; *Fanfics*.

ABSTRACT

The education focused on the critical and autonomous thinking of the individual is the main instrument for the emancipation of subjects and for the transformation of society. Based at this theory, and in view of the educational possibilities emerged from the use of technological resources, this research was outlined. In this research, this theory is associated to the educational possibilities arising from the use of technological resources, especially the production and consumption of the digital genre fanfictions, in a multiliteracies perspective materialized through literary and digital literacy, in the construction of a pedagogical practice based on in the students' autonomy of thought and criticality through critical reading and creative writing. We had as general objective to analyze and prove the potential of the use of fanfics as a pedagogical resource for a practice of reading and writing critical and emancipatory. It is a qualitative bibliographic research, scientific support for the study of emancipation, multiliteracy and fanfictions, and participant. As epistemological approach, we define historical and dialectical materialism based on Triviños (2015) and Gamboa (2012), to apprehend education as an emancipatory phenomenon amidst the economic-political determinants that today shape school education as an uncritical transmission space of accumulated knowledge. Through open questionnaires and participant research — development of a pedagogical proposal with the use of fanfictions in a public school in João Pessoa / PB —, we obtained the necessary information for object analysis. Data analysis, based on dialectical hermeneutics with theoretical foundation in Minayo (2002; 2009; 2010), revealed three empirical categories: appropriation, authorship and autonomy of thought. The research makes it possible to state that the pedagogical use of fanfictions provides a space for interaction, creativity and autonomy of thought to the students, enabling them to develop, through the synergistic relationship between school and technology, real experiences of productive and collective use of the language that corroborate for their emancipation.

Keywords: Education; Multiliteracy; Fanfics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Princípios Básicos para o desenvolvimento do aluno na Pedagogia de Multiletramentos	68
Figura 2: Ferramenta para registro de comentários acerca das <i>fanfictions</i> lidas	81
Figura 3: Dicas de Português no Spiritfanfictions.com	83
Figura 4: Dicas de Português no Nyah!Fanfiction	84
Figura 5: Aula temática “crase”	85
Figura 6: Comentários dos usuários.....	86
Figura 7: Dicas de ortografia no Nyah!Fanfiction	87
Figura 8: Página inicial do blog desenvolvido pelos alunos	114
Figura 9: Comentários na <i>fanfic</i> de Dom Casmurro (<i>Fanfic 7</i>)	124
Figura 10: Comentário de uma participante	125
Figura 11: Número de visualizações da <i>Fanfic 8</i>	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultado SAEB 2017 - Língua Portuguesa.....	45
Gráfico 2: Evolução das Proficiências Médias em Língua Portuguesa no SAEB - Ensino Médio de 1995 a 2017	46
Gráfico 3: Evolução das Proficiências Médias dos Estudantes Brasileiros no PISA – Leitura de 2000 a 2015	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização das atividades da Proposta Pedagógica	102
---	-----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/ LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NLG	<i>New London Group</i>
OCDE	<i>Organization for Economic Co-operation and Development</i>
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA NO CONTEXTO BRASILEIRO	30
2.1 Da decodificação à reflexão: apontamentos históricos sobre o ensino de leitura e de escrita no Brasil.....	30
2.2 Reflexos das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nos processos de leitura e de escrita: novas práticas, novos modos de aprendizagem	35
2.3 Leitura e Escrita no Ensino Médio Brasileiro: panorama atual	42
3 EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO E O MULTILETRAMENTO	50
3.1 Educação e Emancipação na perspectiva de Theodor Adorno: a emancipação como princípio educativo	50
3.2 Multiletramentos: o desenvolvimento da emancipação pela ampliação das habilidades de leitura crítica e de escrita criativa	60
3.3 O gênero digital <i>Fanfics</i>: entre o letramento digital e o letramento literário	73
3.3.1 Os gêneros digitais e o ensino de leitura e de escrita	74
3.3.2 O universo do gênero digital <i>fanfics</i>	77
3.3.3 As <i>fanfics</i> como recurso para o desenvolvimento de letramento digital e de letramento literário numa perspectiva de multiletramentos	90
4 FANFICS E APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO NUMA PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTOS	97
4.1 O projeto de trabalho: esboços e teorização	98
4.2 Proposta Pedagógica desenvolvida: concretização do projeto.....	101
4.3 Análise dos Dados	116
4.3.1 Apropriação	117
4.3.2 Autoria	126
4.3.3 Autonomia de pensamento.....	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130

REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	142
APÊNDICE B - Questionário sobre Práticas de Letramento.....	143
ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	145
ANEXO B – <i>Fanfic</i> Cartas para os Mortos escrita por Dama da Rosa, StillHunter	148
ANEXO C – <i>Fanfic</i> 1: Inspirado no filme Toy Story.....	149
ANEXO D – <i>Fanfic</i> 2: Noite do Pijama.....	151
ANEXO E – <i>Fanfic</i> 3: Coraline e o retorno do terror	161
ANEXO F – <i>Fanfic</i> 4: O Palhaço Bipolar.....	162
ANEXO G – <i>Fanfic</i> 5: Escritores da liberdade	164
ANEXO H – <i>Fanfic</i> 6: The Witcher.....	166
ANEXO I – <i>Fanfic</i> 7: A inexplorada história de Capitu e Bentinho	174
ANEXO J – <i>Fanfic</i> 8 - Orgulho e Preconceito.....	179
ANEXO K – <i>Fanfic</i> 9: Os Miseráveis	183
ANEXO L – <i>Fanfic</i> 10: A infinita viagem	186

1 INTRODUÇÃO

Os processos de leitura e de escrita consistem em atividades que, pela destacada relevância na formação do indivíduo, podem possibilitar, a quem os dominam efetivamente, participar da vida em sociedade, conhecendo bem seu passado, intervindo concretamente sobre seu presente e podendo transformar o seu futuro, atuando assim como um cidadão consciente dos seus deveres e direitos.

Inerente a essa dimensão de possibilidades que se abre diante da apropriação das habilidades de ler e de escrever, destaca-se, cada vez mais, a necessidade de desenvolver-se, no ambiente escolar, estratégias pedagógicas que fomentem práticas capazes de despertar os alunos para uma leitura perpassada pela compreensão do mundo em que estão inseridos, e possibilitem a formação de sujeitos críticos e autônomos quanto as suas ideias e seus pensamentos.

Cabe à escola, em vez de promover meramente a intermediação do alunado com alguns modelos ideais preestabelecidos, oferecer subsídios para que desenvolva um comportamento emancipado e crítico. Ou seja, lançar mão de técnicas que lhes possibilitem uma liberdade maior para reflexão acerca das experiências vivenciadas no espaço intra e extraescolar. É nesse cenário que se inicia a trajetória da presente pesquisa.

A inquietação quanto ao tema surgiu na atuação docente da disciplina de língua portuguesa, frente aos desafios encontrados em promover práticas significativas de leitura e de escrita, assim compreendidas aquelas que se mostram produtivas no que diz respeito à evolução cognitiva e ao exercício da criticidade e da criatividade, indo além da mera sistematização de conhecimentos historicamente acumulados.

Muitas vezes, as estratégias às quais recorriamos para que os alunos conseguissem apreender os conteúdos previstos para a disciplina e escrever textos coerentes acabavam infrutíferas ou alcançando resultados aquém dos esperados.

Com isso, surgiu a necessidade de refletir sobre a prática de ensino adotada e, conseqüentemente, sobre estratégias para melhorá-la. Somou-se a isso, a constatação de que não há meio de alcançar uma aprendizagem significativa sem aproximar-se do universo em que os alunos estão inseridos, sobretudo o virtual, em que os discentes utilizam cotidianamente a linguagem sob as suas mais diversas expressões.

Tais fatos levaram-nos aos seguintes questionamentos: Como proporcionar

experiências mais atrativas aos alunos nas aulas de leitura e de escrita? Como estimulá-los a ler e a escrever dentro do ambiente escolar e na vida cotidiana? É possível, por meio de práticas de aprendizagem de leitura e de escrita realizadas no ciberespaço, levar os discentes a desenvolverem uma postura autônoma, crítica e criativa? De que maneira o universo digital pode corroborar esse desenvolvimento? Destarte, esta pesquisa resulta da correlação entre o universo da prática docente e a necessidade de uma reflexão teórico-pedagógica voltada para a melhoria e para a efetividade de processos de aprendizagem.

Como afirma Orlandi (2012), os processos de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita não têm se mostrado suficientes e eficazes, posto que se utilizam de estratégias pedagógicas imediatistas, deixando de lado o trabalho intelectual. Além disso, são desconsideradas as “formas de conhecimento que derivam do conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas” (ORLANDI, 2012, p. 48), criando muros entre aquilo que é ensinado na escola e as experiências vivenciadas pelos discentes.

A escola, desse modo, em vez de partir do contexto do aluno, desvaloriza suas práticas de leitura ou desestimula a possibilidade de que, por meio de suas experiências, os discentes desenvolvam habilidades para assumir seu papel social e tornem-se capazes de ressignificar leituras e saberes na sua vivência.

Em primeiro plano, diante das práticas tradicionais pautadas no ensino desvinculado das experiências vivenciadas no cotidiano — ainda bastante frequentes e que pouco contribuem para a construção de textos que configurem autoria —, os discentes sentem-se pouco estimulados à aprendizagem e, conseqüentemente, não conseguem desenvolver uma postura crítica e criativa¹ quanto a sua função de sujeito social.

De modo oposto, esses mesmos jovens, pouco interessados em produzir textos escolares, estão cada vez mais envolvidos em práticas de leitura e de escrita espontâneas no ciberespaço², o que, como defende Pinheiro (2013, p. 206), corrobora

¹ O termo é utilizado nesta pesquisa de modo associado ao conhecimento, no sentido de que a criatividade se desenvolve em atividades que envolvem competências mais complexas, diante do desenvolvimento de novas ideias.

² O termo ciberespaço, segundo Lévy (1999, p. 92), foi utilizado pela primeira vez por William Gibson, em seu livro de ficção científica *Neuromancer* (1984). Para este autor, o termo designa o conjunto de redes de computadores nas quais circulam todo tipo de informação. O ciberespaço é definido pelo próprio Lévy (1999) como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas

a ideia de que o meio digital, quando usado de modo contextualizado e integrado ao ensino, pode e deve contribuir para o processo de aprendizagem.

Dessa forma, a presente pesquisa toma por escopo a reflexão e a prática sobre o ensino de língua portuguesa fundamentado em leituras e produções textuais em forma de *fanfics*³, por um lado, tomando como ponto de partida o interesse dos discentes em tecnologia e as próprias experiências leitoras e escritoras protagonizadas por eles para além dos muros da instituição escolar; por outro, objetivando a promoção de atividades que levem os alunos a alcançar sua emancipação enquanto leitores-escritores autônomos.

Esse viés de análise toma como fôlego inicial o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que enfatizam a necessidade de incorporar as tecnologias no ambiente escolar (BRASIL, 2013, p. 52), e preveem que o ensino, sobretudo o de Literatura, deve buscar desenvolver no aluno-leitor o potencial crítico, com vistas a ampliar ou construir o letramento desses alunos-leitores (BRASIL, 2002, p. 55).

Destaca-se ainda, como fundamento inicial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018, que traz, entre as competências específicas na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, a necessidade de “mobilizar práticas de linguagem no universo digital considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender” (BRASIL, 2018, p. 487).

Nesse sentido, tendo por lastro a formação do aluno crítico e criativo, a BNCC expõe que se faz necessário possibilitar aos estudantes explorar interfaces que lhes permitam conhecer e filtrar informações, assim como produzir o novo com base no existente (BRASIL, 2018, p. 487).

Diante dessa necessidade de desenvolver a formação de leitores-escritores e de promover uma leitura e uma escrita críticas e conscientes, que levem o aluno a refletir de forma autônoma e construir suas próprias visões de mundo, emerge, na escola, o desafio de criar elos entre os eventos experimentados pelos discentes em

também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999. p. 17).

³ Por se tratarem de termos equivalentes, nesta pesquisa, utilizar-se-á ora o termo *fanfic*, ora *fanfiction* e, em outros momentos, optar-se-á pela nomenclatura reduzida, *fic*. Todas correspondentes à denotação do gênero digital aqui retratado.

seu cotidiano e as práticas de ensino-aprendizagem, a fim de atribuir significado aos conhecimentos apreendidos na instituição escolar e romper com os processos de ensino-aprendizagem pautados na mera sistematização, que costumam reforçar a aversão dos alunos às aulas de língua portuguesa.

Com o advento das novas tecnologias, passou também a somar-se a esses aspectos a necessidade de o professor inteirar-se de experiências dos alunos no meio digital, utilizando-as para enriquecer o ambiente educacional e propiciar a construção de conhecimentos através de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores. Por isso, faz-se relevante analisar as experiências linguísticas e literárias vivenciadas no espaço virtual.

Considerando que, na sua grande maioria, os jovens em idade escolar estão conectados à internet e usam a rede durante muitas horas ao dia, a leitura e a escrita no ciberespaço não podem ser desconsideradas pelos formadores de leitores-escretores na escola, uma vez que constitui um recurso que pode e deve ser utilizado para reestruturar as práticas pedagógicas.

Assim, apontamos as *fanfictions* como um recurso pedagógico que possibilita aulas envolventes por se constituírem como críticas e produtivas no processo de leitura e de escrita e na apropriação dos textos. Portanto, busca-se compreender esse gênero digital, que emerge em meio à ciberliteratura, como forma de aproximar os conteúdos escolares às experiências virtuais vivenciadas pelos alunos, na tentativa de formar leitores competentes, ou seja, que não apenas decodifiquem o texto, mas compreendam suas múltiplas funções, atribuindo-lhe um sentido e relacionando-o com as experiências vividas, tornando-o um leitor emancipado.

As *fanfictions*, como explica Vargas (2015), são ficções produzidas por fãs a partir de uma obra original, como livros, filmes ou séries de TV, em que o autor faz uso de elementos, personagens e situações de um universo já conhecido para desenvolver suas próprias ideias.

Assim, utiliza os espaços comuns à obra original, como os personagens e a trama e obedecem a regras estabelecidas nos *fandoms* (comunidade de fãs que compartilham interesse por determinada cultura), desenvolvendo práticas de coautoria não lucrativas.

A aproximação com as *fanfics* e o interesse por esse gênero digital como um recurso para o processo de ensino-aprendizagem surgiu em meio ao convívio com um grupo de alunos, que, por já desenvolverem coletivamente a escrita de *fanfics* e

divulgarem seus textos, convidaram-me para integrar o grupo. Essas experiências se passaram em ambientes extraescolares e não estavam, nesse momento, relacionadas com as atividades desenvolvidas em sala de aula.

No entanto, a percepção de que, naquele espaço virtual, os alunos — que não se mostravam interessados em escrever textos na escola — passavam horas escrevendo, criando novas versões e olhares a partir da obra escolhida por eles, absortos nessa atividade pelo simples prazer, trocando ideias e comentários com os demais componentes do grupo sobre leituras afins, construindo conjuntamente o texto da *fanfic*, fez-me considerar que essa manifestação da ciberliteratura poderia colaborar com a aprendizagem de leitura e de escrita no ambiente escolar de um modo extremamente rico e empoderador.

De certa forma, por meio das *fanfictions*, o leitor/coautor procura preencher, com base em sua bagagem pessoal, as lacunas deixadas pelos autores das histórias originais.

Nesse sentido, Vargas (2015, p. 15) afirma que o autor de *fanfiction* “é aquele leitor que, ao fazer esse preenchimento das lacunas, vai além do seu processo de interpretação e encoraja-se a registrar seu trabalho, fruto de suas especulações, que se torna mais elaborado à medida que passa a ser escrito”.

A autora acrescenta ainda que a prática de letramento envolvendo *fanfictions* promove a melhora nas habilidades de leitura e de compreensão de textos. Um outro aspecto positivo, apontado por Vargas (2015), é com relação à recepção desses textos por comentários recebidos a cada capítulo publicado, que fomenta nos autores a busca por aprimorar sua produção escrita.

Os autores desses textos “se esforçam para que sua escrita atinja um grau de desenvolvimento que lhes possibilite angariar mais leitores, em uma mobilização que não é comumente encontrada nas práticas de sala de aula” (VARGAS, 2015, p. 91).

Jenkins (2009), ratificando esse posicionamento, enfatiza que a ideia de criar alimenta a “cultura do fã”. O sujeito passa de mero consumidor passivo da cultura de massa para a condição de possuir um papel ativo de grande relevância nesta relação de cultura participativa e engajada.

Desenvolve-se uma atividade de participação social em uma comunidade discursiva, por meio da qual são criados textos literários formados a partir da hibridização da cultura popular com a literatura canônica, os quais trazem sua carga de subjetividade, sua relação com a narrativa originária e refletem as características

do contexto no qual o autor está inserido, impactando, de alguma maneira, no meio social em que circulam. No entanto, no espaço escolar atual, parece não haver lugar para essa literatura tida como subalterna e marginal produzida no ciberespaço.

Esse apagamento da cultura extraescolar, na qual os alunos se inserem e realizam práticas de linguagem, posicionando-se criticamente frente aos textos e adotando para si um papel social consciente e ativo, acarreta na perda de um elemento extremamente fértil nas aulas de literatura, sobretudo na possibilidade de construir pontes entre os saberes discentes e aqueles que estão incluídos nos conteúdos escolares.

O fenômeno *fanfiction* proporciona um ambiente de grande potencial de aprendizagem, uma vez que traz em seu bojo uma riqueza de elementos educativos que permeiam a leitura, análise crítica e construção da identidade do aluno diante dessas experiências, demandando, por isso, o aproveitamento desse recurso potencializador no ambiente de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita calcado na formação de leitores/escritores autônomos.

A perspectiva teórica da presente pesquisa parte inicialmente da correlação de dois conceitos, que, por sua relevância, constituem-se em suas categorias analíticas⁴: o multiletramento e a emancipação.

O multiletramento, termo proposto pelo Grupo de Londres para abranger as mudanças relacionadas à influência das novas e emergentes tecnologias de comunicação nas práticas de letramento, evidenciando-se, dentre elas, a multimodalidade dos textos e as competências e habilidades mais complexas exigidas dos usuários frente ao fluxo de informações nas redes; e o crescente significado da diversidade cultural e linguística no mundo, da multiculturalidade característica das sociedades globalizadas (ROJO, 2012, p.13).

A abordagem do multiletramento estará associada ao letramento literário, apresentado por Paulino e Cosson (2009, p. 67) como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”⁵, e, ainda, ao letramento digital,

⁴ Consoante Minayo (2004, p. 93-94), as categorias distinguem-se em analíticas e empíricas. As categorias analíticas são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. As categorias empíricas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo e têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

⁵ Os termos utilizados por Paulino e Cosson (2009, p. 67) para construir essa síntese conceitual guardam grande precisão semântica. Ao fazer uso do termo “processo”, o autor o concebe como um ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha e vai se construindo e reconstruindo

conceituado por Soares (2002, p. 151; 2003, p. 90) como um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, desenvolvendo-se para o uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Tal concepção coaduna-se com os interesses de uma perspectiva de emancipação como produto de uma educação emancipatória orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade do indivíduo e comprometida com a causa universal da emancipação humana.

A emancipação, é retratada aqui sob o viés dos ensinamentos de Adorno (1995) no que diz respeito à imbricação necessária entre educação e transformação, defendendo-se, assim, a ideia de que, por meio da educação, é possível que os sujeitos desenvolvam a autonomia de pensamento, aqui compreendida, com base nos ensinamentos de Kant (1985), como a capacidade de entendimento e compreensão sem a necessidade de direcionamento de terceiros.

É nessa correlação conceitual que propomos compreender as *fanfics* como um recurso para promoção do multiletramento e, conseqüentemente, como um caminho possível para desenvolver a criticidade e empoderamento dos discentes enquanto sujeitos cognoscentes e situados historicamente, com escopo em Vargas (2015), Jenkins (2009) e Black (2007).

Norteados por essa perspectiva, desenvolvemos uma investigação com base na aplicação de uma proposta pedagógica nas aulas de língua portuguesa em uma escola estadual de João Pessoa, a fim de analisar os efeitos e os movimentos constitutivos do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes, situando-os, para isso, enquanto sujeitos temporais, inseridos em uma sociedade que, como assevera Gamboa (2012, p. 172), compõe o todo maior que agrega a educação, o ambiente escolar e suas relações como parte desse conjunto social.

Para construir uma fundamentação que possibilite a análise proposta, o caminho de pesquisa que se mostra mais adequado frente à ideia de provocar a transformação por meio da educação não nos parece ser outro, senão aquele calcado na teoria marxista, erigindo-a a suporte epistemológico. Desse modo, nessa construção, o ontem e o hoje estarão relacionados em pleno diálogo, possibilitando, a

permanentemente. Ademais, é um “processo de apropriação”, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, tornando-o próprio, de fazê-lo pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua.

compreensão das nuances e desvelando as contradições que determinam e determinaram as práticas educacionais que hoje vigoram (GAMBOA, 2012, p. 168).

Essa dinâmica histórica de análise investigativa justifica-se, consoante Gamboa (2012, p. 142), no “princípio de interrelação universal do materialismo histórico”, segundo o qual nenhum fenômeno pode ser considerado isolado ou separado de uma totalidade maior que é a própria realidade, e esta, por ser histórica, não se esgota na percepção presente.

Ao referir-se à historicidade do objeto na pesquisa educacional, Gamboa (2012, p. 173) aponta que é efetivamente “a história, tomada como categoria gnosiológica inerente à concepção ontológica da realidade”, que marca a distinção das abordagens epistemológicas nas pesquisas.

Frente a isso, esta pesquisa assumirá uma abordagem diacrônica, isto é, através do tempo — em oposição à abordagem sincrônica, que desconsidera o processo evolutivo ao longo do decurso histórico-temporal —, e especificamente dialética, preconizando a preocupação com a historicidade do objeto e com “o registro do movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos” (GAMBOA, 2012, p. 175).

Nesse percurso investigativo, debruçar-nos-emos na análise de três categorias empíricas que se mostraram relevantes na análise das *fanfics* produzidas durante a pesquisa participante: Apropriação; Autoria e Autonomia de pensamento, apreendidos na prática social educativa e na relação entre a pesquisadora e os sujeitos participantes da pesquisa.

No que concerne à *apropriação*, à luz do materialismo histórico e dialético, considera-se que o processo de aprendizagem compreende o processo de apropriação crítica do conhecimento historicamente elaborado, favorecendo a construção de sujeitos críticos.

Esse movimento de apropriação deve se dar de modo que o discente seja capaz de ir além da sistematização/repetição, relacionando tais conhecimentos à sua própria vivência e práticas sociais, reconstruindo assim as narrativas de modo a configurar uma *autoria* alicerçada no olhar que este discente lança sobre a sua realidade.

É frente a essa formação crítica que se vislumbra a ideia de *autonomia de pensamento* como capacidade de entendimento e compreensão, seja da leitura de textos, seja da realidade social em que esse sujeito se encontra imerso.

A relevância social e científica da temática se encontra em seu objetivo de

contribuir com o processo de ensino-aprendizagem que permita ao educando desenvolver sua criticidade e alcançar a emancipação, assim como na própria necessidade de encontrar metodologias que contribuam com a ruptura de um ensino apoiado em mera sistematização e reprodução acrítica de técnicas.

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar a contribuição do uso das *fanfics* como recurso pedagógico para uma prática de leitura crítica e de escrita criativa e emancipatória entre os alunos do Ensino Médio do Centro Experimental de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário, em João Pessoa/PB. Para atingir tal fim, traçamos como objetivos específicos: a) refletir sobre a contribuição do uso das *fanfics* na formação de autores-leitores críticos; b) desenvolver uma proposta de intervenção com uso das *fanfics* em aulas de Língua Portuguesa; c) analisar as práticas de leitura e de escrita com o uso das *fanfictions* no ambiente escolar.

No que se refere à metodologia, de acordo com Gil (2008, p. 8), para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento.

Tal entendimento é corroborado por Minayo (2009), que entende a metodologia como o caminho do pensamento, que conjuga, ao mesmo tempo, o método de abordagem, as técnicas de operacionalização do conhecimento e a capacidade do pesquisador. Por isso, torna-se primordial o cuidado na escolha do caminho metodológico da pesquisa, posto que se constitui numa parte fundamental para sua construção.

Quanto ao método de abordagem, nossa pesquisa esteia-se na abordagem qualitativa, de caráter exploratório, visando oferecer informações sobre o objeto de estudo e orientar a formulação de hipóteses. Os métodos de abordagem consistem na forma como os pesquisadores abordam os fenômenos em nível de abstração, oferecendo normas gerais para o estabelecimento da ruptura entre os objetivos científicos e de senso comum.

Para Gil, os métodos de abordagem esclarecem acerca dos procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade. “São, pois, métodos desenvolvidos a partir de elevado grau de abstração, que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações” (GIL, 2008, p. 9).

Consoante Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa ocupa-se com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

No mesmo sentido, Bauer e Gaskell (2007, p. 68) asseveram que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões sobre o assunto em questão”. Para isso, pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos e de coleta de dados, o trabalho desenvolvido se configura como uma pesquisa *bibliográfica*, com levantamento bibliográfico para fundamentação teórica da pesquisa; e *participante* com a efetivação de uma intervenção pedagógica na área de leitura e produção textual por meio da inserção das *fanfics* no espaço escolar, a qual será melhor explicada no capítulo destinado à análise dos dados.

Segundo Gil (2004, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, a fim de se desenvolver um arcabouço teórico que subsidie a análise do objeto e embase a própria construção da pesquisa por meio da reflexão e diálogo crítico com os autores.

Quanto à pesquisa participante, Demo insere-a, para fins de sistematização, como uma pesquisa prática, isto é, ligada à “prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico” (DEMO, 2000, p. 21).

Há, na pesquisa participante, um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social. Brandão (1985, p. 11-13), ao analisar a pesquisa participante, afirma que ela surge “quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando comparte com pessoas reais momentos redutores da distância do outro no interior do seu cotidiano”.

Assim, a relação de participação na prática científica desafia o pesquisador a ver e compreender os sujeitos e seus mundos, conhecer o outro em sua realidade, “tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e

político [...] que, constituindo a razão da prática, constitui igualmente a razão da pesquisa” (BRANDÃO, 1985, p. 13).

Destaca-se como ponto central dessa metodologia a preocupação com o processo em si e não com o produto. A interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado torna-se essencial no processo em construção para a transformação, possibilitando uma fidedignidade à realidade empírica e à experiência dos sujeitos pesquisados.

Considerando essa contextualização, propõe-se o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica, em formato de uma sequência didática fundamentada em leituras e produções do gênero *fanfiction* a partir de obras escolhidas pelos alunos.

A delegação da escolha aos discentes justifica-se no pressuposto de que, para que a experiência de leitura e de produção escrita seja prazerosa e encontre maior eficácia, deve-se partir de algo com que o discente tenha proximidade ou predileção, de modo que isso permita o envolvimento com a história e eleve o seu grau de comprometimento.

As atividades foram desenvolvidas no Centro Estadual de Ensino Experimental Sesquicentenário, localizado no Bairro Pedro Gondim, em João Pessoa, durante o segundo semestre letivo do ano 2018, nas aulas de Língua Portuguesa, com 30 alunos voluntários de uma turma do 2º ano do Ensino Médio.

O Centro foi escolhido por ser o lugar em que a pesquisadora já exerce a atividade docente, o que auxilia na sua aproximação, uma vez que resta atenuada a distância que a separa do grupo social com que se pretende trabalhar, “condição inicial essa necessária para que o percurso de pesquisa possa, de fato, ser realizado de dentro do grupo”, como defende Brandão (1999, p. 27).

Quanto ao público escolhido ser específico da segunda série do Ensino Médio, deve-se à maturidade leitora esperada para o público da faixa etária regular dos alunos desse período, entre 15 e 17 anos, o que propicia a construção de atividades mais complexas do ponto de vista crítico e relacional; e, também, por não estarem ainda imersos no universo da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como os discentes da série posterior.

Ainda no que tange aos procedimentos, propomos o questionário enquanto técnica inicial de coleta de informações. No trajeto de desenvolvimento da pesquisa, a realização do questionário semiaberto teve como objetivo fazer um levantamento introdutório de informações entre os discentes sobre as suas percepções em relação

ao processo formativo por eles vivenciado e acerca de suas próprias experiências com o ciberespaço e com a leitura e escrita.

Segundo Triviños (2001, p. 66), “[...] o questionário é utilizado quando o pesquisador deseja recolher informações variadas, amplas, de um número considerável de sujeitos”. Assim, esse foi o instrumento utilizado como meio para uma primeira aproximação com todos os alunos participantes da pesquisa.

O questionário elaborado com perguntas abertas visa não limitar os sujeitos a enquadrarem suas percepções e sentimentos em alternativas preestabelecidas e possibilita maior liberdade para responderem e manifestarem suas impressões.

Um dos indicadores de qualidade da produção da pesquisa em educação se refere à articulação lógica entre as concepções de objeto e sujeito implícitas na pesquisa e o método de abordagem utilizado que, por sua vez, é determinado por critérios científicos específicos, compreendendo pressupostos e concepções.

Com base nisso, buscou-se para subsidiar a análise na presente pesquisa, um método que permitisse analisar o sujeito como agente ativo, capaz de participar, criar, transformar a realidade na qual está inserido e assumir projetos num contexto histórico-social. Para Gamboa (2012, p. 161, 187), tais práticas investigativas são identificadas como abordagens crítico-dialéticas e pautam-se no conjunto lógico poder-emancipação-crítica.

Sob esse viés crítico emancipador,

a atividade intelectual reflexiva é organizada para desenvolver a crítica e alimentar a práxis que transforma o real e libera o sujeito de seus diferentes condicionantes. [...] Busca, desse modo, apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas interrelações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança. O homem conhece para transformar. (GAMBOA, 2012, p. 188-190).

Diante dessa perspectiva, a dialética marxista é assumida nessa pesquisa como a lente de observação e análises, ou seja, como o método que cumpre a função de aproximar o campo das ciências da realidade concreta.

Como base precípua para a interpretação e análise dos questionários, dos dados obtidos durante a realização da pesquisa participante e dos textos produzidos pelos discentes, empregamos o método hermenêutico-dialético com base em Minayo (2010).

Nesse método de análise,

a união da hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico (MINAYO, 2010, p. 227).

Para a autora (1996, p. 231), o método hermenêutico-dialético é o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade, uma vez que coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida.

Toma-se como centro da análise a prática social, a ação humana, considerando-a como resultado de condições anteriores, exteriores e, sobretudo, como práxis, ou seja, como ato humano que atravessa o meio social e conserva as determinações, mas também transforma o mundo sobre as condições dadas (MINAYO, 2010, p. 232).

Segundo Minayo (2002, p. 104), “a hermenêutica e a dialética se apresentam como momentos necessários da produção de racionalidade em relação aos processos sociais”. Nessa simbiose, a hermenêutica se volta para a linguagem assim como a dialética se volta para as relações sociais, de modo que tais processos permitem ao pesquisador considerar o sentido das falas dos sujeitos investigados enquanto vozes localizadas em um determinado contexto, percebendo, nos discursos analisados, as relações histórico-culturais e a construção social que os perpassam.

A hermenêutica, centrada na compreensão, percebe na linguagem o campo dos significados, o que permite que, pela via interpretativa, o pesquisador possa entender o que implicitamente condiciona as posturas dos sujeitos em seus discursos. Busca-se, com isso, encontrar não a intenção ou a vontade inicial do autor, mas transcendê-la, considerando que os discursos, independentemente de sua forma de manifestação, dizem muito mais do que quem os escreveu pretendeu dizer.

A dialética considera que as relações sócio-históricas entre classes, grupos e culturas (dinâmicas, antagônicas e contraditórias) constituem o alicerce fundamental da comunicação humana. Por isso, qualquer discurso precisa ser lido em função do contexto no qual foi produzido, porque só poderá ser entendido na totalidade dinâmica das relações sociais de produção e de reprodução nos quais se insere.

O viés dialético assume, portanto, a ótica da criticidade, em que a linguagem é percebida como meio que permeia as relações de poder, revelando ideologias e

contradições.

Movidos por esse direcionamento e diante da nossa opção por analisar o objeto de pesquisa através de todas as implicações de ordem histórica, sociocultural, política, econômica e educacional que constituem os sujeitos, mostra-se como necessário e adequado um método que possibilite chegar ao conhecimento mais próximo possível da realidade por meio de uma prática dialética interpretativa que reconhece os fenômenos sociais sempre como resultados e efeitos da atividade criadora, tanto imediata quanto institucionalizada.

Utilizamos a Hermenêutica Dialética, estabelecida por Minayo (2002; 2009; 2010), com o intuito de possibilitar a consolidação da interpretação das informações resultantes da pesquisa participante e dos questionários, aprimorando, desse modo, nossa compreensão da realidade.

Assim, nos detivemos nos questionários, nas informações observadas na pesquisa participante e nos textos produzidos pelos alunos de modo que pudemos identificar as categorias empíricas já retratadas (apropriação, autoria e autonomia de pensamento).

Esse momento constituiu-se necessariamente na retomada das categorias analíticas, fundamentadas em toda estrutura teórica da pesquisa, para o movimento necessário de verificação da correlação destas com as categorias empíricas.

Ao fim dessas etapas, buscamos elaborar uma síntese conclusiva das nossas análises e, dessa forma, contribuir para a ampliação dos conhecimentos acerca do nosso objeto de estudo.

Diante dessa estruturação metodológica esboçada, propomos discutir a aprendizagem de leitura e de escrita e as imbricações entre esse processo educativo, o sujeito e sua formação crítica, que perpassam momentos determinantes para o ensino de leitura e de escrita no contexto nacional.

No primeiro dos quatro capítulos que compõem esta dissertação, a “Introdução”, apresentamos os caminhos da pesquisa, apontando as inquietações que despertaram o interesse em estudar a temática. Discorreremos acerca da justificativa, temas, metodologia e objetivos propostos, lançando um olhar sobre a aprendizagem de leitura e de escrita e as *fanfics*, a fim de contextualizar e caracterizar o nosso objeto de estudo.

No capítulo dois, “O ensino de leitura e de escrita no contexto brasileiro”, inicialmente, partindo-se da compreensão de que não se pode separar a educação,

tal como se caracteriza hodiernamente, do processo histórico por meio da qual ela se constituiu, evidenciamos o percurso histórico dos processos de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita desde a colonização.

Ressaltamos que esse recorte histórico é imprescindível para nossa pesquisa, tendo em vista que, pensando dialeticamente e sabendo que todo conhecimento é passível de aprimoramento e transformação, precisamos conhecer o passado, considerando seus momentos e movimentos históricos, as contradições existentes, sempre refletindo sobre a realidade atual e, assim, possibilitar maior aproximação com nosso objeto de pesquisa.

Posteriormente, discutimos os novos contextos de desenvolvimento dessas práticas de ensino diante das experiências leitoras e escritoras emanadas do acesso ao ciberespaço; e traçamos um esboço acerca do panorama atual da leitura e escrita no ensino médio com base nas avaliações institucionais realizadas nos últimos anos.

No capítulo três, “Educação para a Emancipação e o Multiletramento”, discorreremos inicialmente sobre a educação voltada para a emancipação, fundamentando a discussão nos ensinamentos de Adorno de modo a embasar o desenvolvimento de uma educação voltada para a emancipação, que promova a adaptação, sem gerar conformismos, e, em mesma medida, que leve os aprendizes a se emanciparem enquanto sujeitos críticos e de pensamento autônomo.

Em seguida, contextualizamos essa discussão refletindo acerca das noções basilares de letramento, letramento digital e letramento literário, adentrando, em seguida no embasamento teórico da pedagogia de multiletramentos, evidenciando-a como um caminho possível para a simbiose entre literatura, letramento e tecnologia, com vistas ao aproveitamento do ciberespaço para a promoção de processos de ensino-aprendizagem que possibilitem e fomentem a formação de discentes críticos e empoderados.

Ainda nesse capítulo, apresentamos as *fanfics* como um recurso pedagógico, acentuando as características desse gênero digital que permitem um uso crítico e criativo das habilidades de leitura e de escrita, de modo a enfatizar as características das ficções de fãs que acentuam sua potencialidade como um recurso pedagógico.

O quarto capítulo, por fim, intitulado “*Fanfics* e aprendizagem no Ensino Médio numa perspectiva de multiletramentos”, apresenta as informações acerca da realização da pesquisa participante, assim como a análise e interpretação dos

resultados, de modo a relacionar a teoria exposta à experiência vivenciada durante a pesquisa participante.

2 O ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Em meio ao seu desenvolvimento e institucionalização, os processos de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita têm sido concebidos de diferentes modos, apresentando-se fundidos à própria história da alfabetização e revestindo-se de variadas finalidades ao longo da história da educação.

A variedade das práticas e as especificidades desse campo de atividades no país desde os primórdios da estruturação dos sistemas educacionais ganham destaque, sobretudo, por consistir em uma dimensão nuclear no processo educativo escolar, a qual é imprescindível para que o sujeito torne-se apto a acessar e a compreender as informações e os conteúdos dos mais diversos campos epistemológicos.

Diante disso, faz-se relevante compreender as mudanças que atuaram sobre as práticas escolares de leitura e de escrita e, de igual modo, as possibilidades que emergem em meio aos novos desafios postos aos docentes frente ao universo tecnológico e à necessidade de desenvolver atividades pedagógicas mais eficazes aos propósitos de ensino-aprendizagem.

2.1 Da decodificação à reflexão: apontamentos históricos sobre o ensino de leitura e de escrita no Brasil

Como sabiamente assevera Saviani (1995, p. 17), para conhecer a fundo o significado essencial da educação é preciso se abrir sem reservas para a sua história, de modo que aquilo que a humanidade produziu ao longo de seu percurso histórico torna-se referência para se desenvolver uma educação de qualidade no presente.

Quanto ao ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, a premissa é igualmente válida. Por isso, a opção de começar a análise acerca desses processos educativos por sua formação e transformação em meio à constituição do sistema educacional brasileiro mostra-se como a mais adequada ao propósito deste estudo.

A história da educação brasileira inicia-se com a pedagogia tradicional católica desenvolvida fundamentalmente pelos jesuítas no período colonial, entre os anos 1549 a 1759. Por meio dela, a catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua submissão aos senhores brancos.

As atividades pedagógicas desenvolvidas nesse período baseavam-se no *Ratio Studiorum*, modelo educacional que combinava os estudos humanísticos aos estudos científicos, com o objetivo de formar homens que soubessem pensar, escrever e desenvolver suas capacidades (MIRANDA, 2009, p. 41).

Durante a vigência desse modelo, como assevera Franca (1952, p. 144), a educação estava voltada a “mover os seus ouvintes ao serviço e ao amor de Deus e ao exercício das virtudes que Lhe são agradáveis”. Assim, os saberes básicos, como ler e contar eram ensinados com o ensejo de propagar a fé católica, devendo o professor que ensinava as primeiras letras recomendar a leitura constante da vida dos santos.

Com o período imperial, foram instituídas as escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e vilarejos, para atender à população de ambos os sexos (SAVIANI, 2013, p. 123). O método educacional monitorial-mútuo (método lancastriano, desenvolvido por Joseph Lancaster, no início do século XIX, na Inglaterra) passa a ser implantado, por meio do Decreto-Lei de 15 de novembro de 1827, para o ensino da língua materna em todas as províncias.

Sob a orientação desse método, professores e alunos monitores ensinavam a ler e a escrever a partir da sequência silabação e soletração, de modo que a aquisição da leitura e da escrita se dava pela ação mecânica de codificar e decodificar sons e letras.

O método monitorial-mútuo permaneceu em vigor até o final da década de 30 do século XIX, quando o ato adicional de 1834 instituiu que caberia às províncias escolherem o método mais adequado para o ensino da leitura e da escrita. Essa autonomia, no entanto, acarretou problemas generalizados como a falta de escolas, a escassez de professores e a desorganização administrativa das províncias.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos sintéticos que se articulavam da parte para o todo, partindo da soletração, silabação ou do método fônico, que enfatizava o som das letras. Quanto à escrita, restringia-se à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 05).

Em 1876, começou a ser divulgado no País o método João de Deus, contido na Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita em Portugal. Esse método baseava-se, consoante Mortatti (2006, p. 06), nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para, posteriormente, dividi-la em

sílabas e, finalmente, analisar os valores fonéticos das letras, tratando-se, portanto, de um método analítico.

Com a adoção desse método de ensino, passou a haver um campo de disputa entre aqueles que apoiavam os métodos sintéticos e os que viam no modelo analítico uma abordagem mais efetiva para o ensino da leitura e escrita.

No final do Império, o analfabetismo emerge como uma tragédia nacional. A Lei da Câmara dos Deputados de 1881 e a Lei Saraiva de 1882 impediram os homens considerados analfabetos de votar. Com isso, impedia-se diversas pessoas de exercerem uma prerrogativa inerente a sua cidadania por não serem alfabetizadas.

Como registra Goody (1987, p. 173), a partir desse período, a assinatura do próprio nome “tornou-se efetivamente um substituto para a pessoa [...] tão individual como a impressão do dedo ou da mão, sendo também a afirmação de verdade e de consentimento”.

Na Primeira República, os métodos analíticos foram ganhando adesões e oficializações para o trabalho com a leitura nas escolas. É importante salientar que esse método, assim como o sintético, concebia a leitura como

um processo de decodificação em que o leitor apreendia o significante por meio do código linguístico e, assim, entendia o significado do texto lido, tanto que, para garantir a eficácia da leitura, acreditava-se que bastava uma boa decodificação. Portanto, esses métodos permitiam que os sujeitos se constituíssem como meros reprodutores de ideias (BECALLI; SCHWARTZ, 2015, p. 20)

Com a década de 30 e sob a vigência do Governo Vargas, emergiram, no Brasil, as ideias pedagógicas da Escola Nova, influenciada em sua base pela teoria defendida por John Dewey, filósofo e pedagogo estadunidense segundo o qual o ensino deveria dar-se pela ação.

Dewey apresentava uma concepção educacional bastante pragmática, instrumentalista, e via a educação essencialmente como um processo, isto é, como um ato permanente de reconstrução da experiência e da melhoria da eficiência individual. Este processo consistia no objetivo principal da educação, a qual se confundia com o próprio modo de viver, de modo que o fim educacional estaria nele mesmo (LIBÂNEO 2006, p. 92).

No Brasil, destacaram-se como precursores da Escola Nova Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Eles propunham a defesa do ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar e a importância

do Estado na educação. Defendiam uma maior participação da criança no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, e um ensino pautado nos interesses e nas necessidades discentes, em vez da transmissão de conteúdos escolares específicos e de uma racionalização do espaço e do tempo (BECALLI; SCHWARTZ, 2015, p. 22).

Começaram a ser utilizados os Testes ABC, propostos por Lourenço Filho, para verificação do nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças que procuravam a escola primária, os quais serviam como diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como proporcionar um direcionamento adequado a essas crianças, de acordo com o nível de aprendizado em que se encontravam (MORTATTI, 2000, p. 151; SAVIANI, 2013, p. 205).

Nesse período, buscou-se um ponto de interseção entre os dois métodos de ensino, o que culminou nos chamados métodos analítico-sintéticos, supondo que isso iria proporcionar maior rapidez e eficácia no ensino inicial de leitura e de escrita, como preconizavam os ideários escolanovistas (BECALLI; SCHWARTZ, 2015, p. 23).

A partir dos anos 1960, o país vivencia um regime ditatorial militar. Inicia-se uma fase de “milagre econômico”. O governo se concentra na área tecnológica e já não se importa com o humanismo. Em consequência, a atribuição da escola passa a ser qualificar o cidadão para o trabalho.

Essas novas condições sócio-político-educacionais impulsionaram uma revisão do ensino da língua. A concepção de linguagem como sistema de códigos a ser apreendido pelo aluno foi substituída por uma perspectiva de língua como instrumento de comunicação, articulada ao caráter instrumental e utilitário do ensino, uma concepção mecanicista adequada aos fins pragmáticos do ensino.

Como assevera Soares (1998, p. 57), “já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao saber a respeito da língua – mas ao desenvolvimento das habilidades da expressão e compreensão de mensagens – ao uso da língua”.

Saviani (2013, p. 319) destaca, no interior desse período de ditadura militar, as contribuições de Paulo Freire, com as ideias pedagógicas libertadoras, as metodologias para alfabetização de adultos e, especificamente, o trabalho com a leitura em classes de alfabetização.

Por volta dos anos 1980/90, ocorreu uma intensificação e avanço das pesquisas e, sob a influência da linguística textual, da psicolinguística, da análise do discurso, entre outros, passou-se a repensar a linguagem e o ensino da língua escrita.

Passa-se, nesse período, a adotar uma concepção sociointeracionista dos processos de ensino-aprendizagem, por meio da qual se busca efetivar uma postura autônoma do discente na construção do conhecimento.

O aluno, sob essa concepção, é dotado de uma consciência reflexiva, que lhe permite construir seus conceitos de realidade e atuar sobre ela. Essa realidade, portanto, não é vista como algo estático e imutável, mas construída na interação, mediada pela linguagem, entre sujeitos e o espaço em que vivem.

No ano de 1998, face aos resultados das avaliações feitas pelo Ministério da Educação, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como proposta para que as ações educativas se tornassem mais eficazes que as tradicionalmente adotadas, norteadas pelas metas e normatizações a serem cumpridas.

Quanto à leitura, mais especificamente, os PCNs de Língua Portuguesa prescrevem:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto [...]. Não se trata apenas de extrair informação escrita decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão (BRASIL, 1997, p. 69).

Ainda no final dos anos de 1980, antes, portanto, dos PCNs, a expressão letramento surgiu no discurso das áreas de ensino da língua, transcendendo a concepção de alfabetização, definindo que, para ser letrado, é essencial que se possua o domínio da leitura e escrita no cotidiano e que elas sejam usadas adequadamente em situações sociais reais de leitura e de escrita (SOARES, 1998).

Nessa perspectiva, portanto, o processo de didatização da leitura e da escrita passa a imprescindir da garantia de que as práticas desenvolvidas nesse espaço escolar se deem em contextos significativos, o que implica falar do ensino da leitura e da escrita em um contexto de práticas sociais nas quais os alunos estejam inseridos (SOARES, 2007).

A leitura e a escrita dentro desse novo cenário deixam de ser consideradas um fenômeno individual isolado e estanco para tornar-se um fenômeno socialmente produzido e voltado para a prática real de uso da linguagem.

2.2 Reflexos das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nos processos de leitura e de escrita: novas práticas, novos modos de aprendizagem

Paralelamente ao processo de mudanças no ensino-aprendizagem de leitura e de escrita nas instituições educacionais, as práticas de leituras também se modificaram, desde o antigo rolo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler (CHARTIER, 1998, p. 77). No entanto, toda história da leitura, supõe, em seu princípio, a liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor.

Quando transferida para o ciberespaço, essa prática de leitura encontra novas e amplas possibilidades de liberdade. Chartier (1998, p. 12-13) aponta que o fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica, indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito e, como não poderia deixar de ser, é também uma revolução nas maneiras de ler.

Para entender essa revolução, é preciso compreender que a leitura é um processo complexo, que envolve aspectos cognitivos e de interatividade. Nessa prática, os conhecimentos prévios do leitor, suas experiências culturais e sociais, unem-se às informações textuais para inferir um sentido e construir uma compreensão da mensagem do texto.

Infere-se, diante da descrição desse processo, que o sentido do texto não se encontra apenas nas palavras que o compõem, mas na interação entre texto, leitor e contexto, coadunando as informações apreendidas pelo sujeito com as fornecidas pelo texto de modo que ele construa significados e represente mentalmente o que o texto provoca. Sob essa perspectiva, a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados.

Ao ser transportada para o universo virtual, soma-se a esse processo o hipertexto — entendido nesta pesquisa como uma forma de linguagem híbrida e dinâmica que interage com outras interfaces semióticas e acomoda em sua superfície várias formas de textualidade —, que oferece uma multiplicidade de caminhos não lineares na leitura e compreensão dos textos.

Ao incorporar suas escolhas quanto aos caminhos, e, conseqüentemente, inserir informações novas, o leitor-navegador passa a ter um papel mais ativo e uma oportunidade diferente da experienciada por um leitor de texto impresso (MARCUSCHI, 2007).

Possuem, assim, o papel de “desbravar” os caminhos possíveis oferecidos na rede, filtrando as informações que desejam inserir no percurso de construção da compreensão dos textos.

Destaca-se que esse mundo virtual originado pelas redes de computadores expandiu também o conceito de literatura, em função da emergência de novas formas de criação literária. O advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação⁶ (TDICs) forneceu instrumentos capazes de propiciar maior desempenho na organização, gerenciamento e, sobretudo, no compartilhamento da informação e das criações linguísticas e artísticas que surgiram nesses espaços.

O acesso ao universo digital amplia as possibilidades de uso da palavra escrita e os objetos de leitura diversificam-se numa escala inédita. Como aponta Teles (2013, p. 2), com a evolução dos meios de comunicação, o acesso à literatura foi expandido e chegou a lugares antes nunca alcançados. A sua propagação via internet multiplicou o número de leitores e o acesso aos conteúdos que outrora só estavam disponíveis a partir do investimento financeiro por parte de quem podia comprar um livro.

Por um lado, as novas TDICs oferecem uma importante ferramenta para o estudo da literatura e análise dos estudos literários, como é o caso, por exemplo, da existência de sítios ou páginas *web* de autores, de movimentos de criação literária, de teoria e crítica literária e de literatura comparada (SILVA, 2011, p. 5).

Por outro, a literatura ganhou novos contornos, sofrendo uma transformação, a qual influencia na forma como a leitura é realizada e na ruptura do distanciamento entre leitor e escritor. Torna-se frequente a leitura por meio de hipertextos constituídos na escrita não-linear característica do ciberespaço, na qual as informações são dispostas de tal forma que o leitor tem liberdade de escolher vários caminhos, a partir de sequências associativas possíveis entre blocos vinculados por remissões.

Diante desse conceito, dessas experiências hipertextualizadas, “toda leitura em computador passa a ser uma edição, uma montagem singular” (LÉVY, 1996, p. 40).

⁶ As TDICs, assim como as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), dizem respeito a um conjunto de diferentes mídias, diferenciando-se pela presença das tecnologias digitais.

De modo que “a partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita” (LÉVY, 1996, p. 46).

O texto eletrônico ou virtual possibilita ao leitor tornar-se um coautor, visto que o hipertexto exige, de certa forma, uma interação do leitor com esse texto por meio de escolhas realizadas durante a leitura, as quais podem levar a resultados diferentes a cada leitura realizada no mesmo texto (SILVA, 2011, p. 5). Assim, autor e leitor se confundem, haja vista que o hipertexto coloca todos os leitores-navegadores no mesmo nível de interação e participação quanto à escrita.

Nessa direção, Chartier aponta que as mudanças demandam novas técnicas intelectuais e provocam novas situações de produção, de leitura e de autoria. Para o autor, a tela do computador, como novo suporte de texto,

permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? (CHARTIER, 1998, p. 88,91)

Ao falar sobre essa diferença essencial entre autor e público leitor, Benjamin (1994, p. 184) afirma que ela está a ponto de desaparecer, visto que se transforma numa diferença funcional e contingente à medida que, a cada instante, o leitor está pronto a converter-se em um escritor. Essa aproximação apresenta-se ainda mais latente dentro dessa esfera virtual em que entra em cena um protagonismo individual e coletivo na construção dos sentidos.

Esse fenômeno apresenta-se a cada momento que o leitor, por exemplo, participa com um comentário sobre algum texto disponível na rede. Nesse instante, ele contribui com uma nova linha do hipertexto, e passa também a ser um escritor. Como bem coloca Lévy (1996, p. 45), a “hipertextualização objetiva, operacionaliza e eleva à potência do coletivo essa identificação cruzada do leitor e do autor”.

A inserção da literatura nessa cultura digital permite aos usuários navegar por um conjunto infinito de combinações rizomáticas, dinamizando os itinerários de leitura e interpretação, ampliando a liberdade na construção da compreensão acerca dos textos, o que evidencia a necessidade de analisar como tecnologia e cultura interagem

de forma sistemática e significativa para interferir nas práticas de leitura, sobretudo diante das novas composições literárias advindas desses espaços.

As mídias digitais alteraram a literatura nos mais diversos aspectos, dentre os quais o autoral, a leitura, o contexto, além do próprio discurso utilizado. Tudo é divulgado em tempo real e os espaços de interação proporcionados convidam os leitores a se posicionarem e a assumirem um discurso crítico frente aos conteúdos compartilhados, o que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos atores sociais.

Tais transformações obrigam a reflexão, a partir de pressupostos digitais, sobre a produção literária, a recepção multimídia, a leitura e a interpretação dos textos veiculados nesses espaços e sobre essas novas configurações da obra literária.

Como expõe Primo (2007, p. 1), há repercussões sociais importantes no contexto das tecnologias digitais contemporâneas. Seus recursos potencializam processos de trabalho coletivo, de troca, de produção e circulação de informações e de construção social do conhecimento.

A relevância do avanço dessas tecnologias não está, no entanto, no uso indiscriminado de novos equipamentos, mas na apropriação destas ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para a produção e apreensão do conhecimento, aproveitando pedagogicamente, como aponta Kenski (2012, p. 34), os novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades e estímulos perceptivos que emergem dessas interações em meio ao ciberespaço.

A configuração dos espaços interativos proporcionados pela cultura digital permite aos alunos ter o controle sobre sua própria aprendizagem e ter participação ativa na construção de conhecimento. Além disso, a rede propicia a conexão com o outro, com o mundo. Esse compartilhamento possibilita a criação de um saber coletivo, no qual os sujeitos agem coletivamente e, nesse processo, modificam e socializam seu conhecimento.

Não obstante, faz-se relevante destacar que o ciberespaço deve ser compreendido como um lugar de disputa ideológica. Enquanto espaço de relações humanas e sociais, essas relações estabelecidas por meio do ciberespaço não são destituídas de caráter institucional e de poder, na medida em que ocorre a apropriação desses recursos de comunicação digital pelos grupos econômicos hegemônicos para a finalidade do lucro e fortalecimento da ideologia capitalista.

Em contrapartida, a comunicação e organização em redes facilita o surgimento e fortalecimento de movimentos emancipatórios locais e até supranacionais de articulação de forças que lutam por transformações sociais como passos para construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

Para além das construções teóricas, o fator revolucionário, subversivo, transgressor que permite aspirar a pensar novos cenários parece na contemporaneidade derivar-se intrinsecamente das possibilidades técnicas do espaço virtual e da rede. Ganha novos contornos e possibilidades de resistências, reexistências e reinvenções críticas e criativas, trazendo ao conhecimento fatos e ideias que antes eram silenciados frente à dificuldade de acesso à comunicação.

Como elucida Castells (2008), apesar da problematização dessas ambivalências — a possibilidade de servir para conformar os sujeitos à ideologia hegemônica e, em mesma medida, para instrumentalizar a construção de uma contra-hegemonia — não se invalida o potencial emancipador das tecnologias digitais diante da possibilidade de articular os aspectos tecnológicos com a dimensão social e educativa, no entanto, exige-se clareza de que a rede de internet constitui-se um espaço contraditório.

É preciso compreender que o acesso às tecnologias digitais não garante a emancipação social aos seus usuários, no sentido de participarem de forma autônoma na construção de uma sociedade mais democrática e solidária. Para que isso ocorra, será necessário que uma ação pedagógica provoque a criticidade e o engajamento cidadão na luta contra a adaptação e a favor da transformação (ADAMS, 2013, p. 63), levando os alunos a se posicionarem, a questionarem suas próprias certezas, práticas e convicções acerca de toda a cultura absorvida nesses meios e em todas as áreas de sua vivência.

Com isso, torna-se claro que para desenvolver uma educação apta a empoderar os sujeitos a realizar (r)evoluções na conjuntura de que fazem parte, conscientes das lutas travadas em prol da igualdade e de seu papel frente a isso, a abordagem pedagógica deve partir dessas experiências em que esses discentes encontram-se absorvidos, a fim de que essas vivências cognitivas encontrem significado na escola e nos contextos que a transcendem.

O desafio maior da escola é exatamente fazer com que os sujeitos consigam apropriar-se criticamente das informações veiculadas nesses espaços virtuais e, de modo colaborativo e compartilhado, possam transformá-las em conhecimento, de

modo a “valorizar a tecnologia, para, com ela, ampliar as possibilidades dos processos educativos emancipadores, superando as absolutizações, os dogmatismos e oportunizando uma (re)construção abrangente e solidária de saberes” (ADAMS; STRECK, 2010, p. 125).

Isso posto, pode-se afirmar que as mudanças tecnológicas emergentes do processo de expansão e globalização das relações capitalistas exigem a inserção do aluno nas práticas sociais de leitura e de escrita, ultrapassando a mera aquisição da técnica do ler e do escrever. É nesse cenário que se destaca o papel das novas tecnologias e sua influência nos processos de ensino-aprendizagem e, concomitantemente, na prática de leitura e de escrita.

Diante da revolução consolidada por meio dos espaços eletrônicos, a instituição escolar

se encontra diante da necessidade premente de repensar sua funcionalidade, reavaliar suas estratégias e (re)inventar suas práticas, sobretudo no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, com o fito de tentar responder às exigências multifacetadas dessa nova sociedade. (PINHEIRO, 2013, p. 205).

Faz-se, por isso, necessário que ocorra a reinserção do objeto de ensino “em redes de práticas, instrumentos e instituições que lhe dão sentido no mundo social” (SIGNORINI, 1998, p.13), de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja dinamizado numa “perspectiva dialética, em que o conhecimento é compreendido e apreendido com base numa análise sócio-histórica da realidade social” (PINHEIRO, 2013, p. 208).

Por conseguinte, frente ao contexto das inovações tecnológicas e do constante acesso dos discentes às ferramentas advindas da tecnologia, tornou-se imprescindível ao professor inteirar-se acerca das práticas de escrita e de leitura vivenciadas pelos alunos nesses espaços, a fim de aproximar as práticas de ensino-aprendizagem aos eventos experimentados pelos discentes em seu cotidiano e conceder a esses sujeitos os instrumentos necessários para que possam melhor compreender o mundo em que vivem e as atividades sociais de uso de linguagem em que estão envolvidos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica corroboram essa necessidade de incorporação das tecnologias no ambiente escolar, dispondo que a comunidade educacional deve engendrar o entrelaçamento entre trabalho, ciência,

tecnologia, cultura e arte, de modo a prever a oferta de atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação (BRASIL, 2013, p. 52).

Acresce-se a essa previsão o disposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que dispõem que o alunado do ensino médio, na disciplina Língua Portuguesa, deve conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem, de modo que conheça, use e compreenda, a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade.

Destaca-se ainda o disposto na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, a qual traz, entre as competências específicas na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, a necessidade de mobilizar práticas de linguagem no universo digital, de modo a considerar as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, com vistas a expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender (BRASIL, 2018, p. 487).

Por isso, cabe ao professor identificar os instrumentos que possam funcionar como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Como Aponta Cruz (2008, p. 1027), “a descoberta e a construção de modos criativos de conhecimentos, usando as múltiplas e variadas modalidades de informação já disponíveis, devem ser o foco da educação escolar”.

Faz-se imperioso perceber que o mundo globalizado, permeado pelas inovações tecnológicas, apresenta cada vez mais formas possíveis de promoção da aprendizagem, muitas delas evidenciadas pelo mundo digital, as quais se inserem nas chamadas práticas sociais de letramento.

Ao tratar da importância de espaços que privilegiam a autonomia dos discentes sobre suas experiências de aprendizagem, Rojo e Moura (2012) enfatizam a relevância de ambientes democráticos em que os usuários tenham a liberdade de acesso a conteúdos culturais de diversas naturezas, que possam emitir sua opinião livremente como críticos e veicular os seus próprios textos.

A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, designs não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um “patrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio” (ROJO; MOURA, 2012, p.25).

No entanto, as práticas pedagógicas atuais desprestigiam essas experiências, limitando-se geralmente ao ensino tradicional em que as práticas de leitura e de escrita mostram-se como atividades tortuosas, desprovidas, portanto, de um acréscimo cognitivo efetivo e de maior potencialidade.

Como aponta Alves (2014, p. 39), os jovens

engajam-se em eventos de letramentos diversificados que demandam ler e escrever na esfera digital, no entanto, muitos desses eventos não são reconhecidos pela escola, pois na instituição eles devem se envolver em leitura e escrita pertinentes às atividades propostas no currículo linear.

Diante disso, torna-se patente a afirmação de que, na conjuntura contemporânea, marcada pelo desenvolvimento tecnológico, não há mais como conceber-se a educação como uma atividade desvinculada das práticas sociais vivenciadas pelos alunos, devendo as ações pedagógicas transcenderem o processo de mero repasse de informações consagradas e buscar metodologias que alcancem significatividade na cognição dos discentes.

A esse respeito, Chartier (1998, p. 104) pondera que “é preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar”.

Ademais, por consistir a escola no principal meio de aproximação entre a leitura e os futuros leitores, cabe a ela despertar ou ampliar o interesse pela leitura e desenvolver nos alunos as habilidades inerentes à formação de um leitor competente quanto aos diversos textos que circulam na sociedade, promovendo práticas pedagógicas que enriqueçam os momentos de aprendizagem.

2.3 Leitura e Escrita no Ensino Médio Brasileiro: panorama atual

A trajetória histórica do ensino de leitura e de escrita, como visto, foi marcada por diversos avanços, embora muitos deles tenham ficado limitados ao campo das ideias, tendo em vista que diversas escolas ainda perpetuam práticas tradicionais limitadas à memorização ou técnicas que preparam os discentes apenas para serem mão de obra qualificada, em detrimento da formação de pessoas críticas, conscientes de sua realidade circundante e de pensamento autônomo.

De igual modo, ainda como parte integrativa dessa evolução histórica, destacou-se que as influências exercidas pelas TDICs tendem a impulsionar as modificações das práticas pedagógicas, aproveitando os recursos emergentes para potencializar as experiências de aprendizagem.

Cabe-nos, agora, adentrar mais especificamente na fase educacional em que foi centrada esta pesquisa. Por isso, para compreender a relevância da necessidade de promover mudanças, passa-se, neste tópico, a elucidar como tem se caracterizado o ensino de leitura e de escrita na última etapa da Educação Básica hodiernamente. Inicialmente, no entanto, faz-se necessário compreender as normas educacionais relacionadas ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A *priori*, destacamos a LDB/1996, que retrata, em seu artigo 35, as finalidades do Ensino Médio. Nessa fase de ensino deve-se promover:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o **desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico**; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, **relacionando a teoria com a prática**, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2010, p. 28-29, grifo nosso).

Ressalta-se, no texto colacionado, a primordialidade de se promover nessa fase educacional a autonomia e o pensamento crítico dos discentes em termos intelectuais, pessoais, sociais, morais e éticos, e, ainda, de relacionar a teoria e a prática no ensino, de modo a aprimorar o desenvolvimento da compreensão.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, a referida lei positiva que essa disciplina deve ser compreendida como “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 2006, p.29).

Esse mesmo entendimento é corroborado por meio dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), nos quais se preceitua que o ensino do português deve basear-se em propostas interativas de uso da língua/linguagem, uma vez que “a situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de língua portuguesa” (BRASIL, 2000, p. 22).

Por isso, ainda consoante os PCNEM, é necessário que o aluno desenvolva, nas aulas de língua portuguesa, competências e habilidades voltadas a:

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida (BRASIL, 2000, p. 24).

Assim sendo, a fim de promover a formação profissional dos discentes e, sobretudo, a sua formação para o exercício consciente da cidadania, o ensino-aprendizagem de leitura e de escrita no Ensino Médio deve estar voltado ao desenvolvimento de saberes concernentes às práticas de uso da leitura e da escrita na sociedade, uma vez que o aluno só irá se desenvolver criticamente a partir de abordagens pedagógicas que privilegiem a língua em uso e em contextos comunicativos reais e significativos.

Não obstante, o ensino – sobretudo o público - continua centrado em uma educação fragilizada em termos de preparação para a inserção de alunos na sociedade, o que pode ser constatado nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2017⁷, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) no mês de agosto de 2018.

O SAEB é uma avaliação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a cada dois anos, e utilizada pelo governo federal, para medir a aprendizagem dos alunos ao fim de cada etapa de ensino: ao 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

Para compor os dados constantes no relatório de resultado, o MEC classificou os níveis de proficiência em uma escala de 0 a 9. Níveis de 0 a 3 são considerados insuficientes; entre 4 e 6, os alunos têm nível de conhecimento básico; e a partir de 7 até 9, adequado.

Consoante o relatório publicado, a última etapa da educação básica, em uma média nacional, foi classificada no nível 2 de proficiência. Quanto às médias de proficiência em língua portuguesa, 70,88% dos alunos apresentaram nível insuficiente

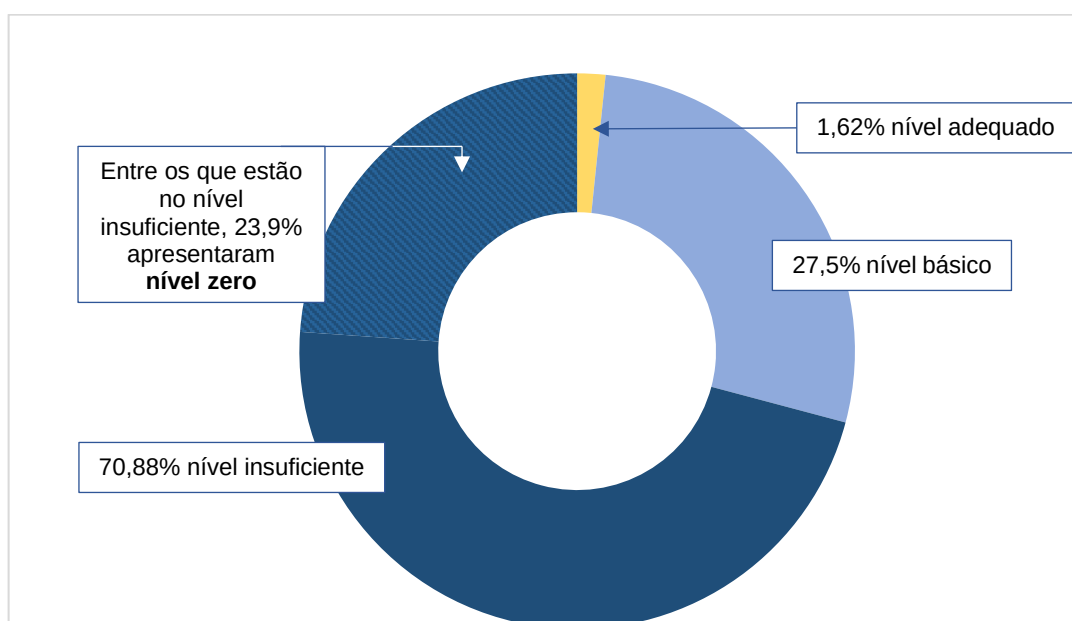
⁷ Informações disponíveis no Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/68271- apenas-1-6-dos-estudantes-do-ensino-medio-tem-niveis-de-aprendizagem-adequados-em-portugues>.

de aprendizado, sendo que 23,9% estão no nível zero, o mais baixo, o que implica que sete de cada dez alunos do 3º ano do Ensino Médio têm nível insuficiente em português, não conseguindo localizar informações explícitas em artigos de opinião ou em resumos, por exemplo.

Dos estudantes da última série do ensino médio que fizeram os testes desse componente curricular no SAEB 2017, apenas 1,62% — equivalente a cerca de 20 mil estudantes de um total de 1,4 milhão de avaliados — alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo MEC.

Os dados apresentam-se melhor ilustrados no gráfico abaixo:

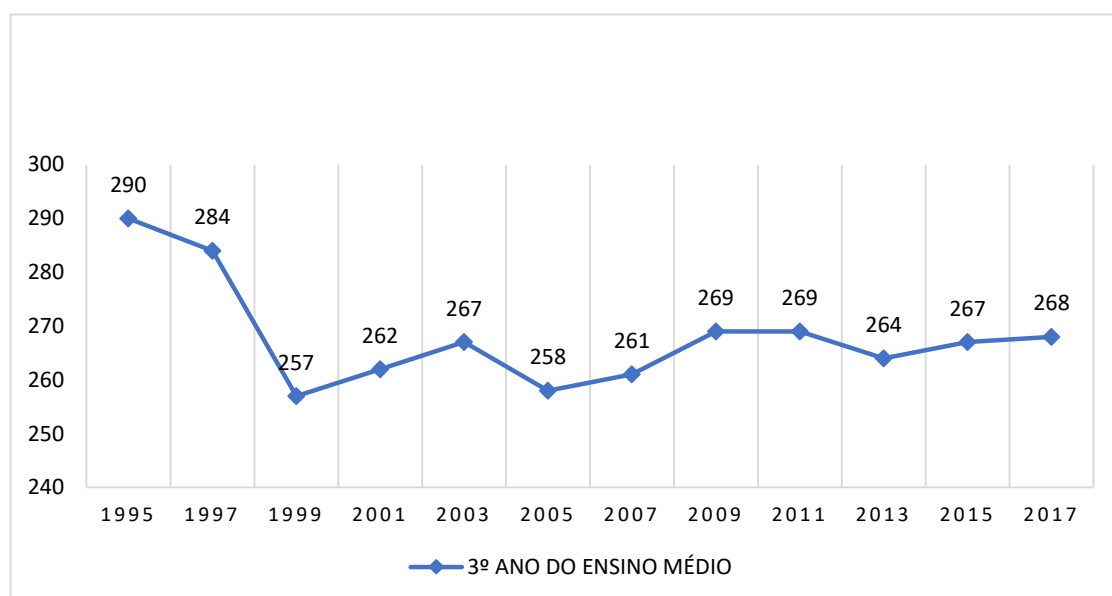
Gráfico 1: Resultado SAEB 2017 - Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados divulgados pelo INEP/ MEC

Ao acompanhar os dados apresentados desde 2009, como exposto no Gráfico 2, é possível perceber que, quanto às médias de Língua Portuguesa, o ensino médio está praticamente estagnado, o que corrobora a premissa de que o ensino, nos moldes vigentes, tem agregado muito pouco ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes brasileiros, haja vista que o nível de aprendizagem médio do país ainda se situa no limite inferior do nível básico, conforme interpretação da avaliação do MEC.

Gráfico 2: Evolução das Proficiências Médias em Língua Portuguesa no SAEB - Ensino Médio de 1995 a 2017



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados divulgados pelo INEP/ MEC

O quadro de ineficiência no ensino médio atual quanto ao ensino-aprendizagem de leitura e de escrita também se evidenciou nos resultados da avaliação de Leitura do PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) 2015⁸.

O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicado nos países-membros a cada três anos. O programa consiste em uma

iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. [...] Tem como objetivo produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea (INEP, 2015).

Como se pode constatar, o programa em comento guarda elevada pertinência com o objetivo dos processos de ensino-aprendizagem escolar defendido nesta

⁸ Os dados referentes ao PISA 2018 só serão divulgados em 2019, motivo pelo qual foram utilizados os dados mais recentes, referentes a 2015.

pesquisa: a promoção de uma educação capaz de desenvolver a autonomia de pensamento, capaz de capacitar os sujeitos para exercer sua cidadania de modo consciente.

O PISA aborda a cognição de leitura como extração e relação entre informações contidas em textos de diferentes gêneros e linguagens, tais como folhetos, tabelas e gráficos, explorando práticas de leitura escolares e não escolares.

Para fins de avaliação, o PISA define o letramento em leitura como a habilidade de “compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (OCDE, 2016).

Considerando critérios derivados desse conceito — a exemplo de tarefas relacionadas ao domínio quanto à situação, aos tipos textuais e aos aspectos relacionados ao texto —, no ano de 2015, o resultado da avaliação⁹ apontou que a média de respostas corretas do Brasil foi de 41,3%, abaixo da obtida por países da OCDE como Finlândia (65,5%), Canadá (64,9%), Coreia do Sul (64,4%), Portugal (59,9%) e Chile (51,9%). Com isso, o desempenho em leitura dos brasileiros alcançou a média de 407 pontos.

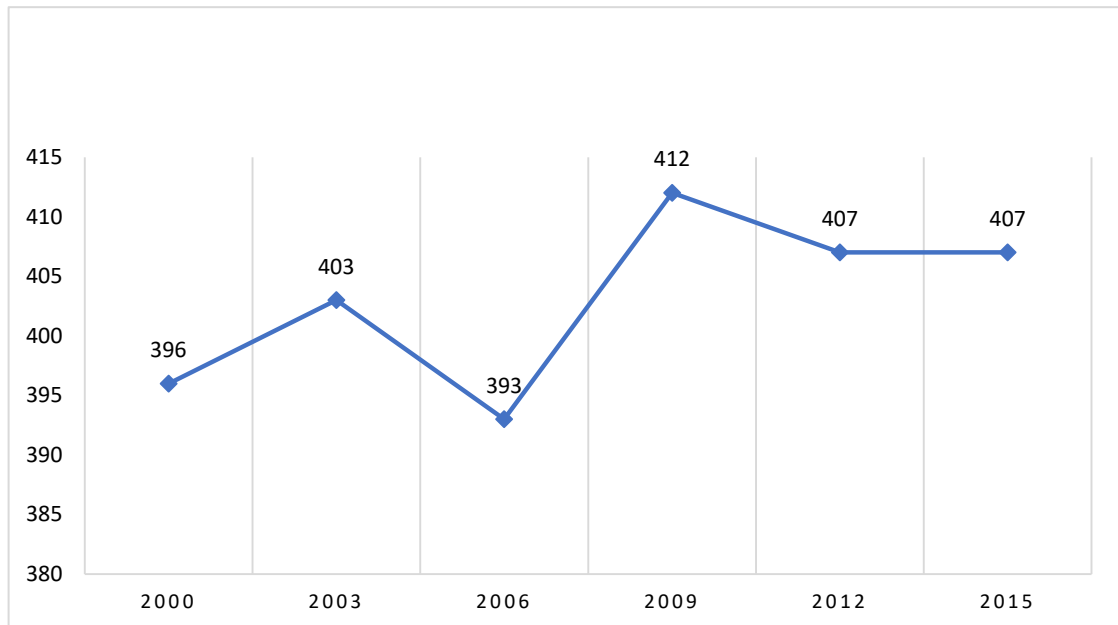
No que tange aos dados por unidades da federação, a Paraíba apresentou média ainda menor, de 385 pontos, atingindo a sétima pior média dentre os estados brasileiros, menor que a de Pernambuco (38,7%) e a do Ceará (41,7%), o que demonstra que a situação no estado em que foi desenvolvida a presente pesquisa reflete, de modo ainda mais acentuado, um quadro de aprendizagem insuficiente diante dos padrões considerados adequados pelo PISA.

Ainda no relatório divulgado pelo Inep, é possível constatar que, no Brasil, 51% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em Leitura – patamar mínimo que a OCDE estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania, o que demonstra o quanto a realidade quanto à aprendizagem de leitura está aquém do que está positivado na legislação educacional brasileira.

Assim como apontado na evolução das médias do SAEB, também as médias no PISA quanto ao letramento em leitura apresentam-se relativamente estagnadas desde 2009, como pode ser visto no gráfico abaixo.

⁹ Informações disponíveis no portal do INEP: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf

Gráfico 3: Evolução das Proficiências Médias dos Estudantes Brasileiros no PISA – Leitura de 2000 a 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados divulgados pela OCDE/ Inep

Os dados demonstrados nas pesquisas supramencionadas evidenciam os problemas relativos aos resultados insatisfatórios do modelo de ensino vigente, mormente os relacionados à aprendizagem de leitura e de escrita, conjuntamente tecidos à questão do fracasso ou sucesso escolar e à exclusão ou inclusão social que essa realidade acarreta em termos de letramentos e da formação do indivíduo para exercer plena e conscientemente sua cidadania.

Já em 2004, Rojo e Moita Lopes destacavam que o baixo nível de leitura, recorrentemente demonstrado nas avaliações do SAEB e no PISA, apontam, enfaticamente, não somente para a necessidade de apropriação de capacidades de leitura e escrita mais sofisticadas por parte dos alunos destes níveis, como também para a premente exigência de mudança nas práticas de letramento escolar, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

É preciso repensar os processos de ensino-aprendizagem com base em uma perspectiva de desenvolvimento crítico, ético e autônomo dos discentes, integrando linguagens, suportes, textos, discursos e línguas, variados e inter-relacionados, com vistas a concretizar os ideais indicados nas normativas educacionais (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 25).

Diante disso, evidencia-se a necessidade de se investir em recursos pedagógicos aptos a potencializar o desenvolvimento das habilidades e competências previstas nas normativas educacionais — tais como o uso pedagógico das tecnologias utilizadas pelos alunos —, de modo a criar espaços concretos de aprendizagem por meio da aproximação entre o universo virtual, o social e o ambiente escolar.

3 EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO E O MULTILETRAMENTO

Diante dos dados apresentados, relativos à aprendizagem de leitura e de escrita na conjuntura atual, e da necessidade de buscar metodologias voltadas à melhoria desse quadro, erigimos a ponto central desta pesquisa defender uma educação emancipatória com base no desenvolvimento do multiletramento, utilizando, para isso, um recurso pedagógico digital, que, por suas características singulares, fomentam esse viés crítico e emancipador no processo educacional.

Assim, o presente capítulo registra desde seus primeiros caracteres a reflexão sobre a emancipação e o ideal de formação de alunos críticos por meio do multiletramento.

Para melhor compreender essa discussão, faz-se necessário elucidar que ela se encontra intrinsecamente associada aos contornos da educação na contemporaneidade, a qual parece padecer de um reducionismo à dimensão técnico-instrumental, despida, portanto de um caráter crítico-político.

Por isso, a acepção de formação crítica que adotamos nesta pesquisa coaduna-se ao desafio que hoje se apresenta na busca de fomentar nos discentes uma atitude comprometida com a autonomia do pensamento, com a perspectiva de sentir-se parte da história, reconhecendo-se capaz de construí-la e de participar da sua transformação enquanto cidadão ativo.

3.1 Educação e Emancipação na perspectiva de Theodor Adorno: a emancipação como princípio educativo

A emancipação humana é uma categoria recorrente nos discursos sobre educação. No entanto, para compreendê-la, é necessário partir de uma fundamentação filosófica, reconstruindo o sentido do que seria uma educação para a emancipação.

Para discutir acerca da emancipação e formação crítica nessa pesquisa, optamos pela abordagem com base nos textos filosóficos de Adorno, para quem esses conceitos possuem grande relevância, sobretudo quando relacionados ao papel da educação.

Theodor Adorno (1903-1969), um dos fundadores da escola de Frankfurt no início do século XX, teve sua vida marcada pelo nazismo alemão. Frente a isso, buscou adequar a crítica marxista da sociedade ao contexto de seu tempo, na tentativa de encontrar uma resposta para explicar por que a classe operária europeia não prosseguiu com o projeto da revolução (MATOS, 1993).

Ao analisar os mecanismos culturais e psicológicos das massas, o pensador frankfurtiano destaca de modo negativo o potencial dominador e totalitarista das transformações da sociedade capitalista. Para ele, a subjugação à hegemonia das classes dominantes parece inevitável, podendo, no entanto, haver um caminho de superação por meio de uma educação emancipadora que liberte o homem de seu próprio instinto à barbárie e o leve ao esclarecimento e à formação crítica.

Traçados esses esboços iniciais, debruçemo-nos sobre a abordagem desenvolvida pelo autor mencionado quanto aos aspectos que guardam relevância para a compreensão dessa emancipação, a qual erigimos a um dos objetivos de qualquer educação comprometida com a formação crítica dos sujeitos.

A concepção de uma sociedade emancipada e esclarecida, livre da crença e das trevas da ignorância, surge inicialmente no artigo do filósofo alemão Immanuel Kant, “Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento? [Aufklärung]”, publicado em 1784. O contexto sócio-histórico em que Kant propagou tais ideais — período de efervescência do Iluminismo — consolidava para toda a sociedade moderna a importância fundamental da educação, estabelecida pelo Iluminismo como formadora do ser humano, a relevância do princípio da autonomia do sujeito e da independência do Estado, que passou a ser emancipado politicamente.

Sob a égide do pensamento kantiano, o conceito central é o de Esclarecimento (Aufklärung), definido pelo filósofo como “a saída do homem, da sua menoridade da qual ele próprio é culpado. Menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a orientação de outrem” (KANT, 1985, p. 100), ou seja, ser esclarecido é utilizar o entendimento dirigido pela razão.

Para alcançar este esclarecimento, Kant (1985, p. 101) afirma que nada mais se exige, senão a liberdade, dentre elas a de fazer uso público de sua razão em todas as questões. Com base na teoria kantiana, é esse uso público da razão que constitui a intersecção entre o plano subjetivo do esclarecimento do indivíduo e o plano objetivo representado pelo esclarecimento de uma coletividade.

Destarte, ter esclarecimento não se resume a adquirir um profundo conhecimento sobre determinado assunto, mas associar isso à conquista da autonomia, passo moral fundamental apenas dado por uma minoria, embora todos potencialmente possam esclarecer-se, já que possuem capacidade de pensar.

Nesse sentido, o objetivo principal de uma educação voltada para o esclarecimento consiste em educar para a autonomia, para que se possa fazer o uso livre da própria razão. Ainda sob a perspectiva da filosofia de uma educação esclarecida kantiana, o papel da educação é promover a formação moral do indivíduo de modo a favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades e, conseqüentemente, de sua autonomia; instigá-los a conviver de forma ética, tendo em vista que ser esclarecido é, antes de tudo, um compromisso moral com o aperfeiçoamento e bem-estar da sociedade, respeitando as hierarquias sociais existentes.

Diante disso, é possível concluir que, para Kant (1985), é a autonomia que constitui o sujeito racional esclarecido. No entanto, é importante elucidar que ser autônomo não equivale por si só, à luz da teoria kantiana, a ser emancipado, uma vez que Kant defende que a emancipação só pode ser alcançada coletivamente, numa sociedade racionalmente esclarecida em que os sujeitos tenham liberdade para manifestar seu pensamento. Não obstante retrate essa ideia de uma sociedade livre e emancipada, Kant não aponta um caminho para se atingir coletivamente esse ideal.

Talvez possa parecer ao leitor que essa breve exposição foi registrada nesse espaço ao acaso. No entanto, ao começar pelos ensinamentos de Kant, é exatamente ao encontro de Theodor Adorno que nos lançamos. Tal caminho foi percorrido somente para que seja possível a compreensão do olhar que Adorno lança sobre a teoria kantiana, partindo dessa ideia de esclarecimento que Kant tão enfaticamente delineia para chegar ao seu ideal de emancipação e educação emancipatória.

Adorno (1995) retoma a questão da emancipação enquanto um objetivo a ser alcançado por meio da educação. Consoante o filósofo, a proposta kantiana de esclarecimento ainda possui validade, uma vez que a construção de um sujeito racional e livre constitui condição precípua para a concretização de uma sociedade democrática. Desse modo, faz-se jus ao ideal kantiano de que o ousar pensar por si mesmo é um passo necessário para a possibilidade de autonomia do homem, e, conseqüentemente, a base para a construção de um ser humano emancipado.

Partindo desse posicionamento de validade, a abordagem adorniana reatualiza a crítica de Kant aos indivíduos modernos presos às amarras dogmáticas do pensamento cultural instituído que os limitavam a uma menoridade. Kant evidencia os riscos de uma cultura que não toma o pensamento como base de iluminação para a ação, enfatizando o uso da razão como fundamento imprescindível à conduta ética e à constituição da autonomia. Adorno acrescenta mais, afirmando ser também imprescindível que o pensamento seja iluminado pela ação (RUFINO, 2014, p. 83).

Sob a perspectiva adorniana, compreende-se que a razão é sobremaneira emancipatória, mas a razão, que se ergueu como potencial libertador com Kant, foi transformada pelo sistema capitalista e pela indústria cultural. Foi adaptada à prática social capitalista e as suas exigências quanto ao tipo de pensamento e o modo como ele deve funcionar. A razão tornou-se assim um meio de manipulação e alienação dos indivíduos, denominada por Horkheimer, em seu livro “Eclipse da Razão”, publicado em 1947, de razão instrumental.

Ao instrumentalizar-se a razão, nega-se o seu fundamento de autonomia e passa-se a subordiná-la à técnica e a um processo de dominação hostil, tornando-a um instrumento de dominação, poder e exploração por meio do qual se constrói uma consciência falsa da realidade social. A razão enquanto emancipação e libertação do homem afastou-se desta forma do seu projeto originário e cedeu lugar ao obscurantismo da razão instrumental (SILVA, 2007).

Diante dessa constatação, Adorno, junto a Horkheimer, defende, na obra “Dialética do Esclarecimento”, que a própria razão deve passar por um processo de esclarecimento, a fim de tornar possível o projeto de emancipação do sujeito.

Voltado ao desafio de efetivar uma educação para emancipação numa realidade marcada pela ausência de superação da menoridade pelo indivíduo e, ciente de que a sociedade do esclarecimento científico não conduziu a humanidade para a emancipação, Adorno ratifica a necessidade de pensar a educação de forma crítica e racional, deixando de lado a razão pura do iluminismo, mas evidenciando o papel fundamental de uma racionalidade ética e comunitária.

E é partindo dessa conjuntura que, como expõe Rufino (2014, p. 74),

Adorno nos transporta ao interior dos processos educativos, tentando desvelar a crise da formação humana que se instala em face dos pressupostos objetivos de uma cultura escolar manipulada pela dinâmica do

trabalho, que, por sua vez, é atualmente cada vez mais influenciada pelo mundo do consumo.

Adorno (1995) propõe a superação da concepção idealista e individualista do esclarecimento kantiano, mantendo a emancipação como ponto central de sua teoria, ampliando-a a toda a sociedade, no intuito de construir coletivamente, por meio da educação, um conhecimento que supere a instrumentalidade e fragmentação científica, liberte o homem de sua própria barbárie e torne possível aos sujeitos desvelar os mecanismos de dominação e de alienação social.

Frente a isso, a grande questão imposta por Adorno consiste em como emancipar o sujeito do conformismo a que está submetido, desse processo de manipulação e alienação promovido pelo sistema capitalista e pela indústria cultural. O caminho, para ele, como já mencionado, perpassa o processo educacional, por meio do qual se pode favorecer uma condição política e cultural diferenciada.

Além disso, Adorno, como expõe Maar (1995, p. 11), adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de "esclarecimento" da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos. Para Adorno, não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização (MAAR, 1995, p. 27).

Consoante Pucci (2010, p. 42), a educação defendida por Adorno no texto "Educação – para quê?" caracteriza-se como a produção de uma consciência verdadeira, o que enfatiza o papel político da educação e se contrapõe criticamente à condição social de mera adaptação e conformismo à situação vigente. Rejeita, desse modo, a ideia de concebê-la como um meio de mera transmissão de conhecimentos ou de modelagem dos sujeitos.

Para Adorno (1995, p. 143-144), "uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado" de modo a contrapor a organização do mundo em que a ideologia dominante subordina o próprio objetivo da educação. Pucci (2010, p. 43) ressalta que é preciso considerar-se "o peso incomensurável do obscurecimento da consciência" pesgado pelo contexto no qual está inserido o indivíduo.

A educação, aponta ainda Adorno (1995, p. 143-144), “seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Assim, ele evidencia um outro viés da educação: o movimento de adaptação. Nessa perspectiva, a formação enquanto conformação à vida real constitui-se na tensão entre autonomia e adaptação, isto é, deve “dar condições ao homem de ser autônomo, sem deixar de submeter-se à realidade do mundo que o circunscreve; e, ao mesmo tempo, de submeter-se a esse mesmo mundo sem perder sua autonomia” (PUCCI, 2010, p. 44).

No entanto, ressaltamos, não pode a educação limitar-se a produzir pessoas bem ajustadas, produzindo, a partir da capacitação técnica e intelectual, a adaptação dos indivíduos às engrenagens do mundo do trabalho, tão pouco corroborar a supressão da espontaneidade no esforço de fazer o indivíduo aceitar o que lhe é imposto.

Para Adorno, assumir essa postura levaria a uma semiformação¹⁰, que é pior do que a ausência de educação escolar, tendo em vista que acaba formando pessoas fragmentadas pela unilateralidade de processos voltados à simples capacitação aos moldes totalitários da ideologia produtivista (RUFINO, 2014, p. 75-76).

Por isso, frente aos momentos de conformismo, cabe à educação muito mais a tarefa de fortalecer a resistência que a adaptação, despertando os indivíduos para a crítica dessa realidade e a inconformidade contra a manipulação e opressão.

No ensaio “Educação – para quê?”, Adorno ressalta a importância do ambiente cultural para que os indivíduos desenvolvam desde a infância a aptidão para constituir experiências que possam tornar-se significativas em sua vida; e da escola como um espaço significativo para a promoção dessas experiências.

Como aponta Pucci (2010, p. 46), para Adorno, “essa aptidão encontra-se intimamente vinculada à própria racionalidade, pois esta, em seu sentido mais profundo, não significa apenas a capacidade formal de pensar, mas também a capacidade de fazer experiências”. Conclui o filósofo, assim, que pensar é o mesmo que fazer experiências, consequentemente, educar para a experiência é o mesmo que educar para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 151).

¹⁰ Para Adorno (1979, p. 175), a semiformação está relacionada à reprodução acrítica da vida sob o monopólio da indústria cultural, que duplica na consciência do homem o que existe. No momento em que se concretiza uma forma de subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção e que esse subjetivo social se apresenta como cópia, tornando-se objetificação reificada, dá-se o estado de semiformação.

Adorno compreende a experiência como “um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade” (ADORNO, 1995, p. 24). Enquanto categoria, a experiência remete ao empirismo, por meio do contato com o objeto, e ao histórico. Remete ao processo formativo, em que o indivíduo se torna experiente através da elaboração do que acumula, dos resultados dos seus processos anteriores, e do próprio processo em curso (MAAR, 1995)

Ao processo educativo cabe também, segundo Adorno (1995), a formação da individualidade e a consciência da necessidade de cultivar indivíduos sem gerar individualismos, possibilitando ao indivíduo sobreviver enquanto núcleo impulsionador da resistência, tornando-os fortes numa sociedade que privilegia a não individuação e a atitude colaboracionista, que favorece o enfraquecimento da formação do eu.

No diálogo “Educação e Emancipação”, publicado no livro de mesmo nome, Adorno debate com Becker acerca do posicionamento que possui quanto à educação e a possibilidade de emancipação. Seria ela, concluem, justamente um dos “últimos resíduos de liberdade”. Reconhece o filósofo que a educação se encontra limitada, mas que ela possui também uma potencialidade.

E é no ensaio “Educação após Auschwitz” que Adorno enuncia como objetivo maior da educação emancipatória impedir a barbárie: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). É aí que se encontra o maior desafio ético-político para o pensamento adorniano: o de ressignificar a educação em meio a toda e qualquer forma de barbárie, remetendo sempre ao evento de Auschwitz, principalmente quando ela insiste em se manifestar no imaginário sociocultural instituído, através de sistemas ideológicos.

Como elucida Adorno (1995), a educação torna-se *lócus* de barbárie, aqui entendida como o impulso de violência e destruição que o homem traz consigo, quando serve apenas à pura sobrevivência no mundo, prescindindo de investimentos na sua ressignificação. Nesse sentido, Tiburi (2003, p. 125) afirma que

se a barbárie impede que os seres sejam sujeitos da história, se impede que vivam como realização de algo que supera a mera sobrevivência, a educação deveria contribuir ao ideal de emancipação, rompendo com a violência e seus sustentáculos, e, no entanto, não assume tal tarefa (...) então seu lugar precisa ser repensado.

O modelo educacional com escopo na emancipação evita a repressão característica da educação autoritária e se distancia da reprodução tecnicista e alienante, promovendo a reflexão crítica acerca da realidade. Desse modo, pensa a sociedade e a educação distanciando-as do caráter industrial a que é submetida a cultura.

A partir dessa perspectiva, o processo educacional torna-se apto a favorecer a formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de superar o impulso destrutivo que lhes é inerente. Assim, a educação forma pessoas autônomas e contribui para que não se repitam barbáries como a presenciada em Auschwitz.

Com base nisso, deve-se reformular a educação e um dos caminhos apontados por Adorno é estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática educativa, possibilitando que os discentes possam perceber certo sentido na experiência do saber, o qual deve superar a mera utilidade técnica, expandindo-se ao mundo das relações humanas (RUFINO, 2014, p. 81).

Quando os sujeitos em escolarização conseguem relacionar os conteúdos curriculares à vida prática, adentram no universo efetivo da formação cultural, uma vez que a práxis possibilita aos alunos uma experiência mais ampla do saber, e favorece o engajamento crítico na realidade circundante.

A práxis para Adorno, contudo, consoante Silva (2007), não se confunde com o pragmatismo, que está mais relacionado à instrumentalização, substituindo a aprendizagem pelo fazer. Ao contrário, sugere o alcance de níveis de reflexão que consistem em elementos de uma formação educativa significativamente humana e emancipatória.

Considera-se que uma educação baseada eminentemente na teoria é deficiente, uma vez que não encontra respaldo nas realidades concretas; e, por outro lado, uma educação calcada na ação funcional, esvaziada de reflexão crítica, favorece a condição de formação de sujeitos acríticos e, portanto, facilmente manipuláveis, preparados somente para a atividade mecânica num contexto produtivo, mas não para a dimensão social, na qual as relações humanas são bem mais complexas. Por isso, a reflexão deve se coadunar com a prática política de transformação, criando condições para uma nova relação entre teoria e práxis (SILVA, 2007, p. 36).

Sob esse prisma,

a educação não pode ser uma mera acumulação do saber teórico em nível de um simples “esclarecimento da consciência”, mas partir disso para uma

ação transformadora, pois refletida e autocriticada. A práxis pode ser vista então como uma ação-refletida, verdadeiro pressuposto emancipatório que se configura por uma razão autocriticada (TIBURI, 2003, p. 128-129).

Emancipar-se, cultivar o inconformismo e a individualidade, desenvolver a aptidão de fazer experiência e de pensar são, para Adorno, objetivos fundamentais de uma educação crítica, formativa e capaz de contribuir para que o indivíduo transcenda em meio ao processo histórico.

No entanto, Adorno adverte que a emancipação não pode ser idealizada de forma ingênua, de modo oposto, ela precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional e concebida no bojo do próprio ordenamento social. Adorno, no entanto, destaca dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. O primeiro deles é que

a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria – ou seja, a organização do mundo converteu-se a si imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação. (ADORNO, 1995, p. 143).

Diante dessa questão, Adorno (1995, p. 143) elucida que a própria organização do mundo é heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações, já que absorve o que se converte em ideologia dominante. Isso exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação.

A educação, assim, permanece limitada, dado que não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação é submetida a resistências enormes, encontrando-se facilmente quem queira demonstrar que o pretendido está há muito superado, desatualizado ou é utópico.

É nesse sentido que Adorno (1995, p. 185) afirma que

as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz.

O segundo problema refere-se à adaptação. Adorno ressalta que, desde o início, existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade, a qual talvez não seja possível superar no existente, mas certamente da qual não se pode desviar.

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

Ao analisar a emancipação à luz do pensamento adorniano, tem-se que a educação é antes de tudo política e pode contribuir de maneira decisiva para transformar o indivíduo em cidadão, tornando-o crítico e autônomo. Tal contribuição consiste cada vez mais em uma necessidade premente, sobretudo porque “uma democracia efetiva [com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito] só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 142).

No entanto, apesar de pregar a educação emancipadora para evitar a barbárie, nota-se no pensamento de Adorno a ausência de um projeto de transformação da ordem social global, de uma análise das relações sociais concretas, dos fundamentos da sociedade repressiva, fundada no modo de produção capitalista e na luta de classes que o caracteriza.

Adorno acaba atribuindo um papel transformador ao processo educacional que ele dificilmente pode realizar isoladamente, considerando-se que qualquer reforma no campo das ideias mostra-se inócua se não for acompanhada por mudanças nas relações sociais concretas. Assim, isolada da sociedade, toda a educação só pode reivindicar uma emancipação parcial, restrita e limitada.

O autor reconhece essa limitação ao afirmar que tem “a impressão de que, por mais que isto seja almejavél, tudo ainda se dá excessivamente no âmbito institucional, sobretudo da escola” (ADORNO, 1995, p.181).

Adorno compreende essa dificuldade, mas não vislumbra um caminho para superá-la. Ressalta, no entanto, que por ser “extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais

acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo” (ADORNO, 1995, p. 121).

Diante dessa perspectiva, sugere Adorno, na obra supracitada, que se pode simplesmente começar na escola despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, mostrando as inverdades nas publicidades, nos filmes, levando-os a refletir sobre os aspectos presentes no seu cotidiano. A consciência desenvolvida nos espaços escolares em relação a essas questões poderia iniciar os termos de uma crítica imanente.

Assim, Adorno, consciente da limitação que se coloca frente a sua proposta de desenvolvimento da emancipação, afirma que ela “ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida”. Traz, contudo, a única possibilidade que compreende possível para concretização efetiva da emancipação: que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p. 180-181).

Consoante o exposto, deduz-se que, sob a perspectiva de Theodor Adorno (1995), a educação deve promover a autonomia, a racionalidade e a possibilidade de ir além da mera adaptação conformativa.

Deve, por isso, distanciar-se da mera transmissão de conhecimentos, com vistas a corroborar a produção de uma consciência verdadeira e tornar-se um instrumento hábil para evitar a barbárie e, simultaneamente, buscar a emancipação humana.

Diante disso, o espaço digital mostra-se como um cenário que oferece recursos diversos em prol de uma educação emancipadora, os quais podem ser direcionados à promoção de atividades pedagógicas mais enriquecedoras da aprendizagem, tendo em vista que oferecem um acesso mais amplo e imediato à informação, além de possibilitar o desenvolvimento da criatividade e da interação.

3.2 Multiletramentos: o desenvolvimento da emancipação pela ampliação das habilidades de leitura crítica e de escrita criativa

Uma educação voltada para a emancipação, nos termos defendidos por Adorno, deve estar calcada em práticas educativas que fomentem o desenvolvimento

do pensamento crítico e autônomo do alunado, conscientizando-o do seu poder questionador e transformador da realidade. Deve promover sua adaptação para viver no meio social e, além disso, a sua emancipação para impedi-lo de se tornar conformado e subjugado diante do sistema vigente.

É dentro dessa perspectiva, perpassada pelo viés ideológico de emancipação por meio da educação e, mais ainda, de uma educação potencializada pelo uso pedagógico dos recursos emergentes das novas tecnologias de comunicação e informação, que se destacam os estudos relacionados ao multiletramento.

Para tratar desse tema, faz-se importante inicialmente compreender o que vem a ser letramento e pontuar desdobramentos desse conceito que se tornarão relevantes ao longo deste estudo, assim como compreender como se partiu desse conceito basilar de letramento para chegar à ideia de multiplicidade presente na teoria em que se centra esta pesquisa.

Como brevemente apontado no subcapítulo destinado ao percurso histórico, o letramento surgiu mediante a necessidade de uma abordagem educativa que considerasse, além dos aspectos individuais, os aspectos sociais do uso da leitura e da escrita nas diferentes esferas de atividades humanas.

Nesse sentido, Soares (2014, p. 81) explica que “(...) o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”.

Kleiman (1995) e Soares (2014) apontam que o letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais associadas à leitura e à escrita, vivenciadas pelos sujeitos em contextos específicos, para objetivos específicos. Percebe-se, assim, que o termo letramento tem como foco central a leitura e a escrita como prática social.

Um conceito mais amplo, no entanto, foi cunhado no Simpósio Internacional para o Letramento, ocorrido com apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), na cidade de Persépolis, em 1975.

Com base na Declaração de Persépolis, o letramento é

não apenas um processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para aquisição de uma nova consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa

e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano (BHOLA, 1979, *apud* SOARES, 2014, p. 77)

Sob essa perspectiva, o letramento colaboraria para a potencialização do empoderamento dos agentes sociais, em sua cultura e na contra-hegemonia global, para transformar relações e práticas sociais (SOARES, 2014).

De acordo com Soares (2014), fazer uso da leitura e da escrita numa perspectiva de letramento, transforma o indivíduo sob diversos aspectos, tais como o social, cultural, cognitivo e linguístico, tornando-o, assim, capaz de efetivar a transformação da consciência primária em consciência crítica. A pessoa letrada passa a ter outra condição social e cultural, muda seu lugar social, seu modo de viver em sociedade e sua relação com o contexto e os bens culturais.

Por situarmos este estudo no universo digital e por inserir-se como parte de seu objeto um gênero da ciberliteratura — as *fanfics* —, faz-se relevante ainda adentrarmos no conceito específico de dois letramentos: o literário e o digital. Possibilitando, assim, elucidar os caminhos pedagógicos traçados durante esta pesquisa visando à construção de práticas educacionais que auxiliem o aluno a desenvolver sua emancipação nos termos propostos por Adorno (1995).

No que se refere ao letramento literário, ele possui grande relevância para a formação escolar e social dos alunos, sobretudo quando se trata da necessidade de despertar nos sujeitos a habilidade de leitura, estimulando os discentes a sair do estado de alienação em que se encontram, assumindo uma postura diferenciada em relação ao ato de ler.

Para se formar leitores, é necessário que o ato de leitura se torne mais assíduo e que o processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola colabore dinamicamente com o processo de produção de sentidos e com a interação entre leitor e mundo, fazendo da literatura um mecanismo de empoderamento cultural do aluno.

Nesse processo, a literatura ganha papel de destacada importância, uma vez que, como destaca Antonio Candido (2004, p. 177),

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Cosson (2012, p.30) ressalta que “a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor”, e isso se deve não apenas à criação de práticas leitoras, mas porque é capaz de fornecer os instrumentos necessários para conhecer e articular o mundo feito pela linguagem.

Nesse contexto, o conceito de letramento literário direciona-se às práticas de leitura que ocorrem no contexto social, às atitudes e aos valores que correspondem ao tipo de leitor que está em formação.

Destacamos que esse tipo de letramento, de um modo geral, não costuma considerar especificamente as habilidades de escrita literária dos indivíduos, uma vez que elas são concebidas como escolhas individuais (PINHEIRO, 2006). Portanto, o letramento literário volta-se com maior exclusividade ao fenômeno da leitura.

Consoante Cosson (2012, p. 17), o letramento literário distingue-se dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem. Para ele, cabe à literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2012, p. 17).

O referido autor define o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Diante dessa definição, supera-se a ideia de uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, uma vez que se requer do leitor uma atualização contínua em relação ao universo literário, dando-se sentido ao mundo das palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço por meio delas.

Assim, sob a perspectiva do letramento literário, deve-se transcender a aquisição das habilidades de ler gêneros literários, privilegiando o aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos.

Para Zappone (2008), a concepção de letramento literário é delineada de modo mais amplo. A autora afirma que são práticas de letramento literário todas aquelas que usam a escrita literária, tendo o traço de ficcionalidade como sua categoria mais importante. “Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a Internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc.” (ZAPPONE, 2008, p. 31).

Nesse sentido, o letramento literário está presente em diferentes contextos e espaços sociais, sendo um fenômeno que se dá para além dos muros escolares. Esse

posicionamento é endossado por Paulino (1998) ao afirmar que o letramento literário, “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p.16).

Paulino (1998), destaca ainda que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56)

No que tange ao letramento no âmbito digital, Soares define-o como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (SOARES, 2002, p. 151).

A referida autora explica ainda que não é apenas a tela do computador que gera um novo tipo de letramento, mas todos os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura no mundo digital.

Consoante dispõe Coscarelli (2005), “letramento digital é o nome que damos à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”, implica, assim, “tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de leitura e escrita no meio digital” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9),.

Ampliando esse conceito, Almeida (2005) aponta que o letramento digital se refere à apropriação da leitura e da escrita para a prática da cidadania, associada à apreensão da tecnologia a fim de desenvolver autonomia e poder realizar uma leitura crítica do mundo, utilizando-a em sua prática social e profissional. Assim, o letramento digital possibilita que o cidadão se insira criticamente no mundo digital como leitor ativo e emissor de informações.

A noção de letramento digital possui destacada importância, tendo em vista que endossa o uso de estratégias relevantes e motivadoras voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos e traduz-se em distintas possibilidades de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita no ambiente digital nas formas de

comunicação advindas das novas tecnologias, dentre elas a produção e leitura de literatura digital.

Os sujeitos letrados digitalmente participam ativamente dos processos de apropriação e construção dos conhecimentos na esfera digital e também fora dela, bem como da construção coletiva de habilidades e competências, desenvolvendo a capacidade de criar novas possibilidades de representar o mundo.

Ampliando a perspectiva de letramento, Vieira, Silva e Alencar (2012), apontam que a inserção nas tecnologias digitais e de informação, já consideradas por meio do letramento digital, evidenciam a necessidade de desenvolvimento de novos e multiletramentos, tendo em vista que emergiram novas possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas de práticas de linguagem e de escrita e que essas práticas sociais demandam interlocutores mais críticos e conscientes.

Diante dessas práticas, tornou-se necessário promover uma pedagogia calcada no desenvolvimento de letramentos multissemióticos¹¹ que correspondessem às competências e habilidades exigidas pelos textos digitais contemporâneos, capacitando os estudantes para lidar com discursos, sejam eles simples ou complexos, a fim de perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido, suas ideologias e significações (ROJO, 2009).

Para corresponder a essa nova conjuntura, os estudos envolvendo letramento passaram a ser direcionados para buscar novas propostas de ensino-aprendizagem que considerem os “letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO, 2013, p. 8).

A necessidade de uma pedagogia de multiletramentos foi evidenciada inicialmente em 1996 pelo *New London Group (NLG)*, constituído por teóricos da Linguística e da Educação que se reuniram para debater problemas relacionados a ensino. O grupo buscava uma nova abordagem para a pedagogia de letramento em resposta ao aumento da diversidade cultural e linguística e à multiplicidade de canais de comunicação.

O NLG publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies — Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos — desenhando futuros sociais”), em que afirmava a necessidade de a escola considerar os novos

¹¹ Roxane e Moura (2012, p. 13) explicam que, embora nos estudos do NLG utilizem o termo multissemiótico, na contemporaneidade ele seria substituído adequadamente por hipermidiático.

letramentos emergentes na sociedade contemporânea, sobretudo devido às novas TDICs, e de “incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 13).

A pedagogia de multiletramentos pautava-se, assim, em duas multiplicidades advindas das mudanças que caracterizam a contemporaneidade: a multiplicidade de linguagens e mídias, e a multiplicidade e diversidade cultural local características das populações atuais.

Com base nesses dois argumentos, o NLG chama a atenção para o fato de que as vivências dos estudantes, cada vez mais globais, permite-lhes lidar com uma imensa diversidade linguística e cultural.

Nesse sentido, Rojo explica que

a adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação (ROJO, 2013, p. 14).

Portanto, a abordagem por multiletramentos é uma integração de múltiplas formas de conhecimento, incluindo, sons, imagens, vídeos e combinações de formas em contextos digitais que apoiam a produção de resultados de aprendizagem eficazes à medida que os alunos são motivados a aprender através de atividades criativas conectadas à sua realidade cotidiana.

Segundo Rojo (2012), o NLG sugeria incorporar à prática escolar a diversidade de mídias, de linguagens e de culturas introduzidas pelas novas TDICs, de modo a formar cidadãos capazes de analisar e compreender a multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que os cercam, e de participar de forma ativa da esfera pública.

Para o NLG (1996, p. 64), “uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos ingleses e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias”.

À luz da pedagogia de multiletramentos, para que os alunos alcancem melhores níveis de desenvolvimento, é imprescindível reconhecê-los como sujeitos autônomos,

construtores de suas próprias experiências de aprendizado, em colaboração com outros e também com eles mesmos, tendo em vista que o conhecimento é cada vez mais criado de forma colaborativa.

Ademais, contrapondo-se à ideia de que o conhecimento prévio dos discentes, a sua cultura local e as suas subjetividades devam ser ignorados pela escola, o Grupo de Nova Londres propõe que “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo, fornecendo acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades”¹² (NEW LONDON GROUP, 1996, p.72).

Cope e Kalantzis¹³ (2000) apontam que a Pedagogia dos Multiletramentos aborda a relação sinérgica entre sociedade e aprendizagem com base na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. O conhecimento humano, assim, é compreendido como elemento indissociável dos contextos sociais, culturais e materiais e desenvolve-se como parte de um processo de interações colaborativas com outros indivíduos de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma mesma comunidade.

Como defende Lima (2013, p. 46),

a Pedagogia dos Multiletramentos permite aos estudantes alcançarem os objetivos de não apenas aprenderem a reconhecer e trabalhar com os letramentos, ou seja, acessarem linguagens diversas em novos ambientes de trabalho e da comunidade, em geral, mas, também e principalmente, fomentar o engajamento crítico necessário para o *design* de futuros sociais, com o alcance de sucesso através do uso adequado da linguagem.

Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos tem por escopo promover experiências educativas que possibilitem ao aluno o desenvolvimento da capacidade de construir sentidos, despertando-lhes a sensibilidade para as multiplicidades que compõem as manifestações de linguagem, as diferenças, as mudanças e as inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2).

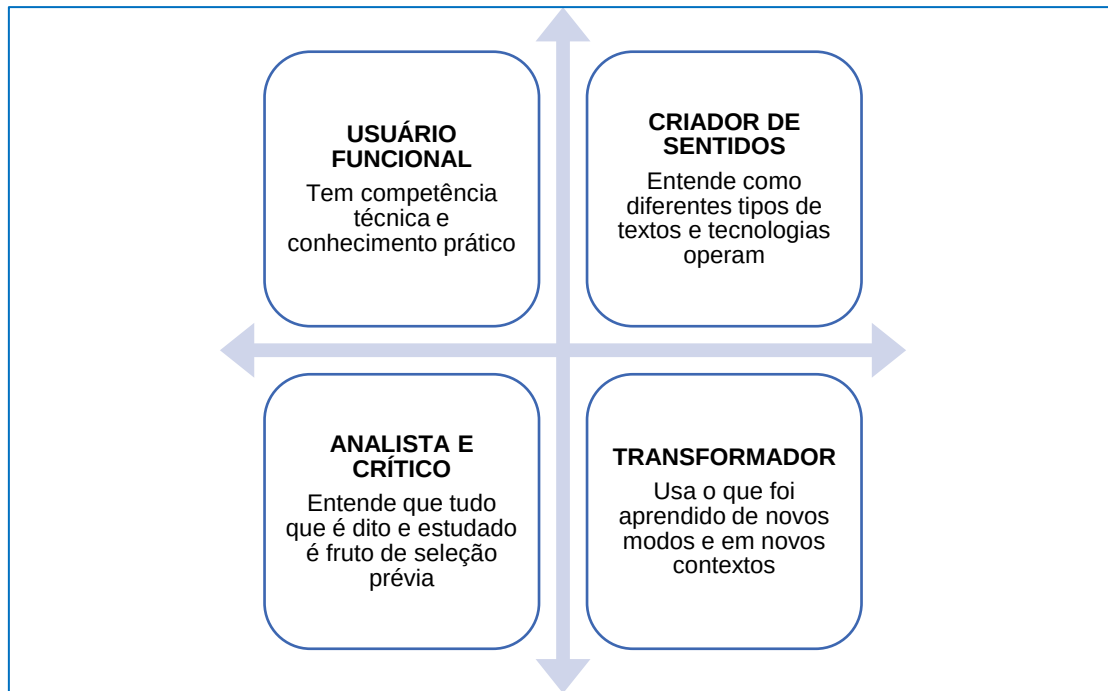
Para que seja possível atingir tal desiderato, Rojo (2012) enfatiza que a proposta da pedagogia de multiletramentos baliza-se em quatro princípios básicos

¹² Texto original: “The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities”.

¹³ Cope e Kalantzis integraram, junto a outros estudiosos, o Grupo de Nova Londres, que se reuniu para discutir o futuro do letramento como prática escolar e foi responsável pela adoção do termo “multiletramentos”.

para o desenvolvimento do aluno no espaço escolar: formar um usuário funcional, criador de sentidos, analista e crítico, e transformador, explicados na figura abaixo.

Figura 1: Princípios Básicos para o desenvolvimento do aluno na Pedagogia de Multiletramentos



Fonte: Rojo e Moura (2012, p. 29).

À luz desses princípios e voltado para a análise da construção do currículo dentro de uma pedagogia dos multiletramentos, Jewitt (2008) registra que

os multiletramentos têm em seu centro a ideia de um currículo responsivo ao social e cultural. [...] Com esta pauta explícita para a mudança social, o objetivo pedagógico dos multiletramentos é atender aos textos múltiplos e multimodais e o amplo alcance das práticas de letramento que os estudantes estão engajados. [...] Nesta perspectiva, os objetivos social e político dos multiletramentos são situar os professores e os estudantes como participantes ativos na mudança social, os *designers* ativos do futuro social. (JEWITT, 2008, p. 245)

Assim, o NLG defende um ensino voltado para projetos que considerem essa diversidade e deem visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica. Para contemplar essas três dimensões da vida social, como afirma Pinheiro (2016), o NLG propôs um conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos: o *design*, que se origina de

uma (re)apropriação do termo “design” da dimensão profissional (mundo do trabalho) para as outras duas dimensões da vida social (pessoal e de participação cívica), na tentativa de colocá-las também sob escrutínio de interpretações e ressignificações possíveis em diferentes contextos, tornando-as suscetíveis ao dinamismo, interesse pessoal e capacidade de transformação (PINHEIRO, 2016, p. 527).

Nesse sentido, o *design* refere-se ao sentido convencionado e suas formas, aos padrões, às convenções de significado que, ao serem utilizados nas práticas sociais, tornam-se ao mesmo tempo maneiras de se produzir significados (NLG, 1996, p. 73).

Para o grupo (NLG, 1996, p. 77), o *design* advém de um processo de construção de sentidos constituído pela inter-relação de três componentes básicos: *available designs* (todo recurso disponível na língua a fim de produzir significado), *designing* (o processo de produção de sentido por meio da recontextualização dos significados em novas práticas sociais) e *redesigned* (resultado do processo de produção de sentidos, que tem como produto o significado transformado, reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo).

Como aponta Pinheiro, o que constitui o processo de *design* é a ideia de que o aluno deve

reconhecer e utilizar os “*designs* disponíveis” (*available designs*) de várias modalidades materiais/simbólicas para planejar, construir (*designing*), e criticamente replanejar e reconstruir (*redesigning*) suas identidades, oportunidades e futuros como cidadãos globais de um mundo complexo e crescentemente conectado (PINHEIRO, 2016, p. 526).

A fim de concretizar esse processo, Cope e Kalantzis (2000) buscaram inspiração na sua compreensão acerca do como a mente humana funciona na sociedade e no ambiente escolar, e, por conseguinte, na natureza do processo de ensino e aprendizagem.

Com base nisso, defendem que a pedagogia de multiletramentos consiste em uma complexa integração de quatro fatores ou movimentos: a prática situada (*situated practice*), a instrução explícita ou aberta (*overt instruction*), o enquadramento crítico (*critical framing*) e a prática transformada (*transformed practice*). É importante ressaltar que esses fatores estão simultaneamente interagindo, não havendo hierarquia ou estágios de ocorrência entre elas.

Cope e Kalantzis (2000) defendem que os alunos precisam perceber que o que aprendem será útil para algo de interesse deles, o que é possível quando suas necessidades afetivas e socioculturais e identidades são consideradas.

É nessa perspectiva que é retratada a Prática Situada (*Situated Practice*), que consiste na parte da pedagogia constituída pela imersão na experiência por meio de práticas significativas baseadas em suas origens e na simulação de situações que podem ser encontradas nos espaços de vivência cotidiana. O ponto central na Prática Situada é a busca da compreensão crítica, identificada como conhecimento consciente.

Na Instrução Explícita (*Overt Instruction*), o foco é a metalinguagem usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos conteúdos. Trabalham-se as intervenções ativas para fundamentar atividades de aprendizagem.

Silva (2016, p. 13) explica que, nesse fator, o objetivo é a consciência e controle do que está sendo aprendido. Por isso,

os esforços colaborativos na relação professor-aluno visam a permitir que o aluno seja capaz de cumprir tarefas mais complexas do que poderia sozinho, e que ele possa ter uma compreensão consciente da representação do professor e interpretação da tarefa que está sendo cumprida e sua relação com outros aspectos que também estão sendo aprendidos (SILVA, 2016, p. 13).

No Enquadramento Crítico (*Critical Framing*), os alunos terão a oportunidade de realizar a interpretação crítica do contexto social e cultural do que estão estudando. O objetivo é ajudar os discentes a enquadrar seu crescente domínio na prática, seu controle e sua compreensão consciente das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas centradas no valor de determinados sistemas de conhecimento e prática social (SILVA, 2016, 14).

Cope e Kalantzis (2000) defendem que, por meio do enquadramento crítico,

os alunos podem ganhar a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam; criticar construtivamente; considerando sua localização cultural; ampliar e aplicar de forma criativa o conhecimento apreendido; e, eventualmente, inovar por conta própria, dentro de comunidades antigas e em novas comunidades¹⁴. (COPE E KALANTZIS, 2000, p. 34)

¹⁴ Texto original: [...] learners can gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned; constructively critique it; account for its cultural location; creatively extend and apply it; and eventually innovate on their own, within old communities and in new ones.

Por fim, a Prática Transformada consistiria no resultado da transferência e na recriação de sentidos consolidados por meio da transposição e/ou intervenção inovadora em diferentes contextos. Nesse movimento, torna-se explícita a construção de um novo sentido, uma nova prática, em que a teoria se torna uma prática refletida, fundada nos objetivos e valores dos alunos, tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada.

Silva (2016, p. 14) aponta que, nesse fator, os alunos “devem ser capazes de mostrar que podem implementar as compreensões adquiridas por meio da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e revisar o que têm aprendido”.

Para melhor compreensão acerca do como a pedagogia de multiletramentos se concretiza, expomos, no quadro abaixo, uma síntese da descrição de cada fator.

Quadro 1: Quadro sinóptico de como se concretiza a pedagogia de multiletramentos

Prática situada	Imersão na experiência e utilização de discursos disponíveis, incluindo aqueles das experiências de vida dos alunos.
Instrução explícita	Compreensão consciente, analítica e sistemática. Envolve as intervenções ativas para fundamentar atividades de aprendizagem e para a construção do significado.
Enquadramento crítico	Interpretação do contexto cultural e social no qual o significado é construído.
Prática transformada	Transferência da prática da produção de significado para a sua aplicação em outros contextos e locais culturais.

Fonte: Adaptado de Rojo e Moura (2012) e Cope e Kalantzis (2009, p. 184).

Rojo (2012, p. 300), semelhantemente ao NLG, defende uma "pedagogia dos multiletramentos" e propõe a adoção em sala de aula de enquadramento crítico associado a práticas situadas e transformadoras. Para a autora, as metodologias aplicadas na escola precisam ser continuamente adaptadas à multiplicidade cultural e semiótica por meio das quais a sociedade interage. (ROJO, 2013, p.3).

Como aponta a referida autora (2012, p. 21), são requeridas novas práticas de leitura, de escrita e de análise crítica. Segundo ela, a proposta didática sustentada em critérios de análise crítica é "de grande interesse imediato e condiz com os princípios

de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos" (ROJO, 2012, p. 300).

Diante do exposto, é possível compreender que trabalhar com multiletramentos implica a imersão em letramentos críticos e

pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso das novas tecnologias de comunicação e de informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referências do alunado (popular, local ou de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursivos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Desse modo, para favorecer os multiletramentos em sala de aula, a escola deve abandonar as práticas que se restringem a uma educação transmissiva e incorporar o repertório de mundo do aluno no tratamento dos objetos de ensino, enriquecendo esse patrimônio cultural e cognitivo, influenciando estratégias pedagógicas em que eles sejam desafiados a conectar as experiências do mundo real aos seus contextos de sala de aula e a desenvolver sua autonomia de pensamento frente a essas práticas.

Essa abordagem deve ser aplicada de maneira a privilegiar as práticas de uso da linguagem que esse estudante realiza em seu cotidiano, assim como as experiências que vivencia quanto a esse uso da linguagem no ciberespaço, promovendo, em sala de aula, a reflexão acerca delas, de modo a assegurar que a aprendizagem seja significativa para os discentes, conectada aos seus interesses e entendimentos sobre o mundo.

É importante ressaltar que Kalantzis e Cope (2005, p. 70) definem conhecimento como "o processo de conectar as coisas da mente com as coisas do mundo". Nesse sentido, a pedagogia é eficaz à medida que consegue a aproximação entre o aluno e aquilo que ele pode realmente aprender e avaliar como válido.

Com isso, conforme os alunos se tornam multiletrados, construindo significados à medida que eles extraem simultaneamente conhecimento experiencial, contextual e disciplinar que desenvolveram sobre o mundo, eles aumentam sua capacidade de moldar seus próprios futuros. Esse posicionamento é corroborado por Rojo e Moura (2012, p. 24), quando afirmam que "a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos multiletramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas". O ensino crítico e reflexivo, responsivo e orientado para o futuro é um elo essencial nesse processo.

No entanto, para alcançar tal propósito, é necessário que a escola, em meio a suas transformações sociais, históricas e culturais, reflita sobre maneiras de explorar os letramentos discentes já desenvolvidos além dos muros escolares, aliando-os aos letramentos formais/ escolares.

Realizada a inserção nessa perspectiva de letramentos e multiletramentos, cabe-nos agora esclarecer qual a relação que propomos acerca da imbricação entre letramento digital e literário, e como isso servirá ao propósito de uma pedagogia de multiletramentos e, por conseguinte, a uma proposta de práticas educativas que favoreçam a emancipação. Elementos esses dos quais passamos a tratar.

3.3 O gênero digital *Fanfics*: entre o letramento digital e o letramento literário

Como aponta Sancho (2008, p. 18), diversos organismos internacionais — dentre os quais a OCDE, já mencionada —, advertem sobre a importância de educar os alunos para a Sociedade do Conhecimento¹⁵, para que sejam capazes de pensar de forma crítica e autônoma, saibam resolver problemas, comunicar-se com facilidade e trabalhar de forma colaborativa.

Nesse sentido, Almeida (2005, p. 183-184) elucida que as TDICs podem trazer como contribuição efetiva à evolução do letramento

o emprego das múltiplas linguagens hipermidiáticas para a representação do próprio pensamento associado com a recuperação instantânea e a leitura de textos e hipertextos produzidos por si mesmo ou pelo outro, para o diálogo de ideias, a reconstrução do pensamento a partir do pensamento explicitado pelo outro, a análise da própria representação com a possibilidade de reelaboração. Emerge uma nova concepção do erro como objeto de análise, revisão e reformulação, cuja compreensão pode levar à evolução e à aprendizagem.

Por isso, frente às potencialidades educativas das novas tecnologias, faz-se imperativo repensar os processos de ensino-aprendizagem, as novas formas de estruturar as informações para a construção do conhecimento e a necessidade de desenvolver, dentro dessas práticas pedagógicas, o letramento multissemiótico ou

¹⁵ Abdul Khan (*apud* BURCH, 2005), Diretor-Geral Assistente de Comunicação e Informação da UNESCO entre 2001 e 2010, distingue a Sociedade da Informação e a Sociedade do Conhecimento. De acordo com ele, o conceito de Sociedade da Informação “está relacionado à ideia de ‘inovação tecnológica’, enquanto o conceito de ‘Sociedade do Conhecimento’ inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento”.

multimodal, que se impõe como condição para a leitura e para a escrita nesses novos tempos.

3.3.1 Os gêneros digitais e o ensino de leitura e de escrita

Para que se torne possível compreender a relevância do estudo do gênero digital *fanfiction* como recurso para a aprendizagem de leitura e de escrita, é necessário retomarmos conceitos primordiais que permeiam a questão dos gêneros discursivos¹⁶.

O ensino fundamentado em gêneros discursivos, consoante indica a BNCC, é fundamental para a construção de um aprendizado eficaz, uma vez que possibilita ao aluno o reconhecimento da língua falada e escrita como um conjunto de variedades empregadas de acordo com o contexto discursivo. Além disso, propicia ao aluno a construção de uma visão crítica acerca do uso da língua.

Aliado à inserção nas novas TDICs, esse ensino de língua materna por meio de gêneros discursivos, estimulado e defendido por diversos pesquisadores, pode encontrar um valioso recurso para a prática textual no ambiente escolar.

No ciberespaço, o sujeito escreve para construir personagens, para se comunicar ou informar, para registrar pensamentos e, sobretudo, para dar sentido às suas múltiplas experiências. Também o leitor, a partir da leitura por hipertextos, apropria-se da edição e forma desses próprios textos, reconstruindo caminhos para sua interpretação.

Há, nesse universo, uma pluralidade de textos e leituras que se apresentam na forma de multimídia, sendo multissemióticos, multimodais e polissêmicos. Embora tenham semelhança com gêneros já existentes, esses textos consistem em gêneros originais, com qualidades linguísticas, enunciativas, discursivas e pragmáticas próprias (COSTA, 2005, p. 107).

¹⁶ Filiando-nos ao posicionamento expresso por Marcuschi (2008), não pretendemos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou “gênero discursivo”. Adotamos a posição de que essas expressões podem ser usadas intercambialmente. No entanto, compreendemos junto a Marcuschi (2008, p. 58) que a “tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos”. São, assim, muito mais duas maneiras complementares que excludentes de focar a produção linguística em funcionamento.

Nesse novo suporte, que materializa na tela um espaço diferenciado para escrita e para leitura, as práticas e eventos de multiletramento são mediadas por um conjunto específico de gêneros discursivos, os gêneros digitais, que instigam o sujeito a lançar mão de novos processos cognitivos ajustáveis à dinâmica de interação desse espaço.

Desse modo, se faz necessário saber selecionar, dentre esses, os eventos de letramento que possibilitem adequar as práticas sociais às práticas discursivas de interesse escolar e identificar quais estão conectadas ao cotidiano da comunidade que se inter-relacionam com a escola.

O espaço de leitura e de escrita está intimamente relacionado aos gêneros discursivos, de modo que, por meio da análise dos gêneros, se pode oferecer uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que os objetos de aprendizagem requerem, dado que é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos alunos.

Rojo (2001) destaca que os PCNs de língua portuguesa explicitam a relevância dos gêneros como objeto de ensino e a importância de se considerar as características dos gêneros na leitura e na produção dos textos, visto que reconhecem que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (PCN, 1998, p. 21).

Para compreender a relevância da abordagem por meio de gênero discursivos, destacamos o ensinamento de Bakhtin de que “moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas” (BAKHTIN, 2011, p.282).

São essas formas que possibilitam resgatar as condições de produção dos enunciados, utilizando-se de objetos específicos e sócio-historicamente elaborados, que se constituem como ferramentas para o agir, adequando-os às especificidades e às finalidades de cada situação comunicativa.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 279), “os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados” que são dados ao falante ao mesmo tempo em que as demais estruturas da língua. O termo “relativamente” expressa que em um discurso sempre haverá mudança, já que o tempo e o contexto de enunciação não serão os mesmos, embora possa haver uma repetição ou uma retomada do discurso. No entanto, sempre

há elementos composicionais, linguísticos e estilísticos regulares para determinado gênero. Por esse motivo, todo discurso é único e estável.

Bakhtin (2011) afirma que essas estruturas reiteráveis são absorvidas, inconscientemente ou institucionalizadamente, pelos sujeitos, que recorrem a elas para organizar sua enunciação de acordo com a situação concreta em que se encontram; e, de igual modo, conseguem reconhecer essas estruturas no discurso alheio, o que lhes possibilita pressupor uma determinada construção composicional ou prever um determinado fim por meio de inferências diversas acerca da estrutura e do conteúdo.

Conforme Costa (2005), os gêneros são produtos histórico-sociais e, na sua produção, haverá sempre uma interação determinada e regulada pela organização enunciativa da situação de produção, que é definida por alguns parâmetros sociais: o lugar da interação (sociedade, esfera cultural, tempo histórico); os lugares sociais dos interlocutores ou enunciadorees (relação hierárquica e interpessoal); e finalidades de interação (intenção comunicativa).

Os gêneros digitais configuram-se a partir desses mesmos parâmetros e, assim como os demais gêneros discursivos, responsabilizam-se por intermediar a relação entre os aspectos linguísticos, discursivos e contextuais das práticas sociais. Por isso, para trabalhar com gêneros discursivos, deve-se verificar o tema, a forma composicional e o estilo, além do lugar ou esfera de circulação, o tempo e o lugar histórico, os participantes envolvidos, o conteúdo e seu valor na sociedade.

Como aponta Lima (2013, p. 55),

eles são a forma de agir e interagir e seu reconhecimento exige a compreensão das práticas de letramentos existentes em seu processo de execução e, por conta disso também, os gêneros digitais solicitam de nós um letramento multimidiático a fim de que possamos interagir e interferir na construção dos seus significados quando nos encontramos em situações por eles solicitadas.

Com base nessa perspectiva, é possível pensar o estudo dos gêneros discursivos como um meio para construir o elo entre as práticas de letramento escolares e as práticas de letramento do mundo virtual da internet.

Rujo e Moura (2012) abordam os gêneros digitais como protótipos para os processos de ensino-aprendizagem. Os protótipos são definidos por eles como “estruturas vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram

utilizá-la em outros contextos que não o da proposta inicial” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8) e visam “educar os alunos para a capacidade e sensibilidade de lidar com a multiplicidade e complexidade do mundo, pois a diversidade linguística, semiótica e cultural se manifesta na escola, assim como fora dela” (ROJO E MOURA, 2012, p. 53).

Para analisar os protótipos, é necessário que o leitor tenha conhecimento acerca dos modos de comunicação e acerca da compreensão dos “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semiose) e que exigem capacidade e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

Esse protótipo, numa perspectiva de multiletramentos, deve originar-se do conhecimento do aluno, partindo de seu conhecimento prévio, de modo que a associação entre letramento e gênero, assim como a aplicação de seus conceitos no ensino de língua materna, possibilitem a contextualização da aprendizagem voltada para o uso, uma vez que

a pedagogia que leva em conta os multiletramentos incorpora a prática situada e embasada na experiência da criança, aberta à conceituação, que propõe o dialogismo e a análise crítica, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais que levem a construção e uso dos conhecimentos adquiridos. (ROJO E MOURA, 2012, p. 53).

Sob essa perspectiva, o aluno é compreendido como o “sujeito do seu próprio dizer/fazer, protagonista de seu percurso de aprendizagem” (ROJO e MOURA, 2012, p. 92), abordagem essa imprescindível em uma escola que busca contribuir para a apropriação por parte dos alunos de práticas letradas por meio do uso dos gêneros nos multiletramentos.

3.3.2 O universo do gênero digital *fanfics*

Poucos dos que hoje leem o livro *Fifty Shades of Grey* — lançado, no Brasil, sob o nome “Cinquenta tons de cinza” —, escrito pela autora britânica E. L. James e publicado pela editora Vintage Book, em 2011, conhecem a origem da obra cuja adaptação foi levada às telas do cinema. Inicialmente, o romance surgiu como uma *fanfic* da obra original *Crepúsculo*, sob o título *Master of the Universe*, retirada do ar pouco antes da publicação de *Fifty Shades of Grey*. A partir daí, traçou passos

próprios e ganhou um espaço como uma obra autônoma que inspira hoje novas e diversificadas *fanfics*.

É a partir desse exemplo de sucesso de público que iniciamos nossa abordagem acerca das *fanfics*, gênero digital eleito para este estudo por consistir em uma prática de acentuada potencialidade para o desenvolvimento do letramento crítico e da escrita criativa no âmbito escolar.

Não defendemos, é claro, que todos os que se envolvem com as experiências de leitura e de escrita aqui abordadas tornar-se-ão autores de sucesso como a escritora de “Cinquenta tons de cinza”, mas, certamente, vivenciarão espaços em que o contato com as práticas leitoras e escritoras são imensamente mais prazerosas que aquelas que costumam protagonizar as aulas de literatura e produção textual.

Pode-se compreender as *fanfictions* – ou simplesmente *fanfics*, ou ainda *fics* –, como ficções produzidas por fãs, conforme indica a tradução literal do termo, a partir de uma obra original: livros, filmes, séries de TV, desenhos animados ou revistas em quadrinhos (VARGAS, 2015, p. 13). Utiliza os espaços comuns à obra original, como os personagens e a trama e obedecem a regras estabelecidas nos *fandoms* (comunidade de fãs que compartilham interesse por determinada cultura), desenvolvendo práticas de coautoria não lucrativas.

Ao explicar o gênero, Vargas afirma que

Fanfiction é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, 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, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. (VARGAS, 2015. p. 21-22)

De certa forma, por meio das *fanfictions*, o leitor/coautor procura preencher, com base em sua bagagem pessoal, as lacunas deixadas pelos autores das histórias originais. Vargas (2015, p. 15) pontua que o autor de *fanfiction* “é aquele leitor que, ao fazer esse preenchimento das lacunas, vai além do seu processo de interpretação e encoraja-se a registrar seu trabalho, fruto de suas especulações, que se torna mais elaborado à medida que passa a ser escrito”.

Black (2006, p. 172) afirma que, em tais textos, os autores de fãs estendem com imaginação e criatividade o enredo original ou a linha do tempo em que se delinea a narrativa — como escrever uma história sobre o nascimento e a infância de

um determinado personagem —, criam novos personagens, e / ou desenvolvem novas relações entre os personagens que já estão presentes na fonte original.

A origem das *fanfictions*, como elucida Vargas (2015), está relacionada às *fanzines*, acrônimo de *fanatic magazines* (em português, revistas de fã), que datam da década de 1970 e consistiam em publicações amadoras editadas por fãs que se inspiravam em um determinado ícone midiático, possuíam baixa tiragem e distribuição.

Hodiernamente, no entanto, as *fanfics* circulam, quase exclusivamente, em comunidades virtuais (sites depositários, *blogs*, redes sociais a exemplo do Facebook), que contêm uma grande quantidade de histórias que, tanto pelo fator numérico, quanto pela qualidade que apresentam, sugerem uma prática que já ocorre há determinado tempo e que parece perdurar.

Exemplo disso é o Fanfiction.net¹⁷ que possui amplitude mundial e narrativas publicadas em diversos idiomas. E ainda os sites Spiritfanfiction.com¹⁸, e Nyah!Fanfiction, atualmente os maiores sites de compartilhamento de *fanfictions* no Brasil, com um acervo de histórias de diversos ícones midiáticos.

Essa transição deve-se ao fato de que, a partir do ciberespaço, todos podem acessar o conteúdo disponibilizado e modificá-lo, recriá-lo ou atualizá-lo colaborando com esse grande rizoma que é o hipertexto. Como expõe Lévy (1996, p. 49), “é como se a digitalização estabelecesse uma espécie de imenso plano semântico, acessível em todo lugar, e que todos pudessem ajudar a produzir, a dobrar diversamente, a retomar, a modificar, a dobrar de novo...”.

Foi encontrando base nessa perspectiva e junto à ampliação desse universo digital que ocorreu uma grande expansão da cultura de fã, pelo fato de a *internet* propiciar maior acesso, tanto às obras quanto à divulgação dos trabalhos desses fãs como autores. “O ciberespaço gera, nesse contexto cibercultural, um ambiente de fluxo de produção e trocas, no qual a produção literária encontra espaço para novos escritores de ficção, os *ficwriters* ou, como são chamados no Brasil, os fanfiqueiros” (NEVES, 2012, p. 4).

Por meio das *fanfictions*, aliam-se as tecnologias de comunicação em rede e a cultura de fãs, fornecendo aos jovens um suporte para desenvolverem suas

¹⁷ <https://www.fanfiction.net/>

¹⁸ <https://www.spiritfanfiction.com/>

habilidades de uso da língua, permeando práticas de leitura e de escrita. Durante esse processo, os sujeitos envolvidos também desenvolvem uma identidade on-line como escritores populares e multiletrados.

A cultura popular e a tecnologia convergem dentro desses espaços de leitura crítica e escrita criativa para fornecer um contexto no qual jovens em idade escolar tornam-se capazes de desenvolver uma identidade transcultural poderosa, construída discursivamente através das diferentes perspectivas culturais e letramentos que eles e outros fãs de todo o mundo trazem para esse espaço, como aponta Black (2006).

Jenkins (2009) enfatiza que a ideia de criar alimenta a “cultura do fã”. O sujeito passa de mero consumidor passivo da cultura de massa para a condição de possuir um papel ativo de grande relevância nesta relação de cultura participativa e engajada.

A expressão “cultura participativa” utilizada por Jenkins (2009) para caracterizar as novas relações desenvolvidas nesses espaços virtuais abarca a existência de sujeitos ativos, de um público participativo que possui maior poder de escolha, de consumo e maior possibilidade de interferir nos processos midiáticos, a partir da participação nas redes digitais. Segundo o autor, os sujeitos hoje podem mais facilmente se apropriar de conteúdos, recriar e distribuir diferentes materiais de forma mais acessível e rápida.

Lévy (2000), ao considerar esses novos espaços do saber constituídos devido à propagação das novas mídias, afirma que eles permitem o surgimento dos “coletivos inteligentes”, em que as capacidades cognitivas e sociais dos seres humanos conseguem se encontrar e se desenvolver mutuamente, constituindo um processo de construção de conhecimento coletivo capaz de superar a lógica de simples transmissão de informação.

Para manter esse espaço produtivo, no entanto, o autor aponta que é preciso “reinventar o laço social em torno do aprendizado recíproco, da sinergia das competências, da imaginação e da inteligência coletiva” (LÉVY, 2000, p. 26), considerando mente, cultura, história e mundo social dentro de um processo inter-relacionado de socialização do conhecimento e de construção recíproca.

Sob essa perspectiva, as comunidades de fãs mostram-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de letramentos, tendo em vista que reúnem pessoas com interesses afins que exploram a linguagem como forma de socializar o conhecimento e promover o engajamento dos participantes de grupos específicos.

Nessas narrativas, os fãs escritores mobilizam os bens culturais adquiridos ao longo de suas leituras e recriam o espaço ficcional, modificando o objeto no qual se inspiram. Rejeitam, assim, a ideia da existência de uma única versão para as obras que apreciam, refutam as verdades vinculadas aos personagens e produzem novas perspectivas em meio a uma construção coletiva.

As regras estabelecidas nas comunidades ficcionais para que alguém possa ser um escritor de *fanfics* são rígidas e assumidas com seriedade pelos sujeitos sociais que as compõem. Por isso, os autores desses textos “se esforçam para que sua escrita atinja um grau de desenvolvimento que lhes possibilite angariar mais leitores, em uma mobilização que não é comumente encontrada nas práticas de sala de aula” (VARGAS, 2015, p. 91).

Para criar a identidade visual, digital e ficcional por meio das quais serão conhecidos pelos demais autores e leitores nas comunidades virtuais, os *ficwriters* utilizam-se de *pen names* (pseudônimos/codinomes) e avatares (imagem), com base em suas preferências e estilo.

Reconhecidos por meio dessa identidade, esses autores mantêm uma relação direta com o seu público, interagindo com eles através das ferramentas disponibilizadas pelos suportes de visualização, que permitem ao leitor deixar o seu comentário, suas críticas ou seus elogios acerca da narrativa. Através da interface retratada na figura 2, é possível identificar alguns desses recursos.

Figura 2: Ferramenta para registro de comentários acerca das *fanfictions* lidas

The image displays two side-by-side screenshots of the Fanfiction website's review section. Both screenshots show a user profile on the left and a review on the right. The website header is dark blue with the 'Fanfiction' logo and navigation links: 'Categorias', 'Português', 'Liga dos Betas', and 'Recentes'.

Left Screenshot: The user profile is for 'Lady Silentreadd' with a profile picture of a young man. The review is dated '25/09/2014 às 17:22' and is for the story 'Prólogo'. The review text discusses the user's experience with the story and the author's response.

Right Screenshot: The user profile is for 'Kaleidoscopia' with a profile picture of a young woman. The review is dated '20/08/2014 às 18:58' and is for the story 'Cato, dos Jogos Vorazes'. The review text discusses the user's experience with the story and the author's response.

Fonte: <https://fanfiction.com.br/reviews/historia/548811> e <https://fanfiction.com.br/reviews/historia/534958/>

Essa interação traz um caráter colaborativo para os textos produtivos, considerando que, muitas vezes, as narrativas são alteradas ou aperfeiçoadas mediante algum comentário realizado pelos leitores.

Para Black (2006), os websites de compartilhamento on-line evidenciam-se, devido a essa interatividade, como espaços em que o aspecto processual da escrita se faz presente, na medida em que a interação social explícita entre os sujeitos ocorre em cada capítulo publicado, possibilitando a reescrita destes, bem como (re)formulações dialógicas em relação à história na escrita dos próximos capítulos. Por isso, a autora reitera que o aspecto processual obtido por meio dessas interações é tão ou mais relevante que o produto finalizado (BLACK, 2006).

Em diversos casos, até mesmo ocorre a participação direta dos leitores, que escolhem os nomes dos personagens e suas características, relacionando-os ao conteúdo previamente publicado em um prólogo sobre como o *ficwriter* planeja construir a narrativa e qual obra tomará por base. As inscrições geralmente são realizadas por meio de fichas enviadas pelos leitores ao *ficwriter* por e-mail.

Outro recurso que merece destaque são os *beta-readers* (leitor beta), nome dado aos escritores de *fanfics* que já possuem certa experiência na escrita e que se voluntariam para revisar, sem ônus, as *fanfics* antes de sua publicação, face à dificuldade que os *ficwriters* podem enfrentar no processo de escrita, por, muitas vezes, serem jovens que ainda estão em formação escolar (entre 13 e 17 anos), ou por serem iniciantes nessas práticas e se sentirem inseguros em relação às suas habilidades de escrita, sobretudo por temerem ser hostilizados pela qualidade de escrita dos textos.

O leitor beta geralmente se inscreve como voluntário por conhecer com maior propriedade as regras de escrita em norma culta ou é escolhido pela experiência em escrita e em leitura de *fanfictions*, pelos comentários feitos ao longo da sua participação na plataforma ou até mesmo pelo nível de interação com os demais usuários.

Por sua relevância para a compreensão da ferramenta, colacionamos os deveres do *beta reader* publicado no site Nyah!Fanfiction¹⁹, em que é especificado o

¹⁹ Trata-se de texto divulgado no endereço: https://fanfiction.com.br/pagina/46/Deveres_do_escritor_e_do_beta_reader/

papel que eles assumem, assim como a importância e seriedade que caracteriza a relação entre o leitor beta e o escritor.

1ª Parte: O que um *beta reader* faz e o que um *beta reader* não faz

1. Um *beta reader* não olha apenas a parte gramatical da sua história, ele aponta as falhas no enredo, na composição das personagens, no cenário, progressão da história, na coesão das frases, na coerência dos fatos etc.

2. Um *beta reader* não é um leitor comum, por isso ele precisa saber de todos os pormenores da sua história, todas as surpresas, o final... Simplesmente, TUDO o que você tem planejado para o seu texto.

3. Um *beta reader* NÃO te ajuda a escrever a história, não é um CO-AUTOR, ele aponta as falhas, pode até apontar caminhos, mas quem tem que encontrar as soluções é você.

4. Um *beta reader* NÃO edita a sua história para você, nem conserta erros, ele APONTA os erros, e sugere as correções, quem os conserta é você.

2ª Parte: Dos deveres do *beta reader* para com o escritor:

I. Preferencialmente betar o capítulo antes de ser postado e betá-lo por pelo menos duas vezes.

II. Uma vez consolidado o "casamento" com o escritor, e caso o escritor não falhe com nenhum de seus deveres, o beta deverá se comprometer a betar a história até o final, entregando os capítulos até o prazo máximo estipulado nos classificados.

III. Apontar as falhas e inadequações da história com o máximo de civilidade possível, não criticando a pessoa do escritor em nenhum momento. Ofensas pessoais de qualquer tipo não são toleradas e configura na expulsão imediata do beta.

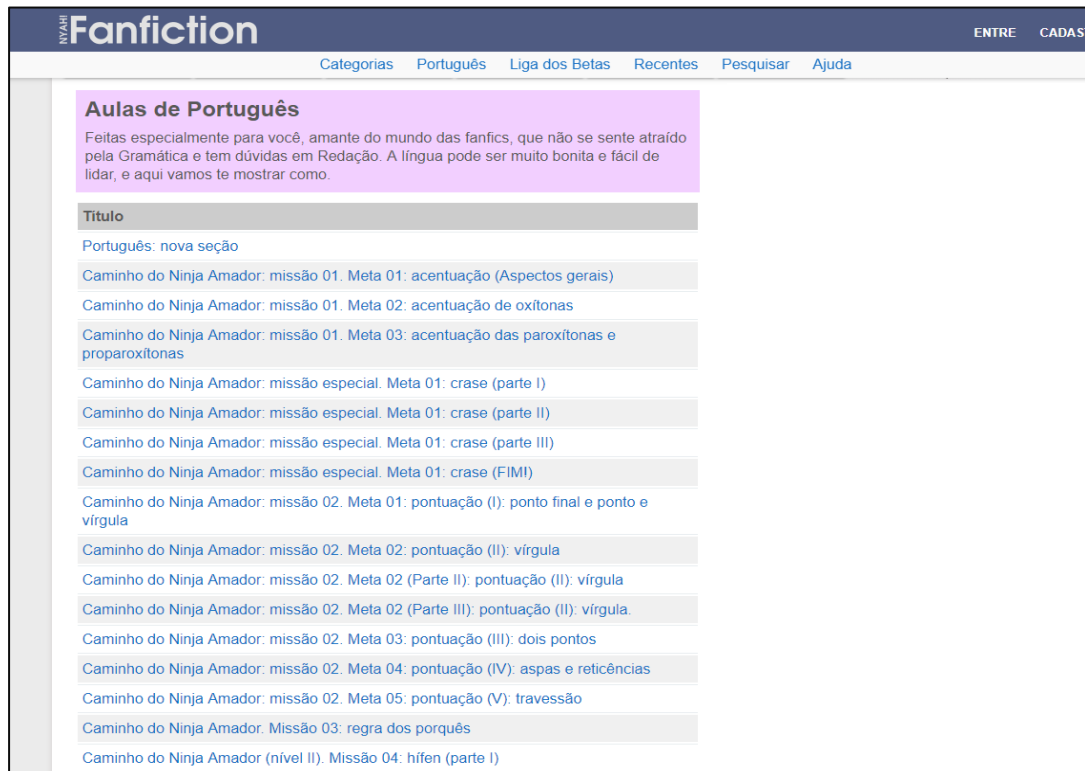
Além dos *beta-readers*, os sites depositários de *fanfics*, a exemplo do Spiritfanfiction e Nyah!Fanfiction, oferecem ainda dicas de português como suporte para *ficwriters* iniciantes (figuras 3 e 4), com a finalidade de auxiliar os escritores no aprimoramento da escrita e produção de textos, fato que ajuda os escritores a aprenderem a norma culta pela necessidade advinda do uso efetivo da língua.

Figura 3: Dicas de Português no Spiritfanfictions.com



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/>

Figura 4: Dicas de Português no Nyah!Fanfiction



Fonte: <https://fanfiction.com.br/aulas.php>

Nesse momento, o leitor desta pesquisa talvez possa recordar que existem milhares de páginas na web que oferecem resumos e aulas em vídeos acerca de conteúdos de língua portuguesa, os quais podem ser acessados por esses mesmos jovens que estão imersos no universo da *fanfic*. Isso, por conseguinte, poderia levar o leitor à conclusão de que tais aulas seriam dispensáveis.

De fato, existe um número infindável de materiais virtuais que versam acerca das regras da norma culta. Mas, ao consultar as aulas postadas nos sites de publicação desses textos de fãs, o mesmo leitor, que resgatou essa informação devido a suas visitas à rede, logo também perceberá que as aulas nesses espaços ganham um caráter diferenciado, o que é possível observar na figura 5, que retrata um trecho da aula acerca de crase, assunto considerado por muitos alunos como de difícil aprendizagem.

Figura 5: Aula temática “crase”



Fanfiction

[Categorias](#)
[Português](#)
[Liga dos Betas](#)
[Recentes](#)

Então, o que é crase? É aquele acentinho virado para a esquerda que a gente coloca em cima do "a" ? Não! Como muito bem nosso colega Henrik nos lembrou, a crase se trata de um fenômeno. Aquele acento viradinho para a esquerda se chama "acento grave".

Crise é uma palavra de origem grega (*Krasis* - todo mundo colocando o nome no filho de Krasis agora, hein! Heheh) que significa "fusão", "mistura". No português, essa fusão se dá quando existem duas vogais idênticas, no caso, adivinhem: o "a". Será que somos só nós que quando se fala em "fusão" se lembra do Dragon Ball? É inevitável hahaha! Vamos imaginar o Goten e o Trunks, cada um com um "A" na camisa, fazendo a coreografia da fusão. Quando eles se fundem em Gotenks, o "A" da camisa dele fica assim: **Â**. Tadá!

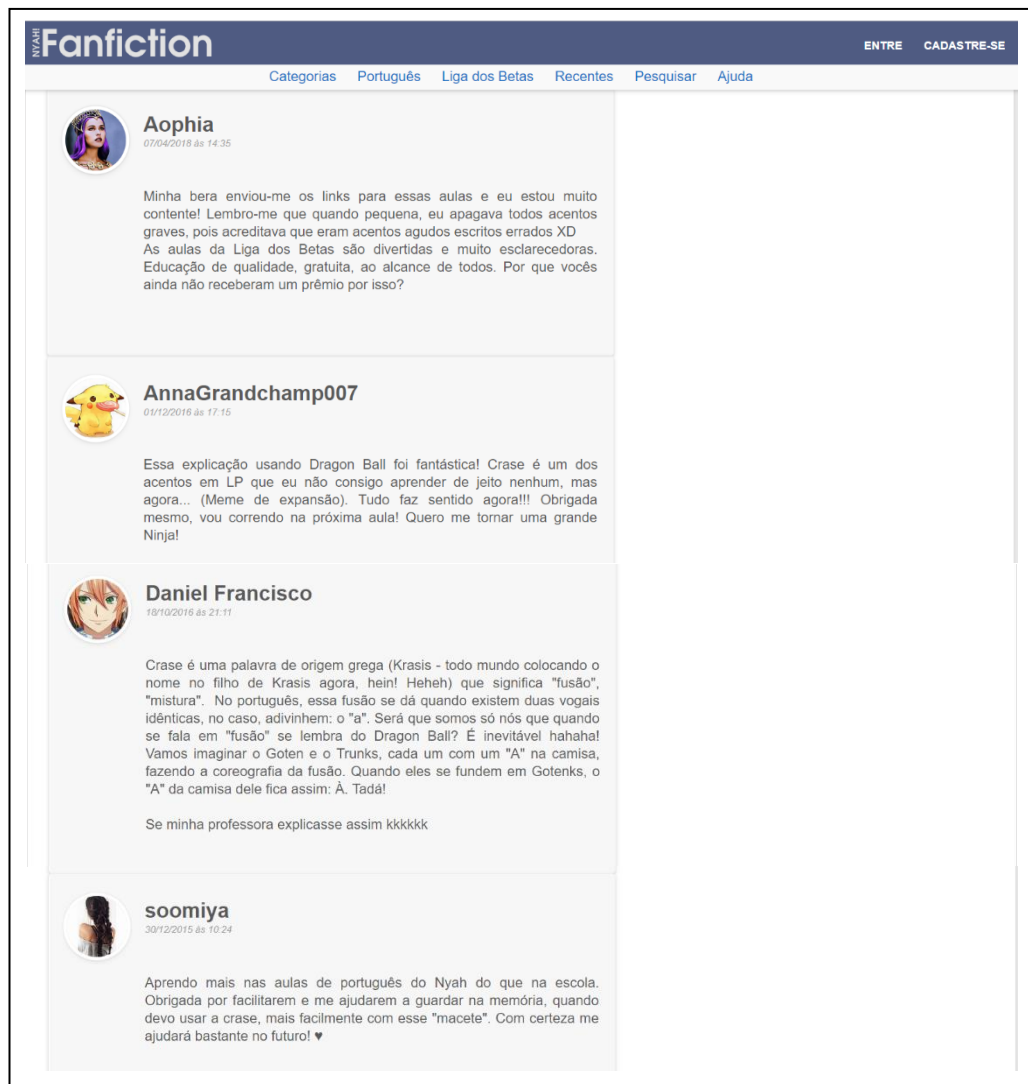
Mas quando será necessário o A da camisa do Goten e o A da camisa do Trunks se tornar o **Â** do Gotenks? Em primeiro lugar, sempre vai haver no processo **uma preposição (a) e um artigo (a)**. Em segundo lugar, antes de **palavras femininas**. O artigo que acompanha os substantivos masculinos é o "o", então todas as palavras masculinas estão fora da lista. Uns exemplos para facilitar:

Ele disse a tinha visto. nada	a irmã que não	FUU - SÃO!	Ele disse à irmã que não tinha visto nada.
(preposição que acompanha o verbo dizer)	art.que acompanha irmã)		

Fonte: https://fanfiction.com.br/aula/8/Caminho_do_Ninja_Amador_missao_especial_Meta_01_crase_parte_I

Os comentários dos próprios escritores/leitores demonstram o quanto essas abordagens inusitadas e contextualizadas, com uma linguagem mais acessível aos jovens, ganham aceitabilidade na busca pela aprendizagem das regras da norma culta, que é estimulada pela própria necessidade de obedecer as regras de publicação (os sites de publicação desses textos exigem que eles estejam adequados à norma padrão da língua para que sejam submetidos), e de se tornar um escritor destacado.

Figura 6: Comentários dos usuários

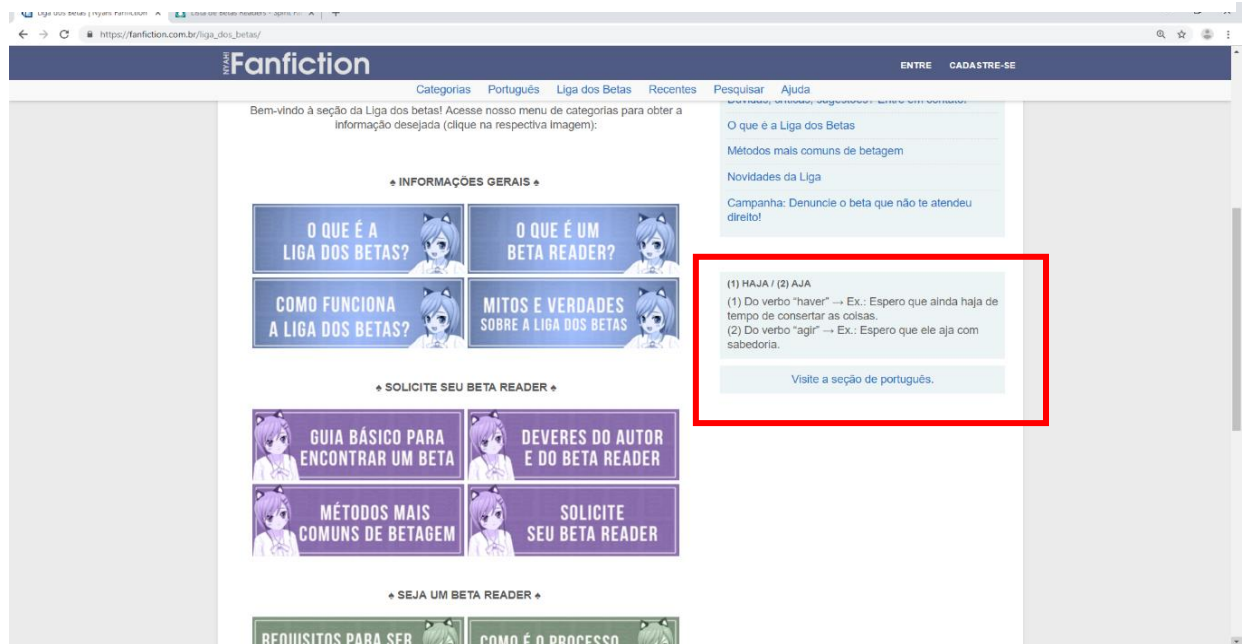


Fonte: https://fanfiction.com.br/aula/8/Caminho_do_Ninja_Amador_missao_especial_Meta_01_crase_parte_I

Para esclarecer o vocabulário metafórico presente em alguns dos comentários, faz-se relevante destacar que o Nyah!Fanfiction contextualiza as aulas no universo temático da plataforma. Por isso, chama esses momentos de estudo e aprendizado de missões, cujo cumprimento, por sua vez, é necessário para que o escritor iniciante possa tornar-se um “ninja” na escrita adequada à produção da *fanfics*.

Ainda utilizando o mesmo site para ilustração de uma plataforma de publicação de *fanfics*, é possível perceber que, além da seção específica, a cada página visitada, aparece um lembrete com as dicas referentes aos desvios ortográficos mais frequentes (figura 7), o que ajuda consideravelmente na formação do escritor proficiente ao reforçar normas ortográficas de uso recorrente.

Figura 7: Dicas de ortografia no Nyah!Fanfiction



Fonte: <https://fanfiction.com.br/>

Desse modo, a atuação dos grupos que desenvolvem e se engajam na produção e veiculação de conteúdo nessas plataformas digitais oferecem um direcionamento para a construção do texto ao sugerir aos autores a estrutura e um padrão básicos textuais, tais como dicas ortográficas, gramaticais e estilísticas que são disponibilizadas com a finalidade de auxiliar na melhoria da escrita antes da publicação da *fanfiction*.

Essas ferramentas criam um ambiente em que a aprendizagem acerca das regras de escrita ocorre como parte de necessidades implícitas e explícitas que surgem na atividade prazerosa de escrita, afastando-se da transmissão desconectada de infundáveis regras ortográficas e gramaticais que apresentam pouca ou nenhuma conexão direta com sua prática linguística cotidiana.

No que diz respeito à estrutura, conteúdo e intenção comunicativa, as *fanfictions*, como gênero digital, possuem determinadas características relativamente estáveis que as identificam. Campos (2016), rememorando os estudos realizados por Marcuschi acerca dos gêneros, aponta algumas delas:

- (a) as narrativas são criadas com base nos modelos pré-existentes; (b) atuam em contextos especificamente restritos a uma ou mais obras, (c) interagem com a sociedade e a realidade na qual vive o autor-fã; (d) obedecem aos propósitos, funções, intenções e interesses pelos quais foram definidos; (e)

desenvolvem-se em ambientes virtuais criados para a divulgação desse gênero textual; (f) condicionados por fatores semióticos e comunicativos são reconhecidos por pessoas, uma vez que são de uso corrente em sua sociedade; (g) variam de acordo com o contexto discursivo; (h) são fundamentados a partir de uma obra já existente; (i) constituem relações de poder – o interlocutor permite-se dialogar com a obra original de maneira igualitária; (j) o interlocutor da obra base assume a autoridade de produtor de seu próprio texto, nesta fundamentado, e adquire novos interlocutores que exercerão o papel que antes lhe cabia; (l) produto das relações entre meio, uso e linguagem, a *fanfiction* sofre sua influência: nela estarão as marcas de seu fã-autor, assim como as que a obra base lhe concede. (CAMPOS, 2016, p. 8)

Dentre as características apontadas, destacamos que os escritores de *fanfic* são considerados artistas por seus leitores, e sofrem cobrança por parte deles. São comuns os pedidos, muitas vezes sob o caráter de exigência, de novas publicações em espaços menores de tempo ou de mudanças quanto a destino dado a algum personagem. Nesse universo, eles (os escritores) constroem sua identidade como produtor de arte, erigindo-a tanto a partir dessa interação com seu público leitor, quanto da reflexão crítica acerca de sua própria escrita.

O *fandom*, nessa estrutura que se compõe dentro dos suportes de visualização, e nas demais redes sociais, torna-se valoroso para o *ficwriter*, haja vista que, nele, o conhecimento é construído de forma colaborativa. Os fãs mais experientes auxiliam o aprimoramento dos que estão adentrando nesse universo das *fanfics*, ajudando-os a desenvolver suas habilidades; e aqueles potenciais leitores que forem alcançados pelo texto produzido irão elogiá-lo, oferecer críticas para melhorias e, muitas vezes, incentivá-los a continuar.

Assim, desenvolve-se uma atividade de participação social em uma comunidade discursiva, por meio da qual são criados textos literários formados a partir da hibridização da cultura popular com a literatura canônica, os quais trazem sua carga de subjetividade, sua relação com a narrativa originária e refletem as características do contexto no qual o autor está inserido, impactando de alguma maneira no meio social.

No que tange à natureza literária das *fanfictions*, Antônio Candido (2000) afirma que todo texto literário carrega carga social na medida em que é, ao mesmo tempo, produto e produtor do meio social. De modo que a literatura reflete o contexto em que o autor estava inserido ao produzi-la, mas também repercute no meio social modificando-o.

Transportando essa compreensão para o universo das *fanfics*, compreendemos que essas narrativas podem ser consideradas pertencentes à esfera literária, uma vez que, originando-se a partir de uma narrativa ficcional já existente, os fanfiqueiros são influenciados pelo meio social no qual estão inseridos e influenciam de alguma maneira o meio social em que circulam, e também o meio social em que os leitores estão inseridos.

Mais ainda, com Viires (2006), podemos afirmar que as *fanfictions* consistem em um grupo específico de textos literários, reconhecido pelos termos “ciberliteratura” ou “literatura digital”, ambos utilizados para se referir a esses textos literários que circulam na rede virtual.

Segundo Viires (2006, p. 2), a ciberliteratura designa pelo menos três ramos de produção:

- (a) Todos os textos literários disponíveis nas redes, cobrindo tanto a prosa quanto a poesia que aparecem em sites e blogs de escritores profissionais, em antologias digitais e em revistas literárias on-line.
- (b) Textos literários não profissionais disponíveis na internet, cuja inclusão na análise literária expande as fronteiras da literatura tradicional. Aqui a rede funciona, antes de tudo, como um espaço independente de publicação, abraçando os sites de escritores amadores, portais de grupos de jovens autores ainda não reconhecidos. Também se incluem aqui as periferias da literatura, como a ficção *fanzine*, textos baseados em games e narrativas coletivas on-line.
- (c) Literatura hipertextual e cibertextos que incluem textos literários de estrutura mais complexa, explorando várias soluções possíveis de hipertextos e intrincados cibertextos multimídia que fazem a literatura misturar-se com as artes visuais, vídeo e música.

As *fanfics* inserem-se no segundo grupo proposto por Viires, caracterizando-se, portanto, como texto literário não profissional, e, enquanto textos literários, influenciam na construção da identidade dos indivíduos “na medida em que os definem como pertencentes a grupos distintos e os permitem enxergar a realidade do outro, ou através da realidade do outro. A literatura veste o leitor com óculos cujas lentes são a alteridade” (ADATI; FERREIRA; CRISTÓVÃO, 2017, p. 5).

Como defende Cosson (2012. p.17),

a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É um conhecimento a ser reelaborado. É a incorporação do outro em nós sem renunciar a nossa própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos

nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

É diante dessa significatividade da imersão no universo literário, que cabe aos docentes apresentar experiências que permitam ao aluno desvelar esse mundo, a perceber-se como um ser perpassado por olhares sobre si e sobre o outro, e, com as ferramentas oferecidas por meio das *fanfictions*, levá-los a ler e expressar o mundo por si mesmos, a desenvolver sua autonomia, criticidade e criatividade.

Adati, Ferreira e Cristóvão (2017, p. 13), defendem que a criação de uma *fanfiction* implica uma apropriação de uma narrativa preexistente, e, consequentemente, de seus elementos e tema, modificando-os e adaptando-os ao novo suporte. Ao inserir esta prática em sala de aula, os alunos podem refletir acerca dos elementos das narrativas originais de modo a compreendê-las e se apropriarem dela para a criação de novas histórias, adicionando suas vozes às vozes dos autores e refletindo acerca do contexto sociocultural no qual estão inseridos.

Diante disso, é possível depreender que o fenômeno²⁰ *fanfiction* proporciona um ambiente de grande potencial de aprendizagem, uma vez que traz em seu bojo uma riqueza de elementos educativos que permeiam a leitura, análise crítica e construção de uma identidade do aluno diante dessas experiências, demandando, por isso, o aproveitamento desse recurso potencializador no ambiente de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita.

3.3.3 As *fanfics* como recurso para o desenvolvimento de letramento digital e de letramento literário numa perspectiva de multiletramentos

O *New London Group* (1996) sugere que as mudanças que afetam os contextos educacionais, tais como o desenvolvimento das novas tecnologias digitais de comunicação, exigem que os professores considerem o letramento no sentido plural. Portanto, isso desafia a escola, personalizada no papel dos docentes, a influenciar estratégias pedagógicas em que os alunos sejam desafiados a conectar as experiências do mundo real aos seus contextos de sala de aula.

²⁰ O termo “fenômeno” é utilizado por Vargas (2015) para evidenciar a ampla dimensão que essas experiências leitoras e escreventes têm assumido na rede, registrando cada vez mais adeptos, sobretudo entre o público em idade escolar.

Frente a isso, as *fanfictions* podem ser consideradas um gênero discursivo, existente em meios virtuais, adequado a um ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva de multiletramentos, voltada para a construção de experiências leitoras e escritoras que ajudem no desenvolvimento crítico dos alunos, possibilitando-lhes desenvolver sua autonomia de pensamento.

A pertinência do gênero enquanto recurso para a concretização de uma pedagogia de multiletramentos, evidencia-se nas características comuns entre ambos. Nessa perspectiva, pode-se perceber que, como argumenta Rojo

em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” — ou no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem —, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:
 (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
 (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
 (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 22 e 23)

Ora, essas mesmas características incluem-se entre as enumeradas para qualificar as *fanfics*, o que denota ser esse um gênero de ampla adequabilidade enquanto recurso pedagógico voltado para a formação numa perspectiva de multiletramentos.

A produção dos textos sob esse gênero tem características bastante peculiares e alcance surpreendente. Envolve jovens entusiasmados com o exercício da leitura crítica e da escrita criativa, permitindo-os vivenciar experiências significativas nesse âmbito, consistindo, assim, em um instrumento promissor na tentativa de transpor a dificuldade de formação de leitores/escritores autônomos vivenciada pelos docentes.

Nesse sentido, Black (2007) defende que as *fanfictions* possuem um caráter metalinguístico, haja vista que os autores pensam sobre como escrevem, sobre seu domínio da língua, especialmente a partir dos comentários que recebem a cada capítulo publicado, e modificam seu texto, em forma e conteúdo, de maneira essencialmente colaborativa, o que demonstra a potencialidade do uso desse gênero na formação de leitores autônomos e conscientes de sua possibilidade de ler, apropriar-se, recriar, e através desse processo intervir e provocar mudanças no seu meio de atuação.

Corroborando esse posicionamento, Vargas assevera que a leitura exercida nos *fandoms*

consiste no esforço do leitor não apenas em compreender o que lhe apresenta o texto – tomado aqui em sentido amplo, para além do impresso —, mas em preencher as lacunas nele constantes, com base em sua bagagem pessoal. O autor de *fanfiction* é aquele leitor que, ao fazer esse preenchimento das lacunas, vai além no seu processo de interpretação e encoraja-se a registrar seu trabalho, fruto de suas especulações, que se torna mais elaborado à medida em que passa a ser escrito. (Vargas, 2015, p. 13)

É sob esse viés que destacamos, dentro da perspectiva de multiletramentos, a potencialidade do gênero em estudo para o favorecimento ainda de dois letramentos específicos, o literário e o digital, evidenciando-se, assim, a possibilidade de associar essas experiências de leitura e de escrita vivenciadas no âmbito digital ao desenvolvimento de habilidades de leitura literária, por tratar-se de uma experiência enriquecedora que favorece a reflexão crítica e a formação do pensamento autônomo.

No que diz respeito ao letramento literário²¹, destacamos que, conforme defendem Zilberman e Silva, o ensino da literatura não deve consistir na transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas no processo de formação do leitor como uma atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 23).

A inclusão da literatura na proposta pedagógica agrega valores e conhecimento às aulas de produção textual, visto que colabora com a formação humana dos alunos, estimula a criatividade e amplia o repertório cultural. Cosson (2012, p.16) defende que “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”.

Portanto, não se fala aqui em transmitir um conhecimento da organização periódica das escolas literárias, mas de criar experiências que levem os alunos a serem autônomos e desenvolverem seus olhares e externarem sua voz, a construir sua compreensão sobre os mais diversos textos literários e sobre a relevância da literatura na formação dos sujeitos.

Sobretudo no Ensino Médio, essa prática precisa estar bem estruturada, considerando que a experiência dos alunos com as leituras deve evoluir e ampliar-se

²¹ O conceito de letramento literário foi devidamente abordado no item 3.2.

ao longo do percurso acadêmico, e que, em alguns casos, esses alunos não interagiram significativamente com gêneros literários durante o Ensino Fundamental.

Além disso, nesse nível de ensino, a exigência de habilidades mais complexas de leitura em exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), leva à maior frequência de práticas de leitura literária na escola, tornando indispensáveis atividades que proporcionem a formação efetiva de alunos-leitores.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), pelo PCN+, documento que complementa o anterior, e pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio preveem que o ensino de Literatura deve buscar desenvolver no aluno-leitor o potencial crítico, a percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura com vistas a ampliar ou construir o letramento desses alunos-leitores (BRASIL, 2002, p. 55).

Diante dessas especificidades que caracterizam o Ensino Médio, ressalta-se a necessidade de ultrapassar os limites estreitos das práticas escolares e de se conhecer e compartilhar a diversidade textual vivenciada pelos alunos, efetivando um ensino de literatura capaz de contribuir para a formação humana crítica, sua autonomia e liberdade, proporcionando caminhos para que ele possa sair da alienação e construir sua identidade como leitor, colaborando na sua formação como um sujeito que age sobre o mundo para transformá-lo a partir da ação sobre si mesmo.

No contexto das novas tecnologias, esse trabalho pedagógico com a literatura passou a englobar ainda mais elementos, uma vez que o mundo virtual originado pelas redes de computadores expandiu o conceito de literatura em função da emergência de novas formas de criação literária, incluindo nessa ampliação a designação de textos literários que se enquadram como ciberliteratura, tais como as *fanfictions*.

A possibilidade presente nessa manifestação literária não profissional de dar continuidade à obra original, recriar a história ou conceder voz a um personagem coadjuvante, imprimindo sua própria experiência de vida no novo texto, e inserindo-o em uma prática social — haja vista que, com a publicação nos *fandoms*²², seu texto será lido por diversas pessoas que interagirão com ele através de comentários,

²² O termo *fandom* (formado pela junção das palavras *fan* e *kingdom*: “reino de fãs”) designa o grupo social dos fãs de determinado produto (narrativo ou não), que desenvolve práticas específicas em relação ao seu objeto de afeto.

sugestões ou troca de posicionamentos —, implica dar uma utilidade à leitura literária, conceder ao aluno um espaço em que ele desenvolver-se-á como autor e como um leitor ativo, que se posiciona frente aos personagens, às escolhas do autor da obra original, e diante de seu próprio texto.

A didatização dessas atividades de produção e publicação de textos produzidos na internet possibilitaria ao aluno ver suas construções circularem entre interlocutores reais, favorecendo o entusiasmo, o empenho e o cuidado no conteúdo e na forma como seu texto é escrito.

Ao inserir essa prática em sala de aula, os alunos podem refletir acerca dos elementos da narrativa original de modo a compreendê-la e se apropriar dela para a criação de uma nova história, adicionando sua voz à voz do autor e refletindo acerca do contexto sociocultural no qual está inserido (ADATI; FERREIRA; CRISTÓVÃO, 2017, p. 13).

Ademais, faz-se preciso pontuar que aqueles que não são considerados leitores no espaço escolar geralmente leem coisas diferentes do que é definido como “leitura legítima”. Por isso, Chartier (1998, p. 104) defende que se deve utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e pensar.

É nesse sentido que também se expressa Vargas (2015) ao defender que a escola não pode ignorar as atividades extracurriculares desenvolvidas por seus alunos, uma vez que essas práticas, consideradas como lazer e entretenimento, possuem um amplo potencial pedagógico.

Para a autora,

a escrita e a leitura de *fanfictions* constituem verdadeiras práticas de letramento no sentido ativo que o termo evoca pelo fato de seus participantes fazerem uso daquelas habilidades apreendidas nos meios escolares para a promoção de tarefas significativas num determinado meio virtual, ambiente em que, unidos por um vínculo muito significativo chegam a constituir verdadeiras comunidades literárias (VARGAS, 2005, p. 127).

Com isso, a partir do uso das *fanfictions* como recurso pedagógico, pode-se encontrar o espaço necessário tanto a inserir no âmbito escolar as obras lidas voluntariamente pelos alunos com as quais tenham afinidade, dando-lhes oportunidade tanto de interagir com textos de seu interesse, quanto para oferecer novos olhares acerca da própria literatura canônica, a exemplo das várias *fanfictions*

que tomam por base o livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis²³, transformando assim a leitura extraescolar como um suporte para ampliar sua experiência de leitura.

No entanto, no espaço escolar atual, parece não haver lugar para essa literatura tida como subalterna e marginal produzida no ciberespaço, limitando-se a um campo literário específico, cuja preocupação reflete uma busca da permanência do cânone constituído pela comunidade de letrados.

Por isso, no âmbito escolar, o desafio da escola para favorecer o letramento literário é exatamente proporcionar espaços e atividades que levem os alunos a posicionarem-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos (COSSON, 2012, p. 120). Práticas essas que se encontram presentes enquanto requisitos essenciais na produção e recepção das *fanfics*.

Adentrando especificamente na potencialidade do gênero para o letramento digital, embora entendamos que ela já esteja devidamente esclarecida, por se tratar de um gênero digital e, portanto, ser produzido e veiculado no ciberespaço mediante o uso das TDICs e exigir do usuário a apropriação de códigos e linguagens próprios da era digital, convém-nos pontuar algumas características específicas das *fanfics* que as tornam um recurso pedagógico de grande proficuidade.

Como salienta Black,

Autores de *fanfictions* estão aprendendo a escrever em rede global, arenas pluralistas em que a convergência e divergência de diferentes modos de representação, mídias, textos, linguagens, letramentos e perspectivas são comuns. Isso pode ser contrastado com o tipo de aprendizagem que ocorre frequentemente em espaços fechados, como salas de aula de produção textual, onde a atividade do estudante está estruturada não só por arranjos físicos, mas também por regras da escola e da sala de aula, bem como pela autoridade do professor²⁴ (BLACK, 2007, p. 387).

Nesses processos de leitura e de escrita desenvolvidos no ciberespaço, os jovens ensinam e aprendem em reciprocidade através do intercâmbio de informações,

²³ *Fanfictions* com a temática mencionada podem ser consultadas nos seguintes sites:

<https://spiritfanfics.com/categorias/dom-casmurro>

https://fanfiction.com.br/categoria/316/dom_casmurro/

²⁴ No original: "Fanfiction authors, such as the ones participating in this study, are learning to write in globally networked, pluralistic arenas where the convergence and divergence of different modes of representation, media, texts, languages, literacies, and perspectives is commonplace. This can be contrasted with the sort of learning that often takes place in enclosed spaces such as composition classrooms, where student activity is structured not only by physical arrangements, but also by school and classroom rules as well as the authority of the teacher".

construindo e compartilhando experiências com os demais participantes da rede. Estabelecem, como requer o letramento digital, novas formas de realizar essas práticas leitoras e escritoras, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não-verbal.

Por isso, fazem-se necessárias abordagens pedagógicas que ultrapassem os limites estruturais das instituições de ensino, em vários aspectos, de modo a colaborar para a formação do aluno letrado.

Para alcançar tal propósito, como afirmam Rojo e Moura (2012, p. 53) existe uma necessidade de ampliar o uso das ferramentas digitais “como um instrumento envolvido nas práticas de letramento contemporâneo”, utilizando-os como apoio ao ensino-aprendizagem, mas, principalmente, como objetos desses processos, haja vista que as TDICs se apresentam como recursos pedagógicos para o ensino de conteúdos curriculares diversos, por reafirmarem e contextualizarem os conceitos e normas que devem ser abordados durante as aulas, mas também consistem em um objeto cujas habilidades para uso devem ser apreendidas pelos discentes a fim de que eles se tornem digitalmente letrados.

4 FANFICS E APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO NUMA PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTOS

Com a sua ampliação e democratização no ciberespaço, as *fanfictions* passaram a envolver cada vez mais jovens em práticas de multiletramentos, estimulando, além do desenvolvimento da leitura crítica, da criatividade e do conhecimento sobre a obra original, o domínio do gênero discursivo no qual se enquadra o texto a ser produzido.

Pelos elementos que as caracterizam e por esse alcance que vêm adquirindo, as ficções de fãs mostram-se como um recurso pedagógico com potencial para promover aulas em que se privilegie uma educação emancipatória, calcada em práticas que despertem os alunos a desenvolver o pensamento de modo autônomo, considerando as diversas modalidades e culturas que compõem as práticas de linguagem veiculadas tanto nas mídias digitais quanto nos demais contextos sócio-históricos que exijam dos sujeitos um posicionamento crítico e ativo.

Dessa forma, a pesquisa participante desenvolvida durante este estudo, da qual passamos a tratar, é contextualizada em aulas de língua portuguesa, e busca promover a inserção das *fanfics* no ambiente pedagógico a fim de analisar a influência do trabalho escolar com esse gênero digital no desenvolvimento da leitura crítica, escrita criativa e autonomia de pensamento por parte dos discentes.

Defendemos, assim, o ensino de língua portuguesa voltado para o uso, por meio de gêneros do discurso, especificamente um gênero digital, considerando, para isso, a relevância dos estudos acerca da emancipação pela educação (Adorno, 1995), aliados aos multiletramentos (Rojo e Moura, 2012, 2013, *New London Group*, 1996 e Cope e Kalantzis, 2000), e aos estudos acerca das *fanfics* (Jenkins, 2009; Black, 2006, 2007 e Vargas, 2015).

Partindo desses pressupostos, passamos a apresentar o desenvolvimento e resultados de uma proposta de elaboração didática fundamentada em leituras e produções do gênero *fanfiction* como recurso pedagógico nas aulas de língua portuguesa, visando associar o saber científico aos interesses socioculturais dos discentes e, a partir disso, desenvolver aprendizagem significativa no sentido de colaborar com a formação de sujeitos emancipados e cientes de seu poder de transformação da realidade.

4.1 O Projeto Pedagógico: esboços e teorização

Como expusemos no capítulo anterior (tópico 3.1), Adorno (1995), eleito neste estudo como base epistemológica para a discussão acerca da emancipação por meio da educação, sugere que a escola deve despertar a consciência nos alunos, levando-os a refletir sobre os aspectos presentes no seu cotidiano.

Para ele, a única possibilidade para concretização efetiva da emancipação é que a educação esteja voltada para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p. 180-181), e, nesse contexto, a consciência desenvolvida nos espaços escolares em relação a essas questões poderia iniciar nos termos de uma crítica imanente frente aos diversos textos e mídias com os quais os estudantes possam contato.

Este projeto pedagógico, desse modo, considera o aluno como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, que deve ser comprometido com seu aprendizado e atuar como protagonista ativo, crítico e reflexivo.

A proposta de intervenção desenvolvida foi balizada no intuito de promover práticas pedagógicas que reproduzissem essa educação que incita o aluno a pensar, a ser crítico e a apropriar-se significativamente dos conhecimentos, fazendo-os reverberar na transformação das suas práticas e do próprio meio.

Partiu-se, para isso, da observação acerca do universo das *fanfics* e da percepção de que, nesses espaços, há estudantes que se envolvem afetiva e intelectualmente com determinados textos, em práticas de multiletramentos que possibilitam aos alunos conhecerem e interagirem com várias culturas.

Ao inserir-se nesse universo comunicativo, eles assumem posicionamentos críticos diante dos textos, desenvolvem categorias de análise para expressar esses julgamentos e os compartilham em debates dentro de comunidades virtuais.

Essas experiências apresentam um alto grau educativo e proporcionam o aprimoramento da leitura e da escrita, possibilitando, por isso, que os discentes se integrem socialmente e exerçam de maneira plena a cidadania que lhes é de direito, haja vista que o sujeito, como argumenta Jenkins (2009), passa de consumidor passivo da cultura de massa para a condição de possuir um papel importante nesta relação de cultura participativa e engajada.

Além disso, o uso pedagógico desse gênero discursivo, por seu caráter colaborativo e por sua propagação no ambiente virtual, promove uma renovação dos

métodos de ensino de leitura e de produção textual, contribuindo para a sua melhoria; e propicia o aprendizado da língua materna contextualizado e voltado para o uso, respeitando as preferências e interesses dos alunos, o que possibilita sua inclusão democrática, assim como oportuniza o letramento crítico do discente.

A inserção da *fanfic* permite ainda que sejam trabalhadas formas não canônicas (contemporâneas) de literatura, o que enriquece as aulas de leitura e de produção textual, na medida em que a leitura literária, seja de obras canônicas ou das novas composições literárias emergentes com o ciberespaço, estimula a criatividade e amplia o repertório cultural dos discentes.

Nesse sentido, enfatizamos o posicionamento de Cosson (2012, p.16), já registrado anteriormente, de que “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”.

Espera-se, com a inserção das *fanfictions* em aulas de leitura e de produção textual, que os discentes consigam empreender um processo de construção de significados, além de apropriar-se dos textos, do seu contexto pessoal, da história que o constitui e de suas experiências de mundo na direção de uma interação significativa que surja da necessidade de desenvolver a autonomia de pensamento e a reflexão acerca da liberdade de pensar e existir pelas práticas sociais e discursivas.

Assim, nossa pesquisa participante foi concebida diante dos pressupostos erigidos ao longo deste estudo e mediante a ciência de que um dos maiores desafios no ambiente escolar é incentivar o aluno a desenvolver uma leitura crítica e a produzir bons textos.

Diante disso, propõe-se, com a realização das atividades, verificar se foi possível identificar características nos textos produzidos que evidenciem a ocorrência da apropriação, da autoria e do desenvolvimento da autonomia de pensamento pelos alunos envolvidos.

Paralelamente, também integrarão a presente pesquisa a avaliação das seguintes asserções, consideradas complementares à análise das categorias empíricas: (a) o gênero *fanfiction* utilizado como recurso pedagógico possibilita a prática de leitura e de escrita crítica e emancipatória no ambiente escolar; (b) a autonomia dos alunos na escolha do texto como objeto de estudo, ao considerar as experiências vivenciadas pelo público discente, pode estimular o interesse no aprendizado, elevando o seu grau de comprometimento; (c) a avaliação de seus

próprios textos, assim como a avaliação dos textos dos demais alunos, a fim de contribuir para a melhoria destes, pode favorecer o senso crítico dos discentes e possibilitar maior interação entre eles, em um processo de construção coletiva e colaborativa de aprendizagem.

A pesquisa participante teve como lócus o Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário, localizado na cidade de João Pessoa, Paraíba. Foi desenvolvida para ser aplicada nas aulas de Língua Portuguesa durante um semestre e teve como público alvo alunos do 2º ano do ensino médio regular, com faixa etária entre 15 e 18 anos.

Como já exposto no capítulo 1, o Centro foi escolhido por ser o lugar em que a pesquisadora já exerce a atividade docente, o que auxilia na sua aproximação, uma vez que resta atenuada a distância que a separa do grupo social com que se pretende trabalhar, “condição inicial essa necessária para que o percurso de pesquisa possa, de fato, ser realizado de dentro do grupo”, como defende Brandão (1999, p. 27).

Além disso, por seu caráter experimental, o Sesquicentenário se destaca por ser pioneiro em práticas educacionais diferenciadas, inovadoras e contextualizadas, visando a capacitação do aluno para exercer sua cidadania. O centro de ensino tem atingido os melhores índices educacionais dentre as escolas públicas do estado da Paraíba, o que, pela afinidade de objetivos, propicia um ambiente de receptividade à nossa proposta.

Quanto ao público escolhido ser específico da segunda série do Ensino Médio, deve-se à maturidade leitora esperada para o público da faixa etária regular dos alunos desse período, entre 15 e 18 anos, o que propicia a construção de atividades mais complexas do ponto de vista crítico e relacional.

O projeto da pesquisa consistiu em um conjunto de atividades que envolveram práticas de leitura crítica e de escrita colaborativa criativa de textos multissemióticos, sobretudo de *fanfictions*, com vistas a potencializar o desenvolvimento de letramentos críticos aos alunos participantes, favorecendo, assim, a formação de sujeitos mais autônomos e emancipados.

As atividades da proposta tiveram por finalidade apresentar e produzir o gênero *fanfic*, criando-o a partir de uma obra original e veiculando-o em um ambiente virtual. Consistiram em: aulas dialogadas, exibição de um longa-metragem, debates, exercício de leitura crítica de uma obra ficcional escolhida pelo aluno, produção escrita coletiva, publicação e leitura de textos em um blog.

Foi desenvolvido de modo a envolver atividades que permitissem interagir não só dentro do ambiente formal de sala de aula, mas também em outros espaços, sejam eles os demais ambientes físicos da escola, como a sala de informática e os espaços abertos — estes últimos, preferidos para as rodas de debate —, como também os espaços virtuais cujas fronteiras são ilimitáveis.

A sala de informática da escola é equipada com 17 (dezesete) computadores com acesso à internet. No entanto, no período de realização da pesquisa, muitos deles estavam avariados, de modo que tivemos que adaptar as atividades reunindo grupos e alguns alunos se utilizaram de tablets, smartphones ou notebooks cedidos pela coordenação pedagógica ou trazidos pelos próprios alunos para que fosse possível a realização das atividades propostas em ambiente escolar.

Embora enfrentando algumas dificuldades na execução, foi feito um esforço conjunto para que essas produções fossem realizadas dentro do contexto escolar e em suporte similar ao de sua construção efetiva nas redes, de modo a inserir os alunos na mesma dinâmica que caracteriza aqueles espaços.

No que diz respeito à coleta de dados, ela foi arquitetada com base nas observações realizadas durante a pesquisa participante e na utilização dos textos publicados pelos alunos, a fim de possibilitar a compreensão sobre a imersão, leitura e escrita desses discentes sob esse gênero.

Os hábitos de escrita e leitura dos participantes foram mensurados por meio do diálogo, perguntas de intermediação e da observação da pesquisadora, assim como por meio dos questionários, aplicados com vistas a obter informações bem definidas e detalhadas a respeito do grau de envolvimento dos participantes com o ciberespaço, a familiaridade com a escrita e leitura em meio digital e o conhecimento ou envolvimento com o gênero digital *fanfiction*.

4.2 Proposta Pedagógica desenvolvida: concretização do projeto

Para o desenvolvimento das atividades, foram considerados os fatores para concretização da pedagogia de multiletramentos propostos por Rojo e Moura (2012) e Cope e Kalantzis (2009), por esta considerar a vida social e os sujeitos inseridos nas sociedades culturalmente diversificadas e em constante mudança. A proposta envolve, portanto, os fatores: Prática situada, Instrução explícita, Enquadramento crítico e Prática transformada.

O projeto foi organizado em quatro unidades — apresentação teórica do gênero, primeiro contato com a *fanfic*, imersão no universo da *fanfic*, produção de *fanfic* — totalizando 25 (vinte) aulas realizadas no período de agosto ao início de dezembro de 2018, que ocorriam paralelamente às aulas regulares da disciplina, representando, aproximadamente, 20% da carga horária total de aulas de Língua Portuguesa ministradas nesse mesmo período. Cada unidade possuía objetivos específicos a serem alcançados durante seu desdobramento.

As unidades foram organizadas conforme a seguinte estrutura (tabela 1):

Tabela 1 - Organização das atividades da Proposta Pedagógica

Apresentação Teórica do Gênero	Primeiro Contato com a <i>Fanfic</i>	Imersão no Universo da <i>Fanfic</i>	Produção da <i>Fanfic</i>
•Diálogo e interação •Aplicação do questionário •Aulas dialogadas	•Longa-metragem •Debate •Leitura da <i>fanfic</i> •Debate •Atividade de escrita •Revisão de escrita	•Leitura de <i>fanfics</i> •Socialização •Debate dirigido	•Escolha da obra original •Apresentação acerca da obra •Projeto de escrita em grupo •Desenvolvimento efetivo da escrita •Publicação •Debate após escrita

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A princípio, registra-se que, quando necessário, as atividades, ainda que pensadas para o período de 50 (cinquenta) minutos, acabaram sendo executadas em duas ou três aulas, de acordo com a necessidade demonstrada na aplicação prática. No entanto, para os fins desta pesquisa, utilizar-se-á o termo “aula” como o período necessário à conclusão de cada atividade anteriormente delimitada.

A primeira aula foi destinada a estabelecer um momento de conversa e descontração com os alunos. A pesquisadora levou cópias impressas de algumas breves narrativas em quadrinhos do Calvin e Haroldo, de Bill Watterson, e solicitou voluntários para representar os personagens durante uma leitura dramatizada de improviso.

Depois desse primeiro momento, questionamos aos alunos se costumavam ler quadrinhos ou se possuíam esse hábito durante algum período. Utilizando esse

gênero como ponto inicial, provocamos os alunos a recordar suas primeiras experiências com leituras, desde as histórias contadas por seus pais, os contos de fadas ouvidos na infância, as leituras de livros ilustrados e revistas em quadrinhos até os livros mais densos.

O resgate das primeiras narrativas lidas foi utilizado como propulsor para que os discentes compreendessem que todas as práticas de leituras são válidas e relevantes, já que integram em maior ou menor proporção nossa construção identitária e agregam valores à nossa formação linguística.

Nesse sentido, enfatizamos que, como expõe Zappone (2007), são considerados eventos de letramento literário a interação com filmes, seriados de TV, mangás, gibis, *Best Sellers* e Internet, em casos específicos, com os quais os jovens leitores estabelecem uma relação e depreendem significados múltiplos e variados.

Foi observado que, apesar de muitos afirmarem inicialmente que suas práticas de leitura se reduziam atualmente às solicitadas como obrigatórias na escola e a necessária à interação nas redes sociais, grande parte do grupo relatou interesse em diversos elementos da cultura popular contemporânea, como séries, algumas obras literárias, jogos e filmes. Experiências leitoras essas que raramente são abordadas nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante disso, a pesquisadora, realizou uma breve explanação sobre o gênero *fanfiction*, e explicou à turma sobre a intenção de trabalhar, em algumas das aulas de Língua Portuguesa, com leitura e produção de textos provenientes da cultura popular.

Alguns, desde esse momento inicial, mostraram-se bastante entusiasmados e relataram experiências que já vivenciavam com as *fanfics*, sobre as obras que costumavam usar como inspiração ou o como gostavam de ler o gênero por horas seguidas.

Foram aplicados os questionários de sondagem (Apêndice B), que possibilitaram identificar as vivências dos alunos quanto aos processos de leitura e de escrita, assim como seus hábitos relacionados ao ciberespaço, e subsidiaram o conhecimento acerca do perfil dos participantes. O questionário semiaberto foi entregue e respondido individualmente nesse momento.

Com base nesses questionários, pudemos traçar o seguinte perfil dos participantes: dentre os 30 alunos respondentes, 20 afirmaram que gostam razoavelmente de ler, mas que não liam mais que um livro por ano; 22 participantes afirmaram já ter lido *fanfics*, 03 dentre estes opinaram que, muitas vezes, achavam a

abordagem nas *fanfics* mais interessante que nas obras originais. Foi unânime a afirmação de que o tempo dedicado à leitura por eles era insuficiente e que isso ocorria em maior ocorrência pela falta de estímulo e de tempo disponível.

Questionados quanto à prática de escrita, 26 alunos afirmaram que gostam razoavelmente de produzir textos, no entanto, 28 dos respondentes relataram que só escrevem quando o professor exige. No que se refere ao uso das mídias digitais, a resposta também foi unânime ao afirmar que todos acessavam a internet diariamente, seja por meio de computador ou de smartphone, geralmente para consultas, pesquisas e uso de redes sociais. Nenhum dos participantes afirmou ter alguma dificuldade no acesso e manuseio dessas mídias.

Com a finalidade de descrever e analisar, com a maior precisão possível, o contexto real de nossa pesquisa, passamos a analisar o perfil socioeconômico dos alunos participantes. Na escola em que foi desenvolvida a pesquisa, o ingresso dos alunos ocorre sob duas possibilidades distintas: os cooperativados, que pagam uma tarifa mensal à cooperativa escolar²⁵; e os não cooperativados, que são isentos dessa tarifa como nas demais escolas públicas e são selecionados dentre aqueles com menor renda.

Esse fato amplia a heterogeneidade do grupo que constitui o alunado, de modo que as realidades vivenciadas por eles são extremamente díspares. Alguns participantes já estavam inseridos no mercado de trabalho, outros se encontravam em situação de vulnerabilidade social, seja por fatores financeiros ou abandono familiar; enquanto alguns possuíam experiências diferenciadas de acesso à cultura, gozavam de um melhor padrão de vida e eram mais estimulados ao desenvolvimento de práticas culturais e educativas.

Consideramos como fator relevante a composição do alunado do Sesquicentenário quanto ao perfil socioeconômico por compreender que é impossível desvincular a formação e o discurso dos discentes da sua própria história de vida, sendo este, inclusive, um fato que pode interferir positiva ou negativamente nos resultados alcançados nos processos de ensino-aprendizagem.

Traçado o perfil dos participantes, o projeto foi colocado em prática. Na aula seguinte, foram desenvolvidas aulas dialogadas com o uso de projetor para

²⁵ A escola conta com o apoio de uma cooperativa de ensino, constituída por pais de alunos e ex-alunos, que tem como propósito oferecer apoio financeiro e pedagógico para o desenvolvimento de projetos diferenciados nessa instituição.

apresentar as características do gênero escolhido, sua natureza de literatura não profissional, assim como os termos relacionados a essas mídias e a estrutura e recursos presentes nas plataformas de publicação (*reviews*²⁶), aulas de Língua Portuguesa, *beta-readers*, regras de submissão).

A atividade teve como objetivo analisar o conhecimento prévio dos alunos sobre as *fanfictions* e sobre os sites em que elas são veiculadas; e também que aqueles que não conhecessem o gênero pudessem se inteirar acerca desse ambiente de leitura e de escrita, apropriando-se dos recursos necessários à navegação, submissão, leitura e interação nesses espaços.

Entendemos que esse seria o momento da Instrução Explícita, em que se trabalha a metalinguagem em favor de uma “compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos conteúdos, vislumbrando sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, de modo a explicitar diferentes modos de significação” (PINHEIRO, p. 2016).

Demonstradas pontualmente a estrutura dos textos e das plataformas, passamos ao trabalho efetivo de leitura de uma *fanfic* escolhida pela pesquisadora, de modo a oferecer uma primeira análise do gênero em concreto. Antes, no entanto, para subsidiar o trabalho de análise da *fanfic*, foi exibido o filme “Sociedade dos poetas mortos”, filme americano de 1989, dirigido por Peter Weir.

Ao fim do filme, foi realizada uma roda de debate para que os alunos partilhassem suas impressões e opiniões acerca da narrativa, contrastando a escola representada no filme com a escola na qual estudavam e, de modo geral, com as escolas da contemporaneidade.

Iniciou-se, com isso, um momento de Prática Situada, a qual envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real, priorizando-se *designs* criados pelos alunos, envolvendo situações de seus contextos locais, que se relacionam a situações que ocorrem em nível global (NLG, 1996).

Foram feitos ainda direcionamentos para que os alunos já começassem a refletir sobre a importância da literatura como expressão da liberdade e como instrumento para despertar a autonomia de pensamento.

Alguns alunos mencionaram a questão da Reforma do Ensino Médio, uns defendendo a maior autonomia na escolha das disciplinas, outros recordando a

²⁶ Os comentários são também conhecidos no universo das *fanfictions* como *reviews*.

questão da desvalorização quanto a matérias como sociologia e filosofia. Devido à conjuntura política (ano de eleição presidencial marcado por posicionamentos extremistas), surgiram ainda debates sobre a existência ou não de doutrinação nas escolas, haja vista que era um assunto que se relacionava à liberdade de cátedra retratada no filme.

Dentre os pontos que guardavam relevância com o cotidiano social, foi discutida ainda a cena em que um dos alunos comete suicídio, assim como os motivos que, na ficção ou na vida real, encontram-se entre as causas mais recorrentes que culminam nesse ato.

Dirigidos pela ideia de despertar a autonomia de pensamento e a criticidade dos alunos, enfatizamos que todos os momentos de interação promovidos tinham como princípio maior permitir que o discente relacionasse os textos e mídias ao contexto real no qual estavam inseridos, para que conseguissem refletir sobre ele e posicionar-se diante dos cenários e fatos apresentados na ficção e, de modo reflexo, na realidade.

Na aula seguinte, foi o momento de introdução à imersão no universo das *fanfics*. O texto escolhido para primeiro contato direto com o gênero em sala de aula foi inspirado no livro "Cartas de amor aos mortos", de Ava Dellaira, o qual inspirou nas *ficwriters* o desejo de poder, por meio de cartas, se despedir dos personagens aos quais se afeiçoaram e que morreram durante a narrativa. Intitula-se Cartas para os Mortos e foi escrita por duas *ficwriters* que possuem como *pen name* Dama da Rosa e StillHunter.

As autoras assim descrevem a sequência: "Sabe quando aquele seu personagem favorito morre, e você chora baldes de água, e xinga o autor até dizer "chega"? Essa *fanfic* compartilha os mais diversos sentimentos sobre autores e personagens". O capítulo escolhido, de número 26 (Anexo B), retrata uma carta para Neil Perry, personagem que se suicida no filme "Sociedade dos Poetas Mortos".

A leitura foi realizada nos computadores da sala de informática e demais equipamentos tecnológicos voltados a suprir a inexistência de computadores suficientes. No debate posterior, os alunos comentaram sobre a necessidade que muitas vezes sentem de resgatar os personagens a que eles se afeiçoam e acabam morrendo prematuramente, e também de poder se despedir adequadamente deles.

O tema suicídio foi levantado desde o momento de debate após o filme, como já mencionado, devido à forte repercussão do fato na sociedade e ao aumento da

ocorrência entre jovens, e foi resgatado nesse momento pela ênfase na história do personagem. Muitos falaram sobre a pressão que sofrem por parte dos pais, quanto aos estudos ou ao futuro profissional, sobretudo pela proximidade do ano em que farão o Enem, identificando-se, por isso, com o dilema do personagem.

Contrastando o filme e a *fanfic*, foi sugerido que os alunos evidenciassem os elementos característicos das narrativas, de modo a reconhecer os elementos composicionais das *fanfics* e perceber que essa narrativa faz parte dos gêneros que caracterizam a literatura contemporânea.

Foi questionado ainda sobre a existência de autoria no texto, momento em que discutimos o que seria autoria; sobre a linguagem utilizada, se correspondia à modalidade adequada ao gênero; a intencionalidade do uso do gênero escolhido, sobretudo quais eram as características daquele gênero discursivo que tinha dado forma à *fanfic*.

Tal atividade sustenta-se em Vieira (2005, p. 88), quando a autora enfatiza ser preciso que as aulas de produção textual contenham momentos de leitura, em que os alunos se voltem para a observação de textos, que aprendam a lidar com seus padrões de organização, com as intenções do autor, que possam perceber como se executam diferentes modalidades de usos da escrita.

Estabelecendo o foco no papel de leitores exercido nesse momento pelos alunos, a atividade enfatizou o domínio das regras do decoro literário definido por Aguiar (2000), que afirma constituir-se a leitura literária a partir do reconhecimento das regras que regem aquele plano ficcional, sendo, portanto, primordial que os alunos sejam capazes de reconhecer os procedimentos formais e estilísticos a partir dos quais os textos literários são compostos para que, assim, eles possam mergulhar naquele universo ficcional.

Após esse momento de debate, foi solicitado que os alunos voltassem ao texto ficcional e observassem agora os comentários (*reviews*) deixados pelos leitores e explicassem se viam relevância deles naquelas plataformas.

Os alunos opinaram que alguns faziam comentários só para divulgar o próprio perfil, mas que outros ajudavam o escritor e o incentivavam. Destacaram ainda que alguns se mostravam ansiosos para ver outras postagens daquele *ficwriter*. Alguns alunos, até esse momento, permaneciam pouco participativos e não interagiam muito nos debates.

Como atividade dessa unidade, a professora-pesquisadora solicitou que os discentes, organizados em duplas, produzissem cartas com estrutura semelhante para personagens de livros, filmes ou séries com que eles sentissem afinidade e tiveram destinos trágicos, para que eles pudessem apropriar-se das características do gênero por meio do exercício da produção escrita.

Durante a atividade, os alunos compartilharam entre si, espontaneamente, suas opções dos personagens, as mortes inesperadas que os tinham levado, muitas vezes, a abandonar as narrativas, assim como a sensação que vivenciaram quando tinham se tornado aficionados por essas histórias devido ao personagem.

A aula seguinte foi destinada à revisão e análise crítica dos aspectos linguísticos, da coerência e da criatividade dos textos produzidos. Os alunos foram organizados em grupos de quatro integrantes e instruídos a efetuar leitura minuciosa dos textos recebidos e a produzir um parecer, de modo crítico e fundamentado, acerca das análises realizadas.

Os textos foram distribuídos aleatoriamente, de modo que nenhum grupo recebesse algum de autoria de seus componentes. Paralelamente, foram entregues fichas com o espaço para comentários acerca dos seguintes tópicos: atendimento à norma culta, coesão, coerência, criatividade e originalidade das narrativas.

Embora os itens a serem analisados se tratassem de conteúdos estudados pelos alunos durante o ensino básico, de modo a ser esperado que não demonstrassem dificuldade na concretização da tarefa, foi realizada uma revisão sintetizada de alguns conteúdos normativos que deveriam ser observados, e também foi oferecida orientação aos grupos que apresentaram dificuldades durante o exercício.

A análise das composições textuais nesse momento revelou algumas dificuldades linguísticas, a maioria delas relacionadas ao uso de pontuação na construção textual. O momento, por isso, mostrou-se oportuno à exposição das regras gramaticais relacionadas.

Na aula subsequente, os alunos foram convidados a acessar um dos sites de publicação de *fanfictions* entre os sugeridos e escolher, dentre os diversos temas, um que lhe chamasse atenção. Foi recomendado que eles, ao lerem as *fanfics* escolhidas, observassem as rupturas, continuidades e as alterações realizadas pelo *ficwriter* frente à narrativa inspiradora, caso a conhecessem. Esse momento foi desenvolvido em quatro aulas.

Findadas as leituras, passamos ao momento de socialização em uma roda de diálogo. Cada participante foi estimulado a comentar sobre os textos que leram, o que os levou a escolher aquele tema, quais elementos foram destacados por eles na construção do texto escolhido, o que eles mudariam nas histórias, e as características que eles perceberam nos textos, dentre aquelas que foram apontadas nas aulas ministradas sobre o gênero.

Alguns dos alunos relataram informações básicas, sem se aprofundar mais na compreensão do texto escolhido. Ao perceber isso, a pesquisadora provocou o debate acerca das inferências que eles conseguiam realizar, sobre a intencionalidade dos textos, e, quando alguns tiveram dificuldade em reconhecê-la, a pesquisadora foi pontuando alguns elementos e instigando os alunos a refletirem e compreenderem melhor esses aspectos frente a suas visões e experiências de mundo, de modo a posicionarem-se criticamente quanto aos textos.

Para compreender a relevância desse processo, apontamos, junto a Passarelli (2012, p. 185), que a fala dos alunos, assim como a voz ecoada por meio dos textos, enquanto discurso, não se reduz a um amontoado de frases estanques, uma vez que discurso é a linguagem relacionada às suas condições de produção que implicam interlocutores, situação, contexto histórico-social. Suscitar a percepção desses elementos é imprescindível ao desenvolvimento de uma leitura crítica.

A ênfase nesse momento do projeto foi acerca da formação do letramento literário dos discentes, cujos objetivos filiam-se aos da pedagogia de multiletramentos no sentido de que a literatura, como a compreende Candido (2004), é indispensável à sobrevivência dos indivíduos, tendo em vista carrega em si fatores que enriquecem a percepção e a visão de mundo, na medida em que contém os valores que a sociedade divulga ou suprime.

Nesse movimento, segundo o autor, a literatura adquire

papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever (CANDIDO, 2004, p. 175-176).

Daí a importância de evidenciar o letramento literário imbricado à perspectiva de multiletramentos no projeto desenvolvido, porquanto a leitura literária enriquece

amplamente a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade social e histórica.

Ainda na mesma atividade, considerando que, conforme postula Bakhtin (2011), os gêneros são formados por seu conteúdo temático, construção composicional e estilo, os alunos foram estimulados a analisar a composição das narrativas por meio da observação crítica de seus elementos constitutivos, a fim de evidenciar a maneira como o gênero *fanfiction* se constitui.

Foram destacados também alguns aspectos que eram fundamentais à composição da narrativa, como a descrição dos personagens e do ambiente no qual acontece a história, a linguagem utilizada nos textos, o desfecho, dentre outros elementos igualmente relevantes.

Para o início da unidade seguinte — a produção da *fanfic* —, explicamos aos alunos que os textos seriam submetidos à avaliação tanto da professora-pesquisadora, quanto de seus colegas de classe. Por isso, o empenho nas tarefas e a participação seriam fundamentais para o desenvolvimento das atividades sugeridas.

O informe teve como objetivo reproduzir a esfera de rigidez e seriedade que vigora nas comunidades virtuais de publicação de *fanfics*, conforme foi descrito na seção referente ao universo das *fanfictions* (tópico 3.3.3).

Posteriormente, considerando que o entusiasmo demonstrado nos *fandoms* pela leitura e pela produção de textos parte da autonomia dos usuários na seleção dos materiais que atendam seus interesses, passou-se a direcionar o diálogo acerca da escolha das obras que norteariam as *fanfics* a serem produzidas.

A orientação foi que eles escolhessem algo que realmente lhes despertasse o interesse, fosse isso um livro, uma série, um jogo ou um filme. Foi sugerido ainda que eles formassem grupos de três integrantes, constituídos por afinidade de escolha quanto às obras, para trabalharem em coautoria, considerando a insuficiência de computadores. Buscou-se, com isso, a democratização das temáticas e textos utilizados, os quais foram selecionados a partir do interesse real demonstrado pelos alunos.

Registramos como informação integrante do processo de pesquisa que, embora não tenha havido o direcionamento direto, como os alunos tinham lido e discutido algumas obras literárias canônicas ao longo do primeiro semestre, se sentiram desafiados a recontar algumas dessas narrativas. Isso, no entanto, ocorreu com um grupo pequeno de alunos.

Os discentes demonstraram grande admiração por temas diferenciados, envolvendo jogos, séries, filmes de terror como *It: a coisa*, musicais como *Mamma Mia* e *Os Miseráveis* (adaptado da obra literária canônica escrita por Victor Hugo), livros clássicos como *Orgulho e Preconceito* e *Persuasão* (Jane Austen), *O Cortiço* (Aluísio de Azevedo), *Dom Casmurro* (Machado de Assis), o conto *A igreja do Diabo* (do mesmo autor), livros contemporâneos como a saga *A seleção* (Kiera Cass), *A culpa é das estrelas* (John Green), contos fantásticos como *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll) e outros afins que foram considerados pelos alunos como interessantes.

Escolhidas as obras, passou-se à fase de pesquisa, leitura e apresentações dos alunos. Fase que obteve maior duração no desenvolvimento do projeto. De acordo com a extensão e complexidade, foram estabelecidas datas para que os alunos (re)lessem as obras e pesquisassem sobre elas para apresentá-las aos demais participantes, considerando, sobretudo, como a história se relacionava ao cotidiano social vivenciado pelos integrantes dos grupos e por que elas lhes pareciam relevantes.

Situamos esse momento no que o NLG chama de Prática Situada, momento em que há uma imersão na experiência e nos projetos disponíveis de significação, incluindo os elementos advindos dos mundos da vida e da simulação de situações que podem ser encontradas nos espaços das vivências (NLG, 1996, p. 35).

Nesse período, os alunos que não estavam inseridos no projeto manifestaram desejo de participar, por isso as atividades foram estendidas para as outras 05 (cinco) turmas da mesma série que o público inicial, embora apenas os textos do primeiro grupo tenham sido considerados para a realização da pesquisa, tendo em vista que incluir todos tornaria a análise dos dados inviável.

As apresentações tiveram como objetivo discutir a temática e a estrutura das obras, propiciando uma leitura crítica e uma construção coletiva de sentidos; e, também, instigar os demais participantes a conhecer as histórias apresentadas, oferecendo a estes, que serão os seus leitores imediatos, um suporte mínimo para compreender e analisar criticamente as *fanfics* que seriam escritas com base naquelas narrativas.

É importante ressaltar que a proposta de ler a produção textual uns dos outros é encarada nesta pesquisa como um recurso de identificação, de coautoria participativa e crítica mediada por elementos textuais, promovidos através da

interação presencial e, sobretudo, da interação virtual possibilitada pela ferramenta de comentários.

Como expõe Jamison (2017, p. 49), a *fanfiction* "não se trata apenas de escrever histórias sobre personagens e mundos existentes - é escrever essas histórias para uma comunidade de leitores que já querem lê-las", que desejam falar e/ou escrever sobre elas. Daí a importância de promover as apresentações para que seja despertado nos participantes o interesse em ler as *fanfics* dos demais grupos.

Assim, o discente, ao escrever uma *fanfiction* na escola, possui leitores específicos e explícitos, em vez de um público hipotético, universal e generalizante como geralmente ocorre nas atividades de produção textual escolares, o que favorece a escrita do texto, por ser possível direcionar a narrativa para se adequar às características do público leitor.

Durante a fase de pesquisa dos alunos, a professora-pesquisadora abriu espaços nas aulas regulares para tirar dúvidas e/ou verificar o progresso que cada grupo tinha alcançado quanto ao seu objeto, de modo a evitar que eles se desestimulassem ou deixassem a tarefa para última hora.

As apresentações seguiram a mesma linha de debate já abordada, com inferências, busca de conexões entre ficção e realidade, pontos polemizáveis que poderiam ser aproveitados para a produção das *fanfics*, as especificidades do gênero da narrativa escolhida e questionamentos dos alunos que não compunham o grupo que desenvolvia a apresentação para melhor compreender as narrativas.

Encaramos esse momento como Enquadramento Crítico, a fase em que os alunos têm a oportunidade de analisar e interpretar o contexto social e cultural, as ideologias e os valores explícitos ou implícitos, ou seja, os alunos poderão analisar novamente o que estão estudando com uma visão crítica em relação ao seu contexto (NLG, 1996, p. 35).

A atividade de pesquisa e de apresentações acerca da obra escolhida foi motivada pela necessidade de que as atividades de leitura e de escrita fossem realizadas de modo sistematizado, com a organização do tema e discussão coletiva prévia das ideias e não de modo improvisado como ocorre em algumas aulas de produção textual.

Silva e Silva (2013, p. 83), corroborando esse posicionamento, destacam que em um contexto político-social que exige cada vez mais o exercício pleno da

cidadania, atividades de leitura e escrita precisam ser conduzidas de forma contínua e apresentarem-se de um modo organizado e sistematizado.

Durante essa fase, dois grupos chamaram a atenção da pesquisadora, compostos pelos mesmos alunos já descritos como de pouca interação e participação. Os integrantes escolheram falar sobre o jogo *The Witcher*, apresentaram o livro baseado no jogo e relataram suas experiências de longa data como *gamers*.

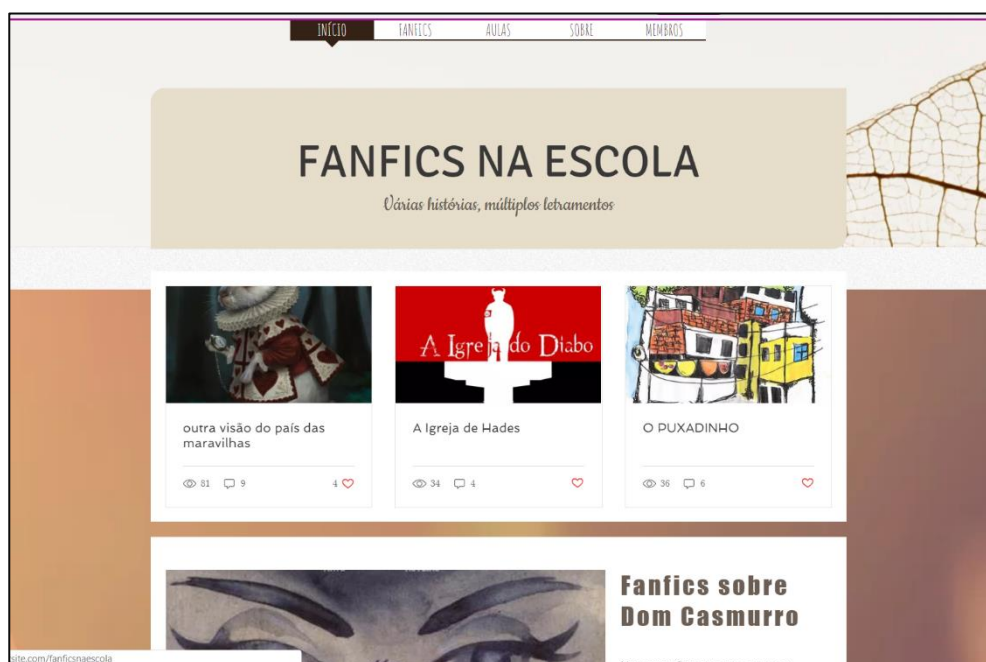
Esse episódio, decorrente da autonomia de escolha concedida aos alunos, evidenciou um elemento específico: a motivação decorrente do interesse na ação desenvolvida. Isso tem grande impacto na obtenção de resultados, uma vez que quanto maior o nível de motivação, tanto melhores podem ser os resultados no desenvolvimento da aprendizagem.

Findadas as apresentações, foi chegado o momento de começar a fase de produção textual. Na primeira aula dessa unidade, os grupos se reuniram para construir os esboços iniciais de suas histórias. Como trabalhavam em coautoria, esse momento foi importante para ajustarem entre si o caminho que tomariam suas narrativas.

Posteriormente, foi aberto um espaço de diálogo para que os alunos pudessem dialogar no grande grupo acerca das ideias desenvolvidas para a produção, de modo a proporcionar entre os próprios participantes um direcionamento colaborativo na concretização ou aprimoramento das propostas.

Nas aulas seguintes, na sala de informática, as histórias começaram a ser desenvolvidas em editores de textos e os alunos desenvolveram um blog no site Wix.com (figura 8), que possibilitaria a publicação on-line desses textos, a fim de que todos pudessem ter acesso e comentá-los.

Figura 8: Página inicial do blog desenvolvido pelos alunos



Fonte: <https://fanficsnaescola.wixsite.com/fanficsnaescola>

Após todos os grupos terem confirmado a conclusão da escrita de suas narrativas, foi iniciado o exercício de betagem, em que os que demonstravam maior domínio da norma culta se voluntariaram para atuar no papel de *beta-readers* e ajudar os outros participantes na correção gramatical ou com aspectos de coesão e coerência em suas *fanfics*, o que foi realizado presencialmente durante as aulas.

Nesse momento, discutimos o papel dos *beta-readers*, o compromisso da parceria estabelecida entre estes e o autor e a necessidade de que as alterações fossem feitas pelo autor caso ele concordasse com sugestões dadas pelos alunos que se voluntariaram como leitores beta.

Foi inserida ainda uma aba com links para as aulas de português do Nyah!Fanfiction e do SpiritFanfiction, cuja consulta foi recomendada para os casos de dúvidas durante a escrita.

Em nenhum momento houve intervenção da pesquisadora nas revisões ou na produção, exceto em duas situações: quando os alunos traziam expressamente alguma dúvida para ser dirimida; ou para proporcionar momentos de reflexão sobre a prática, apresentando conceitos e conhecimentos de maneira a provocar a ressignificação de alguns pontos relevantes e levar o aluno a refletir sobre a realidade e os meios de intervenção sobre ela.

Com isso, tentou-se reproduzir a liberdade característica da experiência do *ficwriter* no ciberespaço, em que os escritores atuam em colaboração com seus pares para alcançar um aperfeiçoamento das suas ideias, da estrutura e da linguagem de seus textos, suscitando, no entanto, em mesma medida, a criticidade frente ao uso da língua escrita e ao desenvolvimento do pensamento criativo.

As *fanfictions* produzidas foram editadas e publicadas no site pelos alunos. Foi facultado aos participantes revelarem seus nomes ou utilizar um pseudônimo, desde que ele fosse previamente informado à pesquisadora. Desse modo poderia ser preservada a identidade daqueles que eram mais tímidos, uma vez que os textos seriam lidos pelos demais integrantes da turma.

Compreendemos esse momento de produção da *fanfic* como de Prática Transformada, no qual os estudantes são estimulados a criar de maneira refletida novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores, e devem ser capazes de mostrar que podem implementar as compreensões adquiridas por meio da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e revisar o que têm aprendido (NLG, 1996, p. 36).

A Prática Transformada seria, como expõe Pinheiro (2016, p. 527), “o resultado da transferência e a recriação de sentidos consolidados por meio da transposição/intervenção inovadora em diferentes contextos [...] tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada”.

Os alunos publicaram no blog trinta e nove narrativas, dentre as quais, apenas dez, que serão aqui analisadas, foram integralmente produzidas em sala de aula. As demais consistiram em textos que alguns alunos participantes, em parceria ou individualmente, produziram voluntariamente durante o projeto, além daquele solicitado, e requereram que fossem publicadas, a fim de que seus colegas pudessem lê-las e analisá-las.

Foi designado um período para que todos pudessem ler as *fanfics* que lhes despertassem o interesse. Embora tivessem essa liberdade de escolha, foi recomendado que deveriam ler e comentar, no mínimo, cinco dos textos publicados pelos demais grupos.

Passado o período estabelecido, voltamos ao debate para saber dos alunos as dificuldades que sentiram na produção, o objetivo que os norteou ao construir a narrativa, quais elementos da obra original foram considerados para desenvolver a *fanfic* e qual texto publicado lhes chamaram mais atenção.

Esse momento de reflexão foi crucial para que os participantes repensassem suas práticas e os pontos que poderiam desenvolver melhor em futuras produções, assim como para que fosse realizado um momento coletivo presencial para o *feedback* entre autores e leitores, além do já vivenciado por meio dos *reviews*.

4.3 Análise dos Dados

Antes de adentrar na análise dos dados coletados durante a pesquisa participante, convém registrar, para cumprimento de condição formal, que, consoante orienta o Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, juntamente com a Plataforma Brasil, o uso e a análise dessas informações foram devidamente autorizadas por meio de parecer emitido pelo referido comitê (Anexo A) e respaldadas por Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos responsáveis legais dos participantes (Apêndice A).

Ademais, a pesquisadora, também professora dos participantes, discutiu a natureza e os objetivos da pesquisa com a direção e coordenação pedagógica da instituição escolar, a fim de obter autorização para a realização do projeto. De modo a assegurar o cumprimento da questão ética de não trazer prejuízos aos participantes no desenvolvimento da pesquisa, os elementos linguísticos trabalhados durante as aulas contemplaram os conteúdos programáticos previstos para aquela série.

Para iniciar a análise de dados, tomamos por empréstimo, sob pretexto de comentário introdutório, a afirmação de Minayo com a qual ela defende ser esse “o verdadeiro momento dialético através do movimento incessante que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral, visando o concreto pensado” (MINAYO, 1996, p. 230-238).

Como exposto no primeiro capítulo deste estudo, os textos produzidos, assim como as demais informações coletadas durante a pesquisa participante serão analisados à luz da Hermenêutica Dialética com base em Minayo (1996), que orientará os movimentos interpretativos dos dados fundamentais desta pesquisa.

Essa escolha foi realizada considerando-se a abordagem teórico-metodológica que dá base a esta pesquisa e o caminho epistemológico percorrido, iniciado com a abordagem histórica acerca dos processos de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, perpassando sua evolução de modo a chegar às práticas emergentes quanto

à pedagogia baseada em multiletramentos aliada à necessidade de uma educação que subsidie o desenvolvimento da emancipação do aluno enquanto sujeito que exerce conscientemente sua cidadania, na qual nos firmamos.

Através do contato direto com os discentes e da oportunidade de aplicar os conceitos teóricos em uma pesquisa prática, fomos efetivamente compreendendo o entrelaçamento da abordagem epistemológica da pesquisa, que deu base à estruturação dos conceitos e das categorias analíticas, com o desvelamento das categorias empíricas: apropriação, autoria e autonomia de pensamento.

As categorias empíricas constituíram-se enquanto ideias centrais e recorrentes nas observações durante a pesquisa participante e nos textos produzidos pelos discentes, no movimento de construção de processos de aprendizagem voltados para a vivência do aluno e para a ressignificação de suas práticas.

Na análise dos dados, pudemos verificar a recorrência desses temas nos questionamentos suscitados durante o confronto entre a pesquisa teórica e a pesquisa participante, de modo que eles se evidenciaram como conceitos-chave recorrentes que necessitam ser observados enfaticamente na pesquisa, assegurando com o todo teórico uma relação intrínseca.

Optamos por analisar cada categoria empírica em um tópico específico, a fim de melhor organizar a construção dessa fase final da pesquisa. No entanto, destacamos que elas [as categorias] decorrem de uma fonte comum: a prática transformada, que representa se de fato o discente se apropriou do conhecimento previsto; se conseguiu aplicar esse conhecimento a outro contexto ou situação, utilizando da criatividade e autoria; e se foi além da prática inicial e das instruções recebidas de modo a mostrar-se crítico e comprovar uma autonomia de pensamento.

4.3.1 Apropriação

O processo de aprendizagem, quando considerado sob o prisma do materialismo histórico e dialético, compreende o processo de apropriação crítica do conhecimento historicamente elaborado, favorecendo a construção de sujeitos críticos.

Nesse sentido, a apropriação dos conhecimentos, advinda de uma aprendizagem significativa, é condição essencial para que o discente desenvolva a sua emancipação e se torne multiletrado. Sobretudo, porque apenas quando se

apropriar de determinado conceito/conhecimento, o sujeito se torna capaz de transformá-lo e aplicá-lo em situações de sua vida prática.

Esse movimento de apropriação deve se dar de modo que o discente seja capaz de ir além da sistematização/repetição, relacionando tais conhecimentos à sua própria vivência e práticas sociais, aplicando-os em situações concretas distintas.

Para embasar a compreensão acerca da apropriação, resgatamos o conceito defendido por Leontiev (1978) ao desenvolver a teoria da atividade. Segundo o autor, a apropriação se revela quando o sujeito mobiliza processos de reflexão, análise e síntese para solucionar situações desafiadoras, passando a planejar suas ações com base no conhecimento adquirido. Essa apropriação manifesta-se na mudança do seu modo de realizar a ação, daí por que o seu modo de atuar expressa um novo modo de pensar.

A perspectiva abordada se amolda à defesa de que o papel a ser desempenhado pela escola não se restringe a ensinar uma grande soma de conhecimentos, mas desenvolver, nos alunos, as condições para que possam interagir com as informações, os conhecimentos e os recursos, a fim de propiciar a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento.

Assim, considerando o período de desenvolvimento da pesquisa participante, as observações realizadas e os produtos textuais, passamos à análise acerca da apropriação dos conteúdos, habilidades e competências mobilizados durante as aulas, que consistem na apropriação da linguagem, da estrutura composicional no que diz respeito ao gênero e na compreensão efetiva da obra inspiradora por meio de uma leitura crítica e contextualmente situada.

Quanto ao domínio da norma culta, saliente-se que teve caráter subsidiário na análise da presente pesquisa, considerando-se que, apesar de ser exigido na produção do gênero *fanfics*, é um elemento que demanda um maior exercício da prática de escrita para sua devida apropriação, fato que evidencia a necessidade de maiores interações e direcionamentos que mobilizem o uso da norma padrão, os quais não foram possíveis dentro do tempo destinado à pesquisa.

Mesmo com o acesso às dicas de português dos sites de publicação das *fanfics*, e após o exercício de revisão — em simulação à ferramenta de betagem —, ainda foram registrados desvios elementares em alguns textos publicados.

A partir da análise dos textos, constatou-se, por exemplo, a persistência de dificuldades quanto à pontuação. Não obstante, considerando que alguns textos foram

marcados por maior apropriação dessa competência, a mantivemos como item na análise específica de cada *fanfic*.

A *fanfic* 1²⁷ (Anexo C), que não teve um título específico, sendo identificada apenas pela frase “Inspirado no filme *Toy Story*”, possui raras marcas de paragrafação. Além disso, o grupo incorre em vários desvios de pontuação (como a ausência de vírgula entre as orações coordenadas em “A boneca então decidiu fugir da cabana da feiticeira pois não aguentava os planos malignos da mulher que deu vida a ela”) e alguns de concordância nominal e verbal (como em “ele fica fascinada “ e “uma criança os viram”). No entanto, apresenta poucos desvios ortográficos.

Diante das reincidências, percebeu-se que, quanto ao domínio da linguagem culta, o aluno não conseguiu apropriar-se significativamente dos conhecimentos trabalhados.

Sob a perspectiva do letramento literário, pode-se perceber, ao consultar a história em sua completude, que a narrativa demonstra criatividade ao retratar a origem da personagem Jessie e a atribuição de vida aos brinquedos relacionadas a atos presentes nos contos fantásticos envolvendo feitiçaria, de modo a justificar o mistério da criação, cena que, numa linha temporal, se passaria anteriormente aos momentos presentes no filme. A cena criada destina-se, assim, a preencher uma lacuna presente na história da animação gráfica.

Além disso, traz uma reflexão sobre a realidade de guerras e conflitos que sempre marcou o universo humano e passa, na narrativa, a causar terror nos brinquedos, que experimentam o temor por suas vidas. Esse trecho demonstra que os discentes conseguiram associar a narrativa original a alguns fatos do contexto social. A relação, no entanto, mostrou-se superficial, não ocorrendo a observação da estrutura da narrativa original ou um posicionamento crítico frente aos elementos presentes nesta.

No tocante ao uso das tecnologias digitais, os autores, embora demonstrassem uma deficiência quanto à norma culta, demonstraram ter domínio das ferramentas de interação nas mídias digitais mobilizadas nas atividades de leitura e de escrita, tanto na realização das navegações entre as várias páginas da web num processo de mineração dos dados relevantes para realização das pesquisas, quanto utilizando os recursos para a publicação e interação no blog.

²⁷ Para possibilitar a identificação e distinção entre os textos, as *fanfics* serão diferenciadas por numeração fixa atribuída aleatoriamente.

Essas competências e habilidades se evidenciaram na produção e interação dentre quase todos os participantes. Sendo notória, conforme relataram os participantes desde os questionários, a familiaridade dos alunos com esse meio.

A *fanfic* 2 (Anexo D) é intitulada *Noite do pijama* e é inspirada nos contos fantásticos de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas* e *Alice Através do Espelho e o que ela encontrou por lá*.

Ao contrário da *fanfic* anterior, a presente narrativa demonstra clara apropriação dos conhecimentos linguísticos, os desvios são de ocorrência rara. Durante o debate após a publicação, o grupo relatou que, depois da escrita inicial da narrativa, a cada integrante foi designada uma tarefa entre adequar a estrutura dos diálogos e linguagem de modo similar ao do texto original; caracterizar os personagens; e realizar a revisão da norma culta. Somente depois, foi realizada junto à aluna voluntária o exercício de betagem.

A narrativa mostra um caminho próprio, embora trabalhe com cuidado as características dos personagens, herdadas de seus pais. Demonstra criatividade e a apropriação da construção crítica de sentidos, tendo em vista que a narrativa passou a ser ambientada no universo escolar, comum aos escritores da narrativa, e foram trabalhadas as falhas e virtudes inerentes aos personagens nesse novo contexto.

A apropriação dos recursos tecnológicos necessários às atividades de leitura e escrita pelos integrantes do grupo também foi evidenciada durante o desenvolvimento das aulas e na publicação e interação no blog.

As *fanfics* 3 (Anexo E) e 4 (Anexo F) intituladas, respectivamente, “Coraline e o retorno do terror” e “O Palhaço Bipolar”, embora tenham chamado a atenção dos demais participantes pela escolha de obras de suspense e terror, apresentaram características semelhantes em suas narrativas.

A apropriação quanto à linguagem mostra-se deficitária em ambos os textos, embora se possa reconhecer mais desvios na *fanfic* 3, referentes, sobretudo ao uso da pontuação. As histórias, embora com propostas iniciais instigantes, são previsíveis e não conseguem reproduzir as características do gênero suspense evidenciadas durante o debate posterior à apresentação da obra escolhida.

Na *fanfic* 4, há uma mudança abrupta de narração em primeira para narração em terceira pessoa, enquanto que, na *fanfic* 3, os fatos pontuados são pouco explorados.

Não há elementos que evidenciem o desenvolvimento de letramento literário, ou o exercício de uma leitura crítica ou contextualizada da obra original na *fanfic* 3. Na *fanfic* 4, pode-se perceber algumas retextualizações como a inserção de tecnologias, a exemplo da instalação de câmeras que davam ao palhaço (protagonista) a informação acerca dos atos da prisioneira em sua ausência. No entanto, os textos produzidos acabam ficando no senso comum.

Considerando a não apropriação do gênero digital em suas características precípuas, compreendemos que não ocorreu a apropriação devida da tecnologia digital para o exercício de práticas sociais de leitura e de escrita no ciberespaço pelos alunos que trabalharam em coautoria na produção destes textos.

A *fanfic* 5 (Anexo G) intitula-se, de modo homônimo ao filme, “Escritores da liberdade”. Na narrativa, os alunos mostram domínio mediano da norma culta, sendo possível localizar um certo número de desvios.

A história original, baseada em fatos verídicos, retrata uma professora dedicada em uma escola dividida por raças. Sua turma de alunos adolescentes apresenta problemas de aprendizagem e ela tenta inspirá-los a acreditarem em si mesmos.

Provocando uma inversão nas caracterizações raciais dos personagens da obra original, na *fanfic*, uma professora lida com problemas numa escola cujos alunos em sua maioria são brancos preconceituosos que excluem e oprimem os alunos que, assim como ela, são negros. A professora tenta encontrar um modo de, por meio das aulas, desenvolver a reflexão e consequente mudança de comportamento dos estudantes opressores.

Os autores trabalham a intertextualidade com a menção de uma outra obra no corpo do texto, cuja temática gira em torno do conflito cultural, e se apropriam da narrativa original ao promover uma recontextualização de seus elementos constitutivos e de seus conflitos, também presentes na contemporaneidade. Introduzem ainda um fato noticiado no período do projeto, que acaba, devido à associabilidade da relação professor-aluno, sendo o desfecho dado à narrativa.

Os recursos tecnológicos são utilizados com propriedade pelo grupo no desenvolvimento das práticas sociais de leitura e de escrita propostas.

A *fanfic* 6, *The Witcher* (Anexo H), foi baseada no jogo homônimo de estilo RPG. O grupo produtor do texto que passamos a analisar era, antes da escolha da obra, pouco participativo nos debates e, somente após começarem a falar do objeto pelo qual tinham afeição, começaram a demonstrar maior interesse nas atividades

desenvolvidas. Mostrou-se um dos grupos mais enérgicos nas aulas destinadas à escrita da *fanfic*.

O texto chama a atenção pela extensão e bom desenvolvimento dos fatos, que se mostram concatenados. Apresenta poucos desvios, o que mostra que houve uma preocupação com a linguagem utilizada, inclusive quanto à adequação das falas, bem construídas de modo a se assemelhar às estruturas de diálogos utilizadas no jogo original, demonstrando uma apropriação quanto ao gênero digital e quanto à linguagem.

Os autores desenvolveram uma narrativa aproximando os personagens que utilizavam no jogo e as características inerentes a eles. Demonstraram criatividade e apropriação da leitura crítica quanto ao conteúdo transportado do jogo para a narrativa, desenvolvendo, conseqüentemente, uma abordagem transformadora do conhecimento da obra inspiradora aplicada a novos contextos.

As *fanfics* 7 (Anexo I), 8 (Anexo J) e 9 (Anexo K) tiveram como tema obras da literatura canônica, por isso optou-se por analisá-las conjuntamente. Intitulam-se, respectivamente, *A inexplorada história de Capitu e Bentinho*, *Orgulho e Preconceito* e *Os Miseráveis*.

A *fanfic* 7 trata-se de um *crossover*, uma técnica literária em que, segundo a definição do *Wikipédia*, em um evento fictício, dois ou mais personagens, cenários ou acontecimentos, sem relação anterior, passam a interagir. Na narrativa, personagens do livro *Inocência* (Visconde de Taunay) e *Dom Casmurro* (Machado de Assis) passam a coabitar sob o mesmo cenário e compartilhar segredos ainda não revelados.

Os alunos produtores das *fanfics* 7 e 8 utilizam a linguagem com esmero, com raros desvios, mesclando o estilo de escrita das obras originais; a de número 8 apresenta relativamente mais desvios quanto à pontuação, apesar de não chegarem a ser frequentes.

No caso da *fanfic* 7, fica nítida a opção por manter os capítulos curtos e instigantes a estilo Machado de Assis. A história evidencia uma apropriação relevante quanto ao domínio da norma culta, tal como apropriação das obras inspiradoras, que foram analisadas com criticidade e recontextualizadas de modo a oferecer uma versão acerca do grande dilema acerca da traição de Capitu.

A *fanfic* 8, baseada na obra homônima de Jane Austen, apresentou poucas alterações quanto à narrativa original, no entanto, mostrou, na riqueza de detalhes e

na reprodução da história sob um estilo próprio, que tinha ocorrido a apropriação da obra, o que ficou evidente no debate pós publicação.

Evidencia-se, quanto a esse grupo, o desenvolvimento de ilustração autoral idealizada e produzida digitalmente pelo grupo para compor a publicação da obra, representando este mais um elemento que agrega valor na construção do significado do texto.

A *fanfic* 9, também homônima a sua obra inspiradora, de autoria de Victor Hugo, traz um final alternativo em que Jean Valjean e Fantine sobrevivem e formam um par romântico. Ideia que muitos dos que leram o livro ou assistiram ao musical certamente apoiariam como desfecho preferível à morte trágica que lhes foram impostas.

Embora evidencie uma apropriação acerca dos elementos constitutivos do gênero e das próprias narrativas inspiradoras, faltou, às *fanfics* 8 e 9, o viés polemizador, crítico e transformador característico do aluno multiletrado, que consegue ressignificar as experiências de leitura para analisar problemas da vida prática.

Os recursos digitais mobilizados pelos grupos demonstraram a habilidade dos integrantes quanto ao manuseio das tecnologias nas práticas sociais de leitura e de escrita desenvolvidas.

A *fanfic* 10 (Anexo L), *A infinita viagem*, baseada na obra *De volta para o futuro*, possui, em algumas ocorrências, a ausência de pontuação que distingam as falas dos personagens, embora isso não inviabilize a fruição da leitura. Há também alguns outros desvios de pontuação e de ortografia ao longo do texto.

A narrativa da *fanfic* representa um novo episódio vivenciado pelo protagonista ao viajar no tempo, de modo que demonstra criatividade ao reproduzir as características quanto ao personagem, mas contextualizá-las em um novo ambiente histórico e temporal - a Guerra Fria. Apesar do uso desse elemento trazido de outra área do conhecimento ser pertinente, ele não representa um momento de reflexão ou posicionamento crítico acerca do fato.

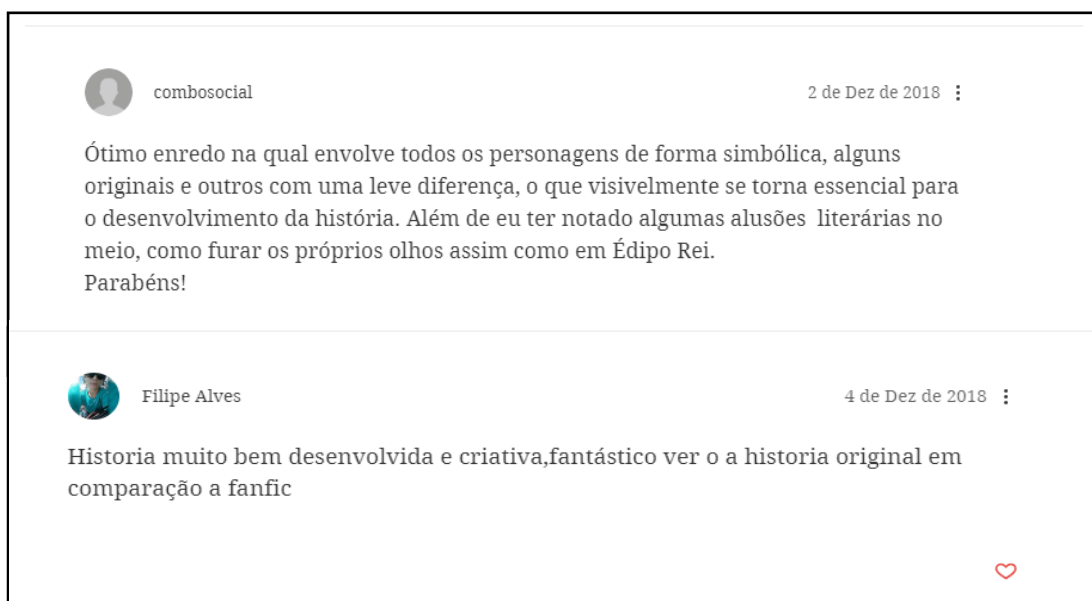
Percebe-se uma apropriação quanto ao estilo e conteúdo da narrativa e quanto às características do gênero digital estudado, embora ausentes os critérios anteriormente mencionados.

O grupo demonstrou apropriação dos recursos digitais nas práticas sociais de leitura e de escrita desenvolvidas; e, assim como o grupo da *fanfic* 8, idealizaram e

criaram uma ilustração autoral para a *fanfic*, de modo a atribuírem um caráter multimodal a seus textos.

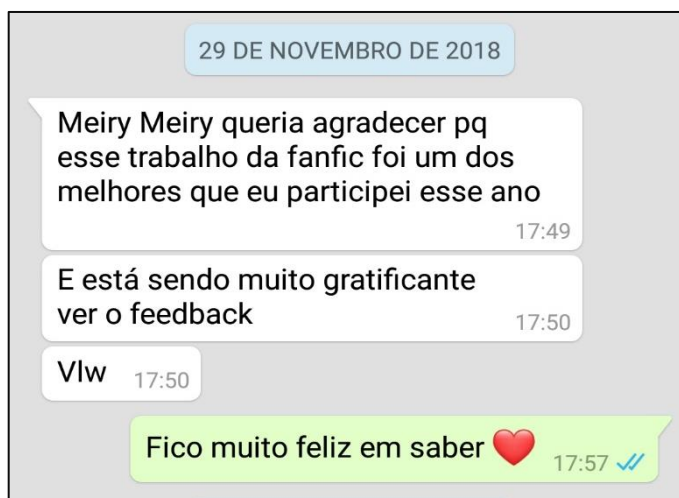
No que diz respeito ao uso da ferramenta de comentários, foi considerado que, de modo geral, se apresentou bastante produtivo para que os alunos-autores tivessem um *feedback* real naquela plataforma por parte dos alunos-leitores e se mostrassem de fato mais instigados no desenvolvimento das atividades.

Figura 9: Comentários na *fanfic* de Dom Casmurro (*Fanfic 7*)



Fonte: <https://fanficsnaescola.wixsite.com/fanficsnaescola/blog/a-inexplorada-hist%C3%B3ria-de-capitu-e-bentinho>

Isso pode ser evidenciado frente às produções voluntárias de *fanfics* além das solicitadas, que foram publicadas pelos alunos, e também nos relatos dos próprios participantes, a exemplo da mensagem recebida pela pesquisadora.

Figura 10: Comentário de uma participante

Fonte: Mensagem enviada por Whatsapp por uma participante

A *fanfic* do grupo da aluna em questão recebeu 1.036 visualizações e 16 comentários (figura 11), o que se deveu ao fato dos alunos divulgarem o blog entre familiares ou amigos e em suas redes sociais, no desejo de alcançar um maior público, e demais pessoas.

Frente a esse fato, ficou evidente a necessidade de compreender e abordar a produção escrita na escola como um ato de interlocução, no qual o aluno possa utilizar-se da palavra escrita para um interlocutor que não seja apenas o seu professor.

Essa publicidade recebida contribuiu para que os alunos, embora ainda apresentassem algumas dificuldades quanto à norma culta ou quanto à produção da narrativa, desenvolvessem o texto com mais seriedade e dedicação.

Permitiu ainda que os estudantes se envolvessem de modo mais entusiástico nos debates, os quais foram intencionalmente frequentes durante o projeto, a fim de estabelecer o direcionamento das reflexões entre teoria e prática, ficção e realidade, tempo da narrativa e tempo real, de modo a manter o movimento constante e de permanentes contradições que constituem os processos de formação do sujeito e da própria sociedade.

Figura 11: Número de visualizações da *Fanfic* 8



Fonte: <https://fanficsnaescola.wixsite.com/fanficsnaescola/blog/orgulho-e-preconceito>

De modo geral, pode-se perceber que ocorreu a apropriação quanto aos elementos característicos do gênero *fanfics*, haja vista que os alunos produziram textos adequados à situação comunicacional solicitada, apropriando-se dos procedimentos que envolvem a produção das ficções de fã. De modo semelhante, em sua maioria, também ocorreu a apropriação quanto à narrativa original, que foi transformada e aplicada em novos contextos de significação.

No entanto, o desenvolvimento da criticidade diante dos textos lidos e produzidos, assim como a reflexão frequente entre o conhecimento apreendido por meio da leitura literária e a sua subsunção à realidade social, estimulada durante os debates, mostrou-se como uma prática que precisa ocorrer de modo reiterado para que se transforme em um posicionamento natural por parte dos discentes frente aos diversos fatos da vida social, de modo que consigam enxergar toda carga ideológica que reside dentro dos inúmeros discursos que perpassam os vários textos que lemos todos os dias.

4.3.2 Autoria

Ao retomar os ensinamentos de Chartier (1998) e Lévy (1996) acerca das transformações advindas da leitura no ciberespaço, vislumbra-se que o leitor passou a exercer também um papel de autor no próprio processo de leitura, ao traçar seu caminho de navegação entre os diversos hipertextos.

Nesse sentido, os próprios comentários acrescidos aos textos configurariam uma marca de coautoria, tendo em vista que, nesse ato, se acrescia mais uma linha ao texto original, o que reestruturaria as possibilidades de caminhos disponíveis para a sua leitura.

A autoria a que nos remetemos agora, no entanto, decorre não exclusivamente da leitura, mas da atividade criativa no ato de escrita que tem como preceito implícito a apropriação da obra inspiradora e a sua retextualização, transcendendo, nesse processo, os limites estabelecidos no texto original de modo a criar uma narrativa subsistente que, embora traga traços da que lhe antecedeu, ganha existência autônoma.

Para a análise dessa categoria, encontramos arrimo em Sírío Possenti (2002). Em consonância com o autor, a noção de autoria está precipuamente ligada à construção de efeitos de sentido, isto é, às estratégias utilizadas pelo locutor para que o interlocutor construa o sentido do texto.

Caracteriza-se, assim, como “efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa” (2002, p. 105), uma vez que a autoria reflete uma manifestação da competência expressiva do autor, ao modo como se reporta a outras vozes, à forma como compõe o texto e ao trabalho com os recursos linguísticos que revelam o seu posicionamento.

A autoria, como expõe Brait (2005, p. 79), é construída no espaço “da alteridade, do outro, das múltiplas vozes que se defrontam para construir a singularidade de um discurso”. Isso posto, pode-se compreender que o sujeito se constitui como autor quando consegue arquitetar outras vozes e inscreve sua posição na cadeia discursiva, encontrando uma forma peculiar de se fazer presente no texto.

Para identificar textos com autoria, Possenti (2002, p. 110) elucida que não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical ou estrutural. Os indícios de autoria se revelam nas relações dialógicas que um discurso estabelece com os outros discursos, com o conhecimento de mundo, com a memória social, a partir da tomada de posição do autor, produzindo determinados efeitos.

Trata-se, portanto, do planejamento e construção do texto, realizados de forma mais ou menos pessoal, a partir da utilização de diversos recursos da língua para a construção do sentido (POSSENTI, 2002, p. 121).

Durante a realização do projeto, buscou-se levar os alunos a reconstruírem as narrativas de modo a configurar uma autoria alicerçada no olhar que esse discente

lança sobre a sua realidade, sobre a imbricação que compõe a sua identidade frente a diversidade de linguagem e de culturas que se mostra latente nos meios midiáticos, direcionando-se, assim, para a concretização da prática transformada defendida pelo NLG (1996).

Sob essa perspectiva em que é tomada a caracterização da autoria, é possível verificar o seu desenvolvimento pleno apenas nos textos 1, 2, 5, 6, 7, 9 e 10. Os demais ficaram limitados ao projeto narrativo já previsto no texto original, aproximando-se da construção de paráfrases; ou não conseguiram organizar suas ideias de modo a construir um texto autoral, a exemplo dos textos 3 e 4, que, embora tenham indícios de autoria ao tentar desenvolver uma sequência das histórias originais, não conseguem sustentar seus projetos por não desenvolver adequadamente suas ideias.

4.3.3 Autonomia de pensamento

Conforme exposto, a autonomia de pensamento é analisada nesta pesquisa com base nos estudos de Adorno, sendo, portanto, compreendida como produto de um processo de formação crítica em que são estimuladas a capacidade de autodirecionamento e de construção autônoma da compreensão, seja na leitura de textos, seja na realidade social em que esse sujeito se encontra imerso.

Implica compreender que a construção do conhecimento exige ir além do simples posicionamento socialmente estabelecido entre professor e aluno — com posições fixas entre aquele que ensina e aquele que aprende, em um sistema de transmissão acrítica de conhecimentos socialmente acumulados —, de modo que os sujeitos tornem-se capazes de (re)elaborar o conhecimento, dirigindo seu próprio processo de aprendizagem.

Sendo assim, a construção do conhecimento deve partir de um elemento fundamental ao provimento de uma aprendizagem real que lhe permita ser crítico e, acima de tudo, cidadão: a garantia do aluno se expressar, se posicionar, dialogar, refutar ou defender determinado ponto de vista, concordar ou discordar de um conhecimento oferecido como ponto de partida para a discussão em sala de aula.

A autonomia na escolha das obras é o primeiro ponto que ganha destaque na análise dessa categoria, considerando que o poder de escolha, além de permitir que o aluno utilizasse algo que o instigasse à prática social de uso da leitura e da produção

escrita, retirou a imagem do professor como centro das decisões quanto aos textos que deviam ou não ser lidos e estudados no ambiente escolar.

Ademais, na análise das narrativas e da interação durante as aulas, constatou-se que o próprio gênero digital utilizado mostrava-se como um recurso para dar voz aos alunos, que se apropriaram da voz do autor para externar suas ideologias e vivências, dialogando com as narrativas e transformando-as de algum modo.

A atividade em que a autonomia de pensamento foi mais amplamente observada, no entanto, foi a realização dos debates. Embora tímidos na exposição de ideias a princípio, os debates tornaram-se cada vez mais produtivos, à medida que os alunos realizavam as pesquisas, liam os textos e traziam à tona seus conhecimentos de vida e de mundo, sua cultura e suas leituras.

Os alunos posicionaram-se, argumentaram quando confrontados em seu ponto de vista e ampliaram os significados das narrativas lidas em debates de temas comuns ao contexto social que compartilhavam.

A cada obra apresentada, o espaço de discussão resgatava algum ponto discutido da narrativa anterior, que mostrava convergência ou divergência com a obra que a sucedeu, promovendo leituras intertextualizadas e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de produzir, defender e aprimorar suas ideias e posicionamentos críticos.

No entanto, evidenciamos que, como enfatiza Adorno (1995), essa deve ser uma prática cotidiana no ambiente escolar, a fim de que os alunos desenvolvam o posicionamento contestador, crítico e consciente frente não apenas aos textos, mas também aos contextos que exijam o exercício do pensamento crítico e autônomo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, de modo a acompanhar as mudanças emergentes com as tecnologias digitais, assim como as habilidades leitoras e escritoras exigidas nas práticas sociais de leitura e de escrita exercidas no meio virtual, a tarefa da escola passou a ser consideravelmente mais desafiadora. Cabe a ela, no contexto hodierno, possibilitar o desenvolvimento da criticidade do indivíduo e da sua emancipação enquanto sujeito autônomo.

Nesse sentido, na busca de desenvolver práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e da autonomia de pensamento dos discentes, mostrou-se pertinente a abordagem por multiletramentos, que consiste em uma integração de múltiplas formas de conhecimento em contextos digitais que apoiam a produção de resultados de aprendizagem eficazes à medida que os alunos são motivados a aprender através de atividades criativas conectadas à sua realidade cotidiana.

Sob a perspectiva dos multiletramentos, a diversidade de mídias, de linguagens e de culturas introduzidas pelas novas TDICs deve ser incorporada à prática escolar, de modo a formar cidadãos capazes de analisar e compreender a multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que os cercam, e de participar de forma ativa da esfera pública.

Frente a isso, evidenciou-se que as *fanfictions* podem ser consideradas um gênero discursivo adequado a um ensino de língua portuguesa, visando à construção de experiências leitoras e escritoras que ajudem no desenvolvimento crítico dos alunos, possibilitando-lhes desenvolver sua capacidade criativa e a autonomia de pensamento.

Diante da realização da pesquisa participante e dos textos produzidos pelos alunos durante a sua ocorrência, pôde-se acompanhar a evolução do interesse e do comprometimento dos discentes na realização das atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

A ação pedagógica desenvolvida permitiu redimensionar as práticas de leitura e de produção de escrita no âmbito escolar e possibilitou que os sujeitos conseguissem, em sua maioria, apropriar-se criticamente das informações trabalhadas, transformando-as, de modo colaborativo e compartilhado, em conhecimento, em práticas transformadas.

Durante as aulas em que ocorreram a inserção das práticas de leitura e de escrita por meio das *fanfictions*, foi observado um grande dinamismo criativo entre os alunos, que se mostraram, inclusive, mais participativos nos diálogos em sala de aula, abrindo, assim, mais espaços para reflexões, questionamentos e ressignificações dos textos lidos e produzidos.

A vivência coletiva dessas práticas de leitura e de escrita no espaço escolar estimulou os alunos a produzirem textos voluntariamente, sobretudo movidos pela ideia de que eles possuíam leitores que não estavam restritos ao papel do professor. Leitores esses que se mostravam instigados em ler os textos publicados e que atuavam em coautoria quando sugeriam aprimoramentos ou faziam críticas construtivas por meio dos comentários.

De modo geral, pode-se perceber que ocorreu a apropriação quanto à narrativa original, que foi transformada e aplicada em novos contextos de significação, e quanto aos elementos característicos do gênero *fanfics*, haja vista que os alunos produziram textos adequados à situação comunicacional solicitada.

Os alunos desenvolveram práticas autorais, utilizando criatividade na criação de textos com narrativas autônomas e subsistentes, que transcenderam os elementos presentes na obra original; e demonstraram, sobretudo nos debates realizados durante a intervenção, o desenvolvimento da criticidade diante dos textos lidos e produzidos, assim como a reflexão frequente entre o conhecimento apreendido por meio da leitura literária e a sua subsunção à realidade social.

No entanto, como apontamos durante a análise, essa mostrou-se como uma prática que precisa ocorrer de modo reiterado para que a reflexão e a criticidade se transforme em um posicionamento natural por parte dos discentes frente aos diversos fatos da vida social, de modo que consigam enxergar toda carga ideológica que reside dentro dos inúmeros discursos que perpassam os vários textos que lemos todos os dias.

Um fato relevante a ser considerado é que os participantes puderam ocupar distintos papéis no período de execução da proposta pedagógica: autores, leitores, avaliadores e revisores dos textos.

Frente ao exercício desses papéis, cada aluno teve aquele em que as suas habilidades se mostraram mais aprimoradas, o que permitiu que os alunos, em organização do processo de produção das *fanfics*, realizassem a divisão de tarefas, considerando as aptidões individuais.

Esse movimento permitiu que fosse estabelecido um espaço de inteligência coletiva, em que as capacidades cognitivas e sociais de cada sujeito se encontraram sinergicamente voltadas para o desenvolvimento coletivo das atividades, em aprendizado recíproco voltado à ampliação das habilidades ainda não aprimoradas entre os integrantes dos grupos (LÉVY, 2000).

Isso, por sua vez, possibilitou que os alunos encontrassem um espaço de desenvolvimento dentro daquilo que constituía a sua individualidade, as suas habilidades e afinidades singulares, vivenciando um processo de construção de conhecimento coletivo e desenvolvimento mútuo capaz de superar a lógica de simples transmissão de informação característica das práticas escolares tradicionais.

Diante da pesquisa desenvolvida, e das problemáticas evidenciadas, acreditamos que, inicialmente, o espaço da sala de aula e o currículo pedagógico devem estar comprometidos com as experiências e os discursos dos alunos, que são fortemente definidos pela diversidade cultural e linguística e pelas práticas advindas dessa diversidade.

Sendo assim, a escola deve promover multiletramentos, no sentido de ampliar o contato do aluno tanto com a diversidade cultural de produção e circulação dos textos, quanto com a diversidade de linguagens que os constituem, imbricando as diversas modalidades de letramentos às práticas advindas do uso da tecnologia.

Com isso, privilegia-se a função da instituição escolar de permitir ao aluno desenvolver habilidades e competências que o capacitem a exercer plenamente sua cidadania, em consonância com as propostas de letramento e multiletramento, ou seja, o uso social da escrita, como sugere o letramento, e a diversidade de cultura e de linguagens inerentes aos multiletramentos.

Ao assumir-se essa perspectiva, percebe-se que pequenas iniciativas pedagógicas, como a de conectar a escola aos espaços virtuais de práticas de leitura e de produção de textos numa abordagem de multiletramentos, podem apresentar um significativo potencial de transformação das práticas que não mais encontram lugar frente ao papel de uma educação que se pretenda emancipadora.

Mediante a análise dos textos produzidos e das experiências vivenciadas na pesquisa participante, pode-se afirmar que ocorreu contribuição das *fanfics* na apropriação dos conhecimentos trabalhados e na prática de leitura crítica e de escrita criativa, contribuindo, desse modo, com o desenvolvimento da autonomia dos

discentes, à medida em que eles passaram a ser mais ativos e participativos no processo de aprendizagem.

Isso posto, concluímos que o gênero *fanfic* representou, por sua adequabilidade tanto para a abordagem de conhecimentos literários, quanto de leitura crítica e de produção textual criativa, ser um recurso pedagógico de extrema relevância e produtividade na aprendizagem de leitura crítica e de escrita criativa, ao incentivar novas formas de ler e de escrever, de transitar pelo ciberespaço e de aproveitar as possibilidades ilimitáveis da hipermídia, ao mesmo tempo em que se conecta com elementos da vida cotidiana dos alunos, o que justifica a ampliação atual de publicações de pesquisas em torno da relação entre esse gênero e o ensino.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. et al. Tecnologias digitais e educação: para qual desenvolvimento. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 57-65, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.07/1413>>. Acesso em: 17 maio 2018.

ADAMS, T.; STRECK, D.R. Educação popular e novas tecnologias. **Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 119-127, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/7346/5302>>. Acesso em: 29 abril 2018.

ADATI, Felipe Sousa; FERREIRA, Felipe Trevisan; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. As *fanfictions* e as relações discursivas no ciberespaço: participação social por meio da língua inglesa. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, Vol. 38, No. 1, julho, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/31668/23259>>. Acesso em 25 out. 2017.

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução e Introdução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. [versão digital]

_____. **Escritos Sociológicos**. Vol. I. Obra Completa. Madri, Espanha: Akal, 1979.

AGUIAR, F. As questões da crítica literária. In: Martins, M. H. **Outras leituras**: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes. São Paulo: Itaú Cultural/Senac, 2000.

ALMEIDA, M. E. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JÚNIOR, Klaus (Org.). **Inclusão Digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Editora: DP&A, 2005.

ALVES, E.C.A. **Um estudo sobre fanfiction**: a leitura e a escrita no ambiente digital. Revista Eventos Pedagógicos v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 38 - 47, jan./maio 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 279-287.

BRAIT, B. Estilo. In: _____. (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p.79-102.

BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, CLEONARA MARIA. **O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos**. Revista de Educação Pública, v. 24, p. 13-32, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2. ed, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BLACK, Rebecca W. Fanfiction Writing and the Construction of Space. **E-learning**, Volume 4, número 4, 2007. Disponível em: < <https://www.worlds.co.uk/ELEA>>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Language, Culture, and Identity in Online Fanfiction. **E-Learning**, Volume 3, número 2, 2006. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/elea.2006.3.2.170>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 7-14.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em 09 abr. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em 12 dez. 2018.

_____. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em 01 set. 2016.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 01 set. 2016.

Burch, S. Sociedade da informação/ sociedade do conhecimento. In: Ambrosi, A.; Peugeot, V.; Pimenta, D. **Desafios de palavras**. Ed. VECAM, 2005. Disponível em: <<https://vecam.org/archives/article519.html>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

CAMPOS, Adriana Virtuoso. O Gênero Textual *Fanfiction* como ferramenta de Ensino. In: Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem, 7., 2016, Niterói-RJ. **Anais...**Niterói: UFF, 2016. Disponível em: <<http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VII-SAPPIL-Ling/article/view/409>>. Acesso em 08 jan. 2019.

_____. **O uso de *fanfictions* nas aulas de Língua Portuguesa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

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

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

COPE, B. KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 2000.

_____. (Eds.). **Learning by Design Project Group**: Learning by Design. Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission, 2005.

_____. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: M. R. Hawkins (Ed.). **Framing Languages and Literacies**: Socially Situated Views and Perspectives. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

COSTA, Roberto Sérgio. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler e escrever. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 102-116, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a08v2565.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2019.

CRUZ, J. M. Oliveira. **Processo de Ensino-aprendizagem na Sociedade da Informação**. Educ. Soc., 29 (105): 1023-1042, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a05.pdf>>. Acesso em 14 maio. 2018.

FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**: *O Ratio Atque Institutio Studiorum*. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODY, J. **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. Lisboa: Edições 70, 1987

INEP. **Brasil no Pisa 2015** – Sumário Executivo, Daeb, Inep. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf>. Acesso em 13 dez. 2018.

JAMISON, A. **Fic**: por que a fanfiction está dominando o mundo. Tradução de Marcelo Barbão. 1. ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732x07310586>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento? [Aufklärung]. In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-107. [Versão digital]. Disponível em: <<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/03/kant-textos-seletos-bilingue.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **Inteligência Coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 2000

LIBÂNEO, José Carlos. Educação, Pedagogia e Didática. In: Pimenta, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. Cortez, 2006.

LIMA, Ana Maria Pereira. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**, 2013. 293f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UFC, Fortaleza, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Coleção Dispersos. São Paulo: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993. (Coleção Logos)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.) **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas: *Ratio Studiorum*** da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Portal MEC Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

_____. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: UNESP, 2000.

NEVES, A. de J. A literatura marginal na internet: o fenômeno fanfiction como instrumento de disseminação e divulgação das margens. Pontos de Interrogação n. 1. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Universidade do Estado da Bahia.** Vol. 2, nº 1, jan./jun. 2012

NEVES, L.M.W. (org). **A nova pedagogia da hegemonia.** Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard Educational Review**, v. 1, 1996, p. 60-92. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>. Acesso em 20 nov. 2018.

OCDE. **PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education.** Volume I. Paris: OECD Publishing, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/978926427385>>. Acesso em 13 dez. 2018.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura.** 9. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

PASSARELI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Telos, 2012. 302 p.

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

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares.** Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”.** Tese de Doutorado, UFMG, 2006.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Gêneros no mundo digital: um meio de “transdisciplinar” a escola. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** Campinas: Pontes Editores, 2013, 2. ed., p. 221-235.

_____. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n (55.2): 525-530,

mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>>. Acesso em 13 jan. 2019.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. **Perspectiva**, v. 20. n. 1, p.105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. Brasília, **E-Compós**, v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

PUCCI, Bruno. Theodor Adorno, educação e inconformismo: ontem e hoje. In: In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. B. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 42-55.

ROJO, Roxane Helena R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____ (org) **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC. 2001. pp. 27-40.

_____. **Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

_____. (Org). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

ROJO, Roxane Helena R.; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1. ed., Brasília, MEC/SEB, 2004, p. 14-59.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUFINO, Emmanoel de A. Sobre educação, práxis e transcendência em Adorno: caminhos para uma formação humana integral. In: Avelino Aldo de Lima Neto; Luís Lucas Dantas da Silva; Maria Betânia do Nascimento Santiago. (Org.). **Filosofia, Educação e Subjetividades: interfaces (im)pertinentes**. 1.ed. Recife: Editora UFPE, 2014, v. 1, p. 71-90.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1996. (Educação contemporânea).

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, 5. ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C.

(Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, Antônio Carlos Braga. A Literatura na Era Digital. **XII Congresso Internacional da ABRALIC Centro**, Centros – Ética, Estética 18 a 22 de julho de 2011 UFPR – Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOn-line/resumos/TC1118-1.pdf>>. Acesso em 20 out. 2017

SILVA, Vital Ataíde da. **Adorno e Horkheimer**: a Teoria Crítica como objeto de emancipação. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação do Departamento de Filosofia. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2007.

SILVA, Antônio Carlos Braga. **A literatura na era digital**. XII Congresso Internacional da ABRALIC. UFPR, 2011. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/anais/cong2011/AnaisOn-line/resumos/TC1118-1.pdf>>. Acesso em 19 jan. 2018.

SILVA, T. R. B. Pedagogia dos Multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisa no âmbito nacional. **Revista Letras** (UFSC/ON-LINE), v. 26, p. 11-23, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/letras/article/viewFile/25319/14659>>. Acesso em 28 dez. 2018.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: perspectiva social. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Novas práticas de leitura e de escrita**: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em 01 set. 2016.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003, p. 89-114.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2014.

TELES, Marco Antonio Hruschka. A Literatura no Ciberespaço: Autor, Leitor e Hipertexto. CONALI – Congresso Nacional de Literatura, 2013. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/160t.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016

TENÓRIO, Gislene de Oliveira. **A inserção de fanfictions no ambiente escolar**: uma proposta de sequência didática. Trabalho apresentado no IV CONALI – Congresso Nacional de Linguagens em Interação de 2013. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/412t.pdf>>. Acesso em: 18 ago.2014.

TIBURI, Marcia. **Uma outra história da razão e outros ensaios**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, v. 4, p. 151, nov. 2001.

VARGAS, M.L.B. **O fenômeno Fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. (Livro digital). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

VIEIRA, E. A. P.; SILVA, F.D.S.; ALENCAR, M. C. M. A. A canção Roda-viva: da leitura às leituras. In: ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VIEIRA, Lúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2005.

VIRES, Piret. **Literature in cipherspace**. 2006. Disponível em: <<https://www.folklore.ee/folklore/vol29/cyberlit.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017

XAVIER, Antonio Carlos. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais na Internet. **Investigações** (Recife), v. 18, p. 104-116, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1484>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

_____. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1. p. 134-148. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

ZAPPONE, M. H. Y. Formas Ficcionalas Contemporâneas e Educação Literária. In: **XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências**. 11. Anais [s.n]. São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/Anais On-line/simposios/pdf/027/MIRIAN_ZAPPONE.pdf](http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/Anais%20On-line/simposios/pdf/027/MIRIAN_ZAPPONE.pdf)>. Acesso em 28 dez. 2018.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e Pedagogia. **Ponto & Contraponto**. São Paulo/Campinas: Global/ALB, 2008.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu/sua filho(a) ou /ao menor pelo qual você é responsável _____ está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“Leitura e escrita no ciberespaço: as fanfictions como recurso pedagógico para o processo de aprendizagem de língua portuguesa”**, desenvolvida pela pesquisadora Meirylane Lopes da Silva, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Rodrigues Palhano, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

A pesquisa pretende:

- Colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar alunos do 2º ano do Ensino Médio do Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem, em João Pessoa (PB), a aprimorarem a prática de leitura e de produção de texto.
- Propor um Projeto de Ensino em que estudaremos uma obra literária escolhida pelo grupo participante do projeto e utilizaremos o ciberespaço *Fanfic* para a publicação dos textos finais.

Como será a participação de seu/sua filho (a) ou o/a menor?

- No início da pesquisa, ele/ela responderá um questionário inicial sobre os usos que faz da leitura e da escrita em seu cotidiano.
- Também desenvolverá atividades de análise e interpretação da obra escolhida e produção de narrativas (individual e coletivamente) para que possamos verificar seus conhecimentos, identificando, assim, suas aptidões, preferências e, também, suas dificuldades.
- A partir da análise dessas atividades iniciais, serão elaborados trabalhos específicos para que ele/ela produza uma nova versão ou continuidade da obra base, sob o gênero de conto ou capítulo, e, posteriormente, publique-a no ciberespaço *Fanfic*.
- Durante a pesquisa, vamos observar a sua evolução e propor novas atividades adequando-as ao seu desenvolvimento.
- Pretendemos, também, fotografar, gravar e/ou filmar algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.
- As atividades serão desenvolvidas pela pesquisadora Meirylane Lopes da Silva, nas dependências do referido Centro, e o resultado dessas atividades será analisado na pesquisa aqui informada.
- Você ou seu/sua filho(a) não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar desta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão divulgados em um ambiente virtual, criado para o compartilhamento das atividades entre os professores da escola, da Universidade Federal da Paraíba e em artigos científicos, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros alunos também possam ser beneficiados por esse projeto. Informamos, contudo, que não haverá em momento algum a divulgação do seu nome ou do nome de seu/sua filho(a) ou o/a menor.

A colaboração de seu/sua filho(a) ou o/a menor por quem é responsável será muito importante para nós, mas ele/ela não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Seu/sua filho(a) ou /ao menor pelo qual você é responsável é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo para ele/ela ou a você como responsável.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Meirylane Lopes da Silva, pelo telefone: (83) 99980-8433 ou pelo e-mail meirylane_lopes@hotmail.com, ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do HULW - Hospital Universitário Lauro Wanderley - 4º andar, Campus I - Cidade Universitária - Castelo Branco - CEP: 58059-900 - João Pessoa-PB (83) 3216-7522 / 3216-7964. Assim, se você quiser participar da pesquisa, solicitamos a gentileza de preencher e assinar o espaço abaixo:

Eu, _____ responsável pelo/a menor _____ concordo e autorizo a sua participação como voluntário(a) do estudo **“Leitura e escrita no ciberespaço: as fanfictions como recurso pedagógico para o processo de aprendizagem de língua portuguesa”**, e declaro estar ciente suficientemente esclarecido(a) sobre a pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de autorizar a participação do/a menor se assim o desejar. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

João Pessoa, ____/____/____

Assinatura do(a) Responsável Legal do(a) participante

Meirylane Lopes da Silva (Pesquisadora Responsável)

APÊNDICE B - Questionário sobre Práticas de Letramento

Aluno(a): _____

1. Você considera que a leitura contribui para o desenvolvimento cognitivo das pessoas? Se sim, de que modo?

2. Você gosta de ler?

1. Não gosto
2. Gosto muito
3. Gosto razoavelmente

3. Você possui o hábito de ler?

1. Só leio o que é necessário
2. Acho difícil ler livros até o fim
3. Leio um ou dois livros por ano
4. Leio de três a seis livros por ano
5. Leio um livro por mês
6. Leio dois livros por mês
7. Leio mais de dois livros por mês
8. Não costumo ler livros

4. Onde você geralmente consegue livros para ler?

1. Na escola.
2. Com amigos.
3. Com parentes.
4. Compro os livros que desejo ler.
5. Em minha casa.

5. Normalmente, quem indica os livros que você lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Sigo sugestões de blogueiros(as)/youtubers que possuem um gosto literário semelhante ao meu.
2. Colegas da escola.
3. Pais ou outros parentes.
4. Professores.
5. Geralmente leio os livros que circulam como os mais populares nas mídias.

6. Você costuma compartilhar as experiências sobre os livros que lê?

7. Você tem algum livro preferido? Se sim, qual?

8. Quais os assuntos sobre os quais você mais gosta de ler?

9. Qual o tipo de suporte que você utiliza com mais frequência?

() impresso () digital

10. Você considera que o seu tempo dedicado à leitura é suficiente?

11. Quais são as maiores barreiras para você aumentar sua frequência na leitura?

12. Você já leu alguma *fanfic*? Caso tenha lido, você gostou?

13. Você gosta de produzir textos?

1. Não gosto
2. Gosto muito
3. Gosto razoavelmente

14. Com que frequência você escreve textos?

1. Diariamente
2. Uma vez por semana.
3. Uma vez por mês.
4. Só quando o professor exige.

15. Você costuma utilizar computador”?

1. Nunca uso.
2. Sim, todos ou quase todos os dias da semana.
3. Sim, quase todos os dias da semana.
4. Sim, um ou dois dias por semana.
5. Sim, de vez em quando.

16. No computador, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)

1. Escrevo trabalhos escolares
2. Digito dados ou informações
3. Consulto e pesquiso
4. Faço cursos a distância
5. Envio e recebo e-mails
6. Compro pela Internet
7. Jogo ou desenho
8. Navego por diversos sites
9. Copio músicas em CD ou arquivo eletrônico
10. Entro em sites de redes sociais
11. Outras. Qual(is)? _____

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA E ESCRITA NO CIBERESPAÇO: AS FANFICTIONS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Pesquisador: MEIRYLANE LOPES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85198318.1.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.557.851

Apresentação do Projeto:

LEITURA E ESCRITA NO CIBERESPAÇO: AS FANFICTIONS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA. É um projeto de Mestrado vinculado ao PPGE-UFPB

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o gênero digital fanfics como recurso pedagógico para uma prática de leitura e escrita crítica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa pode levar a riscos mínimos ou imprevisíveis aos participantes, pois pode ocorrer que os alunos na observação das aulas, na aplicação das atividades de intervenção pedagógica, ou na entrevista se sintam constrangidos ou desconfortáveis para participarem ou exporem suas opiniões para pessoas que não conhecem.

Benefícios:

Os benefícios para os participantes da pesquisa através do envolvimento em atividades pedagógicas com o uso das fanfics residem na realização de experiências mais atrativas e vivências no âmbito escolar educacional mais enriquecedoras

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.557.851

quanto à prática de leitura e escrita nas aulas de
Língua Portuguesa, promovendo a construção do pensamento reflexivo crítico, criativo e intencional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada no espaço da sala de aula da escola, assim, serão observadas as aulas de língua portuguesa no que tange ao processo metodológico de ensino de leitura e escrita. Serão identificadas relações conceituais, as possibilidades e efetividades do uso das fanfics pelos discentes; como também, identificados conteúdos específicos do projeto de leitura e escrita nos fardons articulados aos saberes que perpassam o conhecimento de mundo e o estabelecido pelo currículo escolar; e por fim será realizada a análise dos recursos utilizados na prática pedagógica do projeto de intervenção com uso das tecnologias e inserção nos espaços virtuais de leitura e escrita.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Certidão de Aprovação pelo Programa de Pós-Graduação, Carta de Anuência do Sesquicentenário, onde ocorrerá a coleta de dados, TCLE e Termos de Assentimento, Questionário com perguntas sobre práticas de letramento. Todos os termos que são obrigatórios pela legislação estão conforme o estabelecido.

Recomendações:

"Riscos mínimos ou imprevisíveis". Rever a escrita.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ver recomendações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.557.851

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1076754.pdf	26/02/2018 22:56:47		Aceito
Outros	Questionario_sobre_praticas_de_letramento.docx	26/02/2018 22:55:21	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
Outros	Certidao_de_aprovacao.pdf	26/02/2018 21:50:34	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	26/02/2018 21:45:47	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	26/02/2018 21:45:28	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	26/02/2018 20:29:12	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Anuencia_Instituicao.pdf	26/02/2018 20:28:11	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	26/02/2018 20:12:52	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	26/02/2018 20:12:42	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	26/02/2018 20:04:56	MEIRYLANE LOPES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 22 de Março de 2018

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

ANEXO B – *Fanfic* Cartas para os Mortos escrita por Dama da Rosa, StillHunter

Capítulo 26: Neil Perry, de Sociedade dos Poetas Mortos.

Querido Neil Perry,

Sinceramente, não estava nos meus planos escrever para você. Aliás, mal sabia que você existia até assistir ao filme. Mas sua morte foi tão significativa e repentina que minha mente de escritora me inspirou a escrever a você. Saiba que todos ficaram chocados por você. Seus pais, o sr. Nolan, seus amigos... tinha que ver Todd, deu dó. Acho que ele foi o que mais ficou triste, afinal foi você que tirou ele do bullying com os outros e tudo... Vai ser quase impossível evitar a tristeza nessa carta, afinal você foi uma pessoa tão feliz e positiva e do nada... bum, suicídio. Isso deu muita treta lá na escola, sabia? Eles culparam o sr. Keating, deu dó dele também. Mas todo mundo homenageou ele uma última vez antes de ele ir embora da escola, foi uma cena bonita (e não, eu não chorei). Enfim, se eu fosse nascida na época (1989 é, tipo, 11 anos antes de eu nascer) e se naquela escola existissem garotas, eu pediria para me juntar à Sociedade. Mas relaxe, não sou o tipo de garota como aquelas duas malucas que foram lá uma vez. Se você não me deixasse entrar do mesmo jeito, entenderia perfeitamente. Coisas entre amigos são feitas entre amigos. Disso eu entendo. Fiquei orgulhosa por você ter escolhido teatro como emprego, digamos assim. Mas foi uma pena seu pai não ter aceito isso. Aliás, foi esse o motivo pelo qual você fez aquilo? Nem eu nem ninguém entendeu o porquê. Eu acho que foi por isso, mas a resposta final vem (ou viria) de você, né... De qualquer maneira, eu amei Sociedade dos Poetas Mortos. Acho que ele mexeu com o meu emocional (lá no fundo). E meio que se tornou uma inspiração para eu continuar escrevendo independente da reação dos outros. Eu amei essa frase que sr. Keating disse, e possivelmente posso ter amado o filme a partir dela: "Não fazemos poesia porque é bonito. Fazemos poesia porque somos parte da raça humana. E a raça humana está repleta de paixão. Medicina, Direito, Administração e Engenharia são carreiras nobres e necessárias à vida. Mas poesia, beleza, romance e amor são o motivo de estarmos vivos"

É isso, Neil, obrigada por tudo. Obrigada pela paciência, pela parte que me toca, pela inspiração e até pelas lágrimas que eu derramei vendo você se matar. Beijos, e se cuida.

Com amor,

Gabe Frost.

ANEXO C – *Fanfic 1: Inspirado no filme Toy Story*

Obra inspiradora: Toy Story

CAPÍTULO 1

Na floresta de Hamilston, havia uma feiticeira chamada Josef que se escondia em uma cabana, ela tinha uma boneca que se chamava Jessie, a qual fazia Josef triste por não ser respondida quando perguntava algo sobre suas feitiçarias. Até que ela teve o que parecia ser uma brilhante ideia, dar vida a sua boneca Jessie, nessa tentativa ocorreu o inesperado, ela acabou dando vida a todos os bonecos do mundo. Dando vida a essa boneca, Josef utilizava dela como ajudante em suas magias negras pois era um ser ainda não pensante e faria tudo que lhe pedia. Após um tempo de vida que a boneca tinha criado, ela começou a ganhar sentimentos e pensamentos humanos e Jessie não queria mais ajudá-la com suas magias pois viu o quão era ruim aquilo. A boneca então decidiu fugir da cabana da feiticeira pois não aguentava os planos malignos da mulher que deu vida a ela, ela fugiu até chegar em um vilarejo que ficava distante de onde ela morava, vilarejo onde ela tem o primeiro contato com pessoas, ela achava que a única seria a sua criadora da quem fugiu e que lhe fez mal. Ela finge ser uma boneca normal sem vida e se joga no chão quando avista as pessoas. Uma menina vem e a pega, leva pra sua casa e deixa em sua cama. Lá ela conhece novos brinquedos que têm vida como ela e os brinquedos dizem que os humanos não imaginam que eles têm vida semelhante à deles. Um certo dia a família tem que viajar para se mudar para outra cidade, e Jessie estava indo em uma das caixas que estava no porta malas do carro, chega em uma parte da estrada em que o caminho está muito deserto e esburacado, a caixa que Jessie estava acaba caindo com todo movimento que o carro fazia e ela fica sozinha novamente. Um homem que viajava pela mesma estrada horas depois, vê a caixa no chão e vai até ela para ver o que há dentro. Ele vê que há dentro da caixa algumas bugigangas e a boneca Jessie, ele fica fascinado pela boneca, a leva até o carro e junta ela aos outros bonecos que tinha em seu carro. Ao chegar em casa ele trata da boneca colocando outra roupa nela, um chapéu e assim transformando-a em uma cowgirl de um desenho que ele assistia quando criança.

Capítulo 2

No deserto de *Labamas* O boneco Woody e seu cavalo Bala no Alvo chamados assim por seu dono Carl que era o dono de um bar, criaram vida durante um conflito entre seu vilarejo e o vilarejo vizinho. Em meio a disputa por território entre os vilarejos, o boneco cowboy Woody e seu cavalo se escondiam pois não queria que nem mesmo o seu dono soubesse que eles tinham uma vida semelhante a de todos, o motivo era que eles estavam vendo tudo o que acontecia, toda a guerra, todas as mortes e tinha medo de tudo aquilo que os rodeavam. Em uma madrugada onde a população vizinha entrou em seu vilarejo com estacas e tochas, ele resolveu fugir levando o seu cavalo Bala no Alvo.

Pete era um antigo boneco que pertencia a um homem que era o banqueiro do vilarejo, e em meio a tudo que acontecia ali, resolveu fugir para o mais longe possível naquela madrugada. Ele escondia de todos o fato de que ele tem uma vida assim como todos sendo um ser pensante. Então isso dificultou sua fuga naquela madrugada em que todos estavam acordados com medo do que podia vir acontecer

com aquele vilarejo em que todos moravam. Alice, filha do banqueiro que tinha 5 anos de idade, o viu correndo até a porta de trás da casa e avisou a mãe dela.

- Mamãe, mamãe, o boneco estava correndo

A mãe dela que estava preocupada e com medo de seu marido ser morto no conflito apenas mandou que ela parasse de mentir sem ao menos olhar para a menina.

Pete então conseguiu fugir sem que ninguém o visse, e chegando na saída do vilarejo se surpreendeu com algo que encontrou.

Enquanto Woody e seu cavalo fugiam do conflito sem que ninguém os visse, eles viram um boneco semelhante a eles. Era Pete, o boneco que estava fugindo do vilarejo também por medo de que o vissem e de morrer em plena guerra.

Então começa o diálogo entre Woody e Pete

- Como? Quem são vocês? (Disse Pete)

- Meu nome é Woody e esse é o meu cavalo Bala no Alvo

- Isso não importa agora, vamos fugir enquanto há tempo. (Retrucou Pete)

Woody sobe em Bala no Alvo e pede para que Pete suba também e os 3 fujam o mais rápido possível para um local afastado de toda a guerra.

Fugindo durante muito tempo, eles chegaram em uma cidade chamada de "Woodburry" onde se surpreenderam assim como Jessie, ao ver tanta gente e tanto perigo em meio a todos eles. Então eles resolveram ficar embaixo de uma ponte para que ninguém os visse. Depois de um certo tempo eles entraram em um supermercado onde uma criança os viram jogados no chão. Essa criança se chamava Andy e os levou para casa. Lá, Woody, Bala no Alvo e Pete encontraram vários outros bonecos assim como ele. Tinha um Astronauta que se chamava Buzz Lightyear. Um dinossauro que se chamava Rex. Um cachorro com uma mola que se chamava Slinky. Um casal de batata que se chamava Senhor e Senhor cabeça de batata entre outros brinquedos que os surpreenderam.

ANEXO D – Fanfic 2: Noite do Pijama

(História baseada nas obras de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas* e *Alice Através do Espelho* e *O Que Ela Encontrou por Lá*)

Após Alice vencer a partida de xadrez, tornou-se rainha, tendo seu próprio reino e súditos para governar. Enquanto isso, Rainha Vermelha perdoa, sua irmã, a Rainha Branca por conflitos passados que devem ser esquecidos. Ambas se conciliaram com um abraço, e um contrato que visava a paz e harmonia em todo o País das Maravilhas.

Para comemorar esse momento, houve uma grande festa do chá em todo o país, onde toda pessoa e criatura estava presente para festejar a histórica data. Longos anos se passaram, as Rainhas Vermelha, Branca e Alice, governaram -e governam- o País das Maravilhas junto ao Conselho Real.

A história da pequena e curiosa garota Alice, que caiu na toca do coelho e desbravou terras desconhecidas, teve seu fim com sua coroação. Contudo, ainda restam segredos e enigmas a serem descobertos no país onde tudo o que parece ser, não é, mas parece! Então, a história deve continuar.

Em uma segunda de manhã... "Ti! Ti! Ti! Ti! Ti!"

ALICE LIDDELL

Filho acorda, você vai chegar atrasado no seu primeiro dia de aula! *A porta do banheiro se abre e o jovem de cabelos loiros aparece.*

ALLYSON LIDDELL

Calma mãe!

Allyson Liddell: Filho da Alice, conhecido como "jovem prodígio" de espírito aventureiro. Entrando em toda e qualquer missão que envolva novas descobertas e enigmas a serem decifrados.

ALLYSON LIDDELL

Já estou acordado. *Abre a porta do quarto para sua mãe.*

ALLYSON LIDDELL

Vamos tomar café. *Olha diretamente para ela recebendo-a com um beijo no canto do rosto.*

ALLYSON LIDDELL

Bom dia, mãe. *Direcionando-se para cozinha, mãe e filho para tomar o café da manhã. Sentado à mesa para conversar um pouco sobre esta manhã.*

ALLYSON LIDDELL

Mãe, a sua ideia e da Tia Lilienne de fazer uma escola foi incrível!

ALICE LIDDELL

Muito obrigada filho, mas foi uma longa jornada até conseguirmos fundar a escola por questões burocráticas e morais de algumas pessoas, mas por hora coma logo senão você vai se atrasar. E não pense que só porque sou a diretora e sua mãe que irei pegar leve com você. *O jovem olha para sua mãe sério e a mesma o retribui com risadas pela feição engraçada. Mas uma manhã se inicia no País das Maravilhas, com o primeiro dia letivo para todos os estudantes e professores, sendo pessoa ou criatura, empenhados em conhecer as suas histórias nos livros e adquirir conhecimento em tudo que os cercam. Menos aquele ali...*

Leenus Cheshire: Filho do Gato Risonho. Um dos membros do Clã dos Cheshire, reconhecido por suas travessuras, Lee (Para os íntimos!) pode ser um gato manhoso e preguiçoso para suas tarefas. Seu foco é a diversão! Que está em primeiro lugar, como seu cochilo à tarde.

LEENUS CHESHIRE

Me recuso a estudar! Na vida de um gato, só basta um novelo de lã e uma árvore para dormir! Apenas isso! *O preguiçoso felino de pelagem púrpura esbraveja sua indignação matinal a todos que queiram ouvir, ou não.*

SR. BLANC

É tarde! É tarde! É tarde! Estamos atrasados!

REBECCA BLANC

Pai! Estamos na escola! Não precisa continuar me empurrando.

Rebecca Blanc: Filha do Coelho Branco. Sempre na companhia de seu relógio de bolso, a doce e meiga coelhinha atravessa os buracos de coelho para chegar em seu destino pontualmente.

Enquanto todos entram nos portões da escola, Alice avista o Coelho Branco na presença de sua filha.

DIRETORA ALICE LIDDELL

Sr. Blanc! Preci... *Uma forte ventania levanta os cabelos da diretora, junto a papéis e arquivos que carregava nos braços. O coelho e sua filha correm para ajudar Alice na captura da papelada, junto a*

seu filho, que vai em direção à algumas folhas no chão. O mesmo abaixa-se para pegar algumas folhas, quando se depara com uma mão macia. Olha diretamente para a mesma e vai erguendo sua cabeça vagarosamente, fixando sua visão em olhos de cor azul, como cristais recém polidos, paralisando-se instantaneamente no tempo.

ALLYSON LIDDELL

O-oi Rebe-be-becca, tu-tudo bem?

REBECCA BLANC

Oh, sim! Seus olhos se encontram mais uma vez, sentem seu rosto arder, o coração acelerar, e percebem que o outro está com as bochechas coradas como uma queimadura de sol, após um dia intenso e caloroso na praia.

REBECCA BLANC

Ally... os papéis... A jovem coelha tenta segurar os papéis do chão, falhando em fazer com que o rapaz solte-os.

MADDELINE HATTER

Hmmm... tem algo cheirando aqui, certeza que não é de chá!

Maddeline Hatter: Filha do Chapeleiro Maluco. Na companhia do Sr. Gray, seu amigo rato, essa adorável e maluca garota não consegue esperar um minutinho para a hora do chá.

ALLYSON LIDDELL

Ah! Ele se desequilibra, indo de encontro com o chão após o susto da garota dos chás e chapéus. Ambas as garotas dão risada do amigo, que as encara docemente. **MADDELINE HATTER**

Então, como vocês estão se sentindo com nosso primeiro dia de aula no País das Maravilhas! Não é chapelástico?

ALLYSON LIDDELL

Sim, mas deve.... "Você não pode me ordenar o que fazer, apenas, por ter nascido alguns dias antes!" Todos viram-se em direção a voz, curiosos em saber quem está alterado nesta manhã.

EDWARD WHITEFORD I

Não estou lhe ordenando, apenas lhe aconselhando a ser pontual com seus compromissos. E isto, inclui a escola e suas obrigações reais neste momento.

Edward Whiteford: Filho da Rainha Branca. Reconhecido por seu encanto e caráter pacificador, o príncipe tenta mostrar a todos que está apto a ser coroado rei na linha de sucessão.

HARRY REDFORD I

Sei de minhas obrigações, não preciso de você para ficar me lembrando!

Harry Redford I: Filho da Rainha Vermelha. Com sua personalidade forte e ousada, podendo deixar passar um ar egocêntrico e mimado por parte de sua nobreza.

EDWARD WHITEFORD I

Você realmente não quer me ouvir, então vou deixá-lo a sós com sua consciência.

O príncipe segue adiante para escola, deixando o outro, ainda, enfurecido por não ter concluído sua indignação acerca do tratamento recebido. Sentindo-se uma criança que necessita dos pais para alimentar e cuidar a todo o tempo.

HARRY REDFORD I

Ei, volta aqui! Não terminei de falar com você seu projeto de príncipe encantado! **LILIENCE WHITEFORD II**

Calma, Sr. Redford! Ele apenas quer nosso bem, e isso, implica em considerarmos seus conselhos, de vez em quando, e sabermos a hora de ouvi-lo com atenção.

Lilienne Whiteford II: Filha da Rainha Branca. A futura rainha tenta ignorar seu sangue real para seguir seu sonho como jogadora de Hedgeball, vencendo a Liga das Maravilhas.

HARRY REDFORD I

Sei disso, mas não gosto quando me tratam desse jeito, principalmente na frente de todos os súditos! Novamente, todos voltaram a olhar para ele, que por sua vez ignorou os olhares, seguindo em diante. Enquanto isso, Alice e o Sr. Blanc finalmente recuperam a papelada, acompanhando a todos para a entrada do edifício escolar.

Enquanto isto, nos corredores...

ALLYSON LIDDELL

Então, querem fazer uma festa do pijama na minha casa?

THOMAS TWEEDLEDUM

Sim.

THIERRY TWEEDLEDEE

Sem dúvidas.

Thomas Tweedledum & Thierry Tweedledee: *Filhos de Tweedledum & Tweedledee. Um rebelde e o outro doce, são as características opostas que definem a personalidade dos Primos Tweedle's.*

MADDELINE HATTER

Com chá e biscoitos!

REBECCA BLANC

E ótimos livros.

HARRY REDFORD I

E um convite formal, não?

THOMAS TWEEDLEDEE

Ei, cara! Como você está?

Levanta-se, junto ao primo, para cumprimentar Harry com um aperto de mão secreto. Uma variação de coreografia improvisada, com apertos de mão e palavras enigmáticas.

THIERRY TWEEDLEDEE

Tudo bem, meu príncipe?

O garoto de óculos redondos, aperta as bochechas do jovem príncipe levemente, constrangendo-o na frente dos outros.

HARRY REDFORD I

Vamos voltar a... *Todos ficam encarando o trio, sem saber o que estava acontecendo, dando início a um coro de risadas.*

HARRY REDFORD I

Do que estão rindo, seus plebeus!? *Questiona, Irritado, a motivação das risadas de seus amigos.*

EDWARD WHITEFORD I

Calma primo, apenas concordaram que vossa dança é diferente e contagiante. Olhe, bem, cuidado para não perder sua cabeça.

ALLYSON LIDDELL

Tudo bem, Sr. Cara Pálida? Como está suas jogadas nessa partida?

Tradução: *Como está seu dia?*

Ambos se cumprimentam de maneira formal, com um singelo aperto de mão amigável.

EDWARD WHITEFORD I

Allyson, ouvi dizer que faria uma festa do pijama em sua casa nesta noite. Vossa mãe, rainha Alice, concorda com esta festividade?

ALLYSON LIDDELL

Primeiro, não estou sabendo de nenhuma festa, principalmente, na minha casa. Segundo, abri meu armário para pegar meus livros, esse dois vieram com esta ideia de fazer uma festa em minha casa. Então, não. Minha mãe não sabe desta "festa do pijama". *Faz aspas com os dedos, enfatizando a suposta festa que ocorrerá, ou ocorreria, nesta noite. "Triiiiiiiiiiiiiiii..."*

SRTA. MARYLANE BO BEEP

Bom dia, meus caros leitores!

TODOS

Bom dia, professora!

LEENUS CHESHIRE

Espera um minuto, a senhora não é a dona da livraria Oak's Book?

SRTA. MARYLANE BO BEEP

Sim, a mesma.

REBECCA BLANC

Então, qual foi sua motivação para vir dar aulas?

SRTA. MARYLANE BO BEEP

Vim mostrar para vocês o verdadeiro significado da literatura, que não apenas se resume em livros ou charadas. Entretanto, pela história que cada uma tem que se conecta com a nossa.

Todos ficam impressionados com a fala da professora, que sorri, na espera que algum aluno pode se pronunciar.

MEREDITH CATERPILLAR

Concordo, professora, faço de suas palavras as minhas.

Meredith Caterpillar: *Filha da Lagarta Azul. Portadora de um poder vindo de áureas ancestrais do País das Maravilhas. Sua busca interna está focada na paz e harmonia em conexão a natureza que a cerca constantemente.*

SARAH SWAN

Ai, falou a normal.

Sarah Swan, Filha do Marinheiro Pato. De beleza sensual e atraente, a futura pirata usa dessa artimanha para enganar qualquer marinheiro que venha em sua rota. A jovem sonha em navegar os mares a fora do País das Maravilhas.

THOMAS TWEEDLEDUM

Você deveria ficar de bico calado.

THIERRY TWEEDLEDEE

Em outras palavras: saiba respeitar a todos.

Os burburinhos iniciam-se, chaleiras começam a esquentar e a professora intervém, rapidamente, na futura partida de xadrez entre os alunos.

SRTA. MARYLANE BO BEEP

Vamos deixar as partidas para depois, de agora, vamos ler poesias de suas preferências. Quem quer dar início?

Todos ficaram em silêncio mútuo, esperando que alguém se pronunciasse.

LILIENCE WHITEFORD II

"A cada dia que vivo, mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos, nas forças que não usamos, na prudência egoísta que nada arrisca, e que, esquivando-se do sofrimento, perdemos também a felicidade. A dor é inevitável. O sofrimento é opcional..." (*Carl Drummond Blanc*)

Todos da sala ficam estupefatos, o silêncio governa, seguido de aplausos intermináveis pelo recital da jovem princesa, ruborizando o rosto timidamente em vergonha íntima. Em outra turma...

SR. WHITEFORD I

Dessa forma, pode-se calcular qualquer quadrado com variação em seus tamanhos e dimensões com o Teorema de Pelígoras.

NATHAN O'HARE

Então, a possibilidade para calcular a dimensão entre dezenas de cubos de açúcar para o chá da tarde pode ser mais fácil com essa equação?

Nathan O'Hare: Filho da Lebre de Março. Esta lebre festeira não perde tempo em curtir um evento ou pular de paraquedas. Querendo viver cada momento como se não tivesse tempo à perder.

A sala fixa seus olhares no jovem, questões e dúvidas acerca da pergunta ao professor soltam-se como pássaros livres no espaço quadricular. Com um sorriso encantador, o mestre fita seu aluno de maneira a respondê-lo.

SR. WHITEFORD

Com extrema exatidão, jovem lebre, principalmente se quiser convidar amigos para este chá da tarde.

CATHERINE CHESHIRE

Hummm... sinto o aroma de romance perpetuando no ar.

VIOLETTE CHESHIRE

Cat! Não traga suas manias de *fujoshi* para a escola!

CATHERINE CHESHIRE

Não as trago, apenas me acompanham. E, a propósito, disse o que meus olhos e orelhas perceberam!

Catherine & Violette Cheshire, Filhas do Gato Risonho. Membros do Clã dos Cheshire, as irmãs nutrem a obrigação de cuidar, proteger e amar uma a outra. Mesmo que suas personalidades sejam conflitantes, causando alguns arranhões.

Alguns iniciam risadas abafadas, outros sussurros de curiosidade, e nenhum age para transformar o clima ambíguo do cubículo, tornando-se mais enigmático.

SR. WHITEFORD

Sinto em interromper, mas abram o livro na página sessenta e quatro, capítulo quatro, exercícios três e cinco.

TODOS

Afff!

Em uníssono a frustração instala-se, acompanhada de murmúrios negativos.

"Triiiiiiiiiiiiiiii..." Todas as salas são libertadas para o intervalo, alegrando os estudantes, que saem em conversa com outros em direção ao refeitório.

LEENUS CHESHIRE

Preciso de café expresso, o mais rápido possível, ou acabarei dormindo no próximo lugar que sentar.

ALLYSON LIDDELL

Você realmente não gosta de acordar em horários matinais.

LEENUS CHESHIRE

Ninguém gosta! Alguns, apenas, conseguem suportar o sono. O jovem loiro balançou a cabeça negativamente, na companhia de um sorriso, pela resposta icônica do amigo.

ALLYSON LIDDELL

Leu as últimas notícias?

LEENUS CHESHIRE

Onde?

ALLYSON LIDDELL

No blog das CS/K, suas irmãs mais novas.

LENNUS CHESHIRE

Não, e por que deveria?

ALLYSON LIDDELL

Então, lhe aconselho a não ler, pois deve detestar as últimas notícias.

O felino olha para o loiro com uma feição duvidosa e irônica, segurando seu celular na mão para atualizar-se das mais recentes informações.

LEENUS CHESHIRE

Vamos ver o que minhas irmãzinhas andam aprotan... *O jovem instantaneamente paralisa, olhares fixos na tela digital, sua feição carregada de desinteresse muda, repentinamente, para expressões de raiva e frustração.*

LEENUS CHESHIRE

Eu... eu... vou arranhar aquelas duas pirralhas desaforadas! Quem elas pensam que são!? Autoridades!?

O furioso gato direciona-se para o refeitório, abrindo bruscamente as portas à procura de suas irmãs.

LEENUS CHESHIRE

Catherine e Violette Cheshire! Eu sinto o cheiro de vocês aqui! Não tentem se esconder! *O jovem vira-se, furiosamente, em direção à mesa ocupada por suas irmãs e outros alunos.*

LEENUS CHESHIRE

Vocês estão aí! *Se direciona ao encontro das duas, que se levantam para aguardar o mesmo.*

LEENUS CHESHIRE

Como ousam entrar no meu quarto, sem minha permissão? E ainda por cima, ainda me gravam dormindo!? Para depois postar no seu blog! *Esbraveja furioso o gato, com sua cauda arrepiando-se na mistura de raiva e desconfiança por parte das pequenas.*

CATHERINE CHESHIRE

Olha a deselegância, irmão, cuidado com as câmeras alheias.

VIOLETTE CHESHIRE

Leenus, se acalma, não queríamos te envergonhar gratuitamente.

CATHERINE CHESHIRE

Isso, gatinho, apenas mostramos a nossos leitores como devem se organizar de uma maneira mais realista e prática.

VIOLETTE CHESHIRE

Nossa intenção jamais foi invadir sua intimidade assim, para não lhe constranger para todos da escola.

LEENUS CHESHIRE

Não me interessa! Quero que deletem imediatamente este vídeo ou me recuso a considerar vocês duas parte da minha família! *Diversos olhares voltam-se para os felinos, que se encaram constantemente.*

CATHERINE CHESHIRE

Se é isso que quer, pode começar a esquecer! Não iremos lhe obedecer, pois agora, não o considero mais o meu irmão. *Um silêncio atordoante cerca o ambiente, interrompido por soluços incontroláveis.*

CATHERINE CHESHIRE

Me acompanha? *Estende a mão para sua irmã.*

CATHERINE CHESHIRE

Vamos para algum lugar, distante deste completo estranho. *A jovem segura a mão de sua irmã, seguindo em direção a saída.*

VIOLETTE CHESHIRE

Me... desculpa... *Saí em lágrimas, na companhia de sua irmã, para longe do irmão mais velho. O jovem observa o chão, lágrimas caem de seu rosto, punhos cerrados, fugindo daquele lugar. Esbarrando em alguém conhecida, recebendo-o com um abraço.*

LILIENCE WHITEFORD II

Acalma-se, mesmo sem saber a motivação dessas lágrimas, irei ajudá-lo. *Ambos seguem em direção à estufa, localizada ao leste da escola, evitando qualquer pergunta alheia sobre o ocorrido.*

LILIENCE WHITEFORD II

Então, qual a razão das lágrimas?

LEENUS CHESHIRE

Minhas irmãs...

LILIENCE WHITEFORD II

Vocês discutiram?

LEENUS CHESHIRE

Sim...

LILIENCE WHITEFORD II

Por qual razão?

LEENUS CHESHIRE

Publicaram um vídeo íntimo meu, então reclamei para deletarem...por fim, acabei gritando com elas... e... *Encostado numa árvore, encolhe suas pernas, envolvendo-as com os braços. Novamente, lágrimas escorrem pelo rosto.* "Quem são eles? Por que estão aqui? Será que são amigos... ou inimigos?"

LILIENCE WHITEFORD II

Eu... *Interrompida por sons externos, levanta-se para encontrar o causador deste ruído.*

HECTOR LIL'ZARD

Margarida saltitante ou papoula adormecida?

Hector Lil'Zard: *Filho do Lagarto. Esconde-se entre armários, arbustos, estantes, potes e gavetas. Este pequeno lagarto de escamas verdes consegue se misturar com o meio, assim, sem chamar atenção. A garota desequilibra-se com o susto, indo de encontro ao chão, pela apresentação inesperada do jovem lagarto.*

HECTOR LIL'ZARD

Então, prefere orquídeas musicais?

LILIENCE WHITEFORD II

Como se chama?

HECTOR LIL'ZARD

Me chamo Hector!

LILIENCE WHITEFORD II

Prazer em conhecê-lo Sr. Hector, sou Lilienne Whiteford II.

HECTOR LIL'ZARD

Não senhor, mas lagarto.

LILIENCE WHITEFORD II

Então aceite minhas desculpas, lagarto Hector.

HECTOR LIL'ZARD

Hector, feliz agora! *Levanta-se do chão, encarando o garoto escamoso, instigando-se curiosa sobre a espécie e características do lagarto.*

HECTOR LIL'ZARD

Por que chora? *Ambos viram-se para trás, observando o felino encolhido no tronco da árvore, afogado em suas próprias lágrimas.*

HECTOR LIL'ZARD

Toc! Toc!

LEENUS CHESHIRE

Hum? *Ergue a cabeça, espantado, por ver-se em sua frente como refletido no espelho.* **LEENUS CHESHIRE**

Quem é você?

HECTOR LIL'ZARD

Você!

LEENUS CHESHIRE

Como pode ser eu, se sou eu mesmo.

HECTOR LIL'ZARD

Hector pode ser todo mundo! *Sorri timidamente.*

LILIENCE WHITEFORD II

Então, vamos comer?

HECTOR LIL'ZARD

Hector faminto!

ALLYSON LIDDELL

Não se preocupem, trouxe comida. *Os rapazes carregam nas mãos bandejas diversificadas entre doces e salgados, na intenção de alegrar o amigo.*

ALLYSON LIDDELL

Onde será que está meu gatinho manhoso favorito? *Ruboriza o rosto, pelo tom de voz do amigo em sua frente.*

EDWARD WHITEFORD I

Me parece que está melhor. *Sua irmã balança a cabeça, concordando com o irmão pelo estado do amigo.*

ALLYSON LIDDELL

Assumo que você foi bastante duro com as suas irmãs, mas também creio que irão se desculpar.

LILIENCE WHITEFORD II

Ally tem razão, como irmã mais velha convivo em constante discussão com meu irmão. Felizmente, sempre nos reconciliamos após algum tempo. Não se preocupe, elas irão lhe entender, e você as entenderá. *Ambos sorriem para o amigo, encarando-os com uma feição pensativa e séria.*

LEENUS CHESHIRE

Galera, esse não sou eu. *Todos olham para o felino, bebericando o café expresso que desejavam desde cedo.*

ALLYSON LIDDELL

Então... quem é... *Poof!*

HECTOR LIL'ZARD

Hector! *Ambos garotos assustam-se, risadas iniciam-se pelas feições espantadas dos mesmos.*

EDWARD WHITEFORD I

Acredito que deveríamos nos direcionar para os corredores, antes de sermos avistados nesta localidade.

LEENUS CHESHIRE

Então, vamos? *Coloca os braços em seus amigos, abraçando-os, intencionalmente para ficarem unidos no mesmo*

lugar.

LILIENCE WHITEFORD II

Até mais, Hector. *Poof! O lagarto transforma-se na jovem princesa, acenando para a mesma.*

ALLYSON LIDDELL

Preciso me acostumar com essas transformações... o mais rápido possível. *Um sorriso felino, pensamento longínquo, teletransportando-se para a biblioteca.*

LEENUS CHESHIRE

Chegamos?

LILIENCE WHITEFORD II

Não, estamos na biblioteca. "O que estão fazendo em cima dessas mesas?" *Os quatro olham para a bibliotecária, que se aproxima -ajustando seus pequenos óculos- furiosa com os "desordeiros".*

ALLYSON LIDDELL

Nos desculpe Srta. Owldges!

LEENUS CHESHIRE

Até mais...

Desaparecem do lugar, instantaneamente, deixando as reclamações para depois.

LEENUS CHESHIRE

Então, chegamos?

LILIENCE WHITEFORD II

Sim! Agora estamos nos corredo... *Desequilibram-se, indo de encontro ao chão junto aos amigos no*

meio do corredor.

HARRY REDFORD I

O que estão a fazer em cima mim!?

MADDELINE HATER

Que divertido! Estão brincando de algo?

LILIENCE WHITEFORD II

Não, Maddie, apenas caímos por cima de vocês.

EDWARD WHITEFORD I

Perdoem-me.

REBECCA BLANC

Com sua licença, mas devemos nos direcionar para salas antes que nos atrasemos.

ALLYSON LIDDELL

Concordo... ah.

LEENUS CHESHIRE

Poderemos ir, mas antes, preciso terminar o meu ca... *"Triiiiiiiiiiiiii..."*

LEENUS CHESHIRE

O quê!? *O felino mostra-se triste por não terminar sua bebida antes do fim do intervalo, iniciando risadas de seus amigos pela feição de gato tristonho.*

HARRY REDFORD I

Largue de ser manhoso, saia de cima de mim imediatamente! *Levantam-se, indo em direções opostas para suas determinadas salas, assim, encerra seu primeiro de aula na nova escola. Em outro local da escola... O jovem encara a grande porta de madeira escura -detalhada minuciosamente- erguendo sua mão até a mesma, deferindo-lhe leves batidas repetitivas. "Toc! Toc!" "Pode entrar!"*

ALLYSON LIDDELL

Licença Diretora Liddell, mas... *O jovem paralisa-se diante de todos da sala, encarando cada rosto, surpreso pelos convidados presentes.*

DIRETORA ALICE LIDDELL

Allyson? O que fazes aqui?

ALLYSON LIDDELL

E-eu...

SRA. REDFORD

Meu querido, acalme-se antes de pronunciar qualquer palavra, assim, não entenderemos nada que fale. *O jovem respira vagorosamente, inspirando em seguida o ar, acalmando-se lentamente.*

ALLYSON LIDDELL

Quero lhe pedir algo.

DIRETORA ALICE LIDDELL

O que seria?

ALLYSON LIDDELL

Sua permissão para organizar uma festa

DIRETORA ALICE LIDDELL

Onde ocorreria esta festividade?

ALLYSON LIDDELL

Ah... em nossa casa? *A diretora olha seriamente para o jovem, que se recusa a proclamar uma única letra.*

DIRETORA ALICE LIDDELL

Queres a minha autorização para organizar uma festa em nossa casa?

ALLYSON LIDDELL

Sim...

DIRETORA ALICE LIDDELL

Então, não lhe autorizo.

ALLYSON LIDDELL

Mas, mãe...

DIRETORA ALICE LIDDELL

Allyson Liddell, está é minha resposta final e definitiva.

ALLYSON LIDDELL

Então, estou me retirando... obrigado por sua aten...

SRA. WHITEFORD

Alice, peço-lhe que o deixe comemorar esta festividade com seus amigos.

SRA. REDFORD

Digo o mesmo, pois lembro-me de uma certa jovem, que mesmo com suas obrigações reais ainda podia-se encontrar em bailes juvenis e festas do chá. Dessa forma, nos deixarão continuar nossa reunião. *As rainhas esperam a resposta da outra, relutante, mudar sua decisão precipitada para uma proposta que agrade ambas as partes.* **DIRETORA ALICE LIDDELL**

Sendo assim, Allyson Liddell, eu... *"Bow!"*

DIRETORA ALICE LIDDELL

O que significa isto? *Todos olhares da sala direcionam-se para os estudantes ao chão.* **DIRETORA ALICE LIDDELL**

Espero explicações bastante plausíveis para não advertê-los, então, como se defendem?

ELIZABETH CARMENSIN HEARTS II

Inocentes.

Elizabeth Carmensin Hearts II: Filha da Rainha de Copas. De status social invejável, a jovem garota segue sua vida entre as obrigações reais de princesa e sua paixão como designer de moda. Nunca desistente, persegue seus objetivos com elegância nas palavras e destreza no coração.

ELIZABETH CARMENSIN HEARTS II

Acredito que todos desta sala possam responder a vossa questão Majestade Alice Liddell, mas, por hora, concordamos que sua resposta seja o foco de nossas atenções e expectativas. *Todos os olhares esperam ansiosos a resposta da diretora -de feição séria e impaciente- fechando seus olhos lentamente, abrindo-os em seguido.*

DIRETORA ALICE LIDDELL

Allyson Liddell, autorizo-o a organizar e supervisionar esta festividade. *Os jovens olham-se surpresos, seguindo de abraços e comemoração acerca da conquista.* **DIRETORA ALICE LIDDELL**

Mas, com uma condição.

LEENUS CHESHIRE

Sabia, nada é tão fácil assim.

ALLYSON LIDDELL

Qual?

DIRETORA ALICE LIDDELL

Que os cavaleiros branco e vermelho estejam supervisionando-os enquanto festejam. **ALLYSON LIDDELL**

Aceito, se ambos participarem dos jogos e brincadeiras na festa.

DIRETORA ALICE LIDDELL

Se desejarem, assim será.

SRA. REDFORD

Agora, nos deem licença para que possamos dar continuidade à reunião. *Os jovens despedem-se das rainhas formalmente, enquanto saem da sala em seguida. O jovem prodígio aproxima-se da diretora, abraçando-a fortemente.*

ALLYSON LIDDELL

Obrigado, mãe.

DIRETORA ALICE LIDDELL

Por nada, meu filho. *Finalmente a noite chega, com sua lua anunciando-se no céu crepuscular e estrelado do País das*

Maravilhas. Convites foram distribuídos, confirmações checadas, comes e bebes prontos, músicas escolhidas e diversão garantida. Os convidados aprontam-se nos seus quartos com os melhores pijamas, estampados ou lisos, babados ou rendas, coloridos ou neutros. **ALLYSON LIDDELL**

Será que estou estranho neste pijama? Deveria usar outro? Um menos diferente do habitual?

REBECCA BLANC *Lista do que não esquecer:* ■ Pijama ■ Relógio de bolso ■ Óculos ■ Livros □ Horário
É tarde! É tarde! E-estou completamente atrasada!

LEENUS CHESHIRE

Juro solenemente, não fazer nada de bom nesta noite. Miau!

VIOLETTE CHESHIRE

Como estou?

CATHERINE CHESHIRE

Kawaii!

MADDELINE HATTER

Sr. Gray não esqueça dos biscoitos amanteigados! Levarei os cubos de açúcar, os sachês, os bolinhos... Isso! Não podemos esquecer os bolinhos de amora!

THOMAS TWEEDLEDUM

Me recuso a vestir este pijama!

THIERRY WEEDLEDEE

Não faz essa cara, você fica tão fofo vestido assim.

EDWARD WHITEFORD I

Podemos ir?

LILIENCE WHITEFORD II

Calma, estou terminando a maquiagem! Só preciso de um minuto.

NATHAN O'HARE

É hora do chá!

ELIZABETH CARMENSIN HEARTS II

Simplemente, perfeita. *Todos prosseguem ao local marcado, onde ocorrerá a festa. O anfitrião, ansiosamente, espera seus convidados chegaram para iniciar a festa do pijama. O relógio marca seis horas, ecoando sua batida aos cantos do salão principal do castelo. "Din-don! Din-don!" A campainha toca.*

ALLYSON LIDDELL

Estou indo! *Vai em direção à porta, deixando as almofadas no chão, para receber seus amigos.*

ALLYSON LIDDELL

Desculpa a demora, estava terminando de organizar os preparativos para a fes... *Olha diretamente para Rebecca, que observa-o, esperando se pronunciar.*

ALLYSON LIDDELL

Rebecca, você está linda neste pijama... Espera, o quê!?

MADDELINE HATTER

Será mesmo só o pijama da coelhinha, ou algo a mais? *A coelha cora o rosto, envergonhada. Fazendo Lilienne abafar com as mãos risadas pelo momento constrangedor dos amigos.*

LILIENCE WHITEFORD II

Então, podemos entrar? *Sorri para o jovem na porta, atrapalhado por não saber como agir nesta situação.*

ALLYSON LIDDELL

Ah, claro, podem entrar! *Todos entram. "Din-don!" Vira-se para a porta, abrindo-a novamente* **THIERRY TWEEDLEDEE**

Chegamos!

ALLYSON LIDDELL

Sejam bem-vindos! *Após um sorriso, o silêncio instala-se entre o trio.*

THOMAS TWEEDLEDUM

Então, não vai nos convidar para entrar? *Esbraveja rispidamente para o outro.* **THIERRY TWEEDLEDEE**

Oh, ele não está fofúncio vestido assim? *Abraça o primo, encostando suas bochechas, para fazê-lo se alegrar nesta noite festiva.*

ALLYSON LIDDELL

Sintam-se à vontade para entrar. *Entram os rapazes. "Din-don!" Novamente abre a porta.*

MEREDITH CATERPILLAR

Fomos convidadas para a festa noturna do Sr. Liddell.

CATHERINE CHESHIRE

Resumindo, vamos arrasar nesta festa do pijama!

VIOLETTE CHESHIRE

E publicaremos no blog sobre os pijaminhas de nossos amigos, com uma cobertura especial do buffet e da decoração.

ALLYSON LIDDELL

Entrem, e sirvam-se à vontade! Temos pãezinhos de canela e chá. *"Din-don!" Relutante, abre novamente a porta.*

ALLYSON LIDDELL

Quem será des... *"Tatata! Tatará! Tatará!" "Abram espaço para as Vossa Majestades princesa Elizabeth Carmensin Hearts II e o príncipe Harry Knight Redford !"* **ELIZABETH CARMENSIN HEARTS II**

Como minha mãe ensinou-me, a primeira impressão deve ser encarada como sua aparição diante de seus súditos, digna de aplausos e rosas vermelhas. *A princesa segue em diante, acompanhada por seu amigo, o príncipe Harry.*

ALLYSON LIDDELL

Se... sejam bem-vindos à festa! *Desconfortável, Allyson abre espaço no corredor para que os dois possam ter acesso ao salão, e conseqüentemente à festa.*

HARRY REDFORD I

Não concordei com esta apresentação, mas não consegui convencê-la a desistir. **ALLYSON LIDDELL**
Então, o que sugere...

Ambos seguem adiante, seguidos pelo jovem anfitrião para dentro do castelo. Posteriormente, chegam no local decidido. Confortável e aconchegante, o cenário da festa é uma mistura de tons pastéis com singelas estrelinhas douradas suspensas por fios, quase invisíveis, conectados ao teto.

Conversas paralelas entre os travesseiros e almofadas, brincadeiras improvisadas e tranças da amizade carregam consigo um aroma de nostalgia. Maddeline e o Sr. Gray escutam atentamente a história que Rebecca lhe conta, Thierry abraça fortemente seu primo Thomas, enquanto deixa os cabelos serem trançados pelas mãos de Lilienne.

O travesso Leenus tenta atrair a atenção dos cavaleiros branco e vermelho, que olham seriamente para pontos fixos longínquos, enquanto Elizabeth e Catherine exibem-se em sessões intermináveis de fotos para seus seguidores e registro próprio da noite.

A degustar os pãezinhos de canela, Meredith distraí-se com a jovem felina Violette, que registra minuciosamente os detalhes do salão decorado para hoje. Edward conforta-se em uma almofada com seu livro, perdendo constantemente o foco com seu primo Harry, zombando-o em qualquer situação que se apresente no jogo de cartas digital.

ALLYSON LIDDELL

Pensando bem, acredito que esta noite será interessante para todos.

ANEXO E – *Fanfic* 3: Coraline e o retorno do terror

Obra inspiradora: Coraline

Capítulo 1: A volta do pesadelo

A história se trata um tempo depois do primeiro filme; Coraline e o mundo perdido, mais precisamente 3 anos depois, ou seja, atualmente Coraline tem 14 anos de idade. Beldam continuou tentando capturar almas preciosas e puras de várias crianças para conseguir mais tempo de vida nesse seu outro mundo secreto que é totalmente diferente do nosso.

A vilã que quase foi derrotada, ainda estava viva por estar muito conectada ao seu mundo, mas não era considerada imortal mas esse se tratava de um de seus objetivos, até que então um dia Beldam encontra a chave do poço de seu mundo que permite a ida e vinda de qualquer tipo de ser. Essa chave foi jogada por Coraline, pois ela acreditava que não havia mais importância ficar com aquilo em suas mãos e que Beldam tinha sido derrotada de uma vez por todas.

Assim movida por um desejo de vingança, Beldam começa a planejar o seu plano contra Coraline e também para conseguir o que seria seu segundo objetivo, que se trata de novamente se tornar uma mulher de verdade com uma vida normal e fora desse seu mundo de agora que é completamente diferente do nosso e para isso ela forçará Coraline a ajudá-la a completar esses seus objetivos.

Capítulo 2 : O fim do pesadelo

Coraline retorna a sua antiga casa de seus pais para uma simples visita e para se descontrair um pouco de sua vida de adolescente cheia de responsabilidades, ela convida uma de suas amigas que se chama Chloe, para passar alguns dias consigo. Beldam por si só não tinha ideia o quanto demoraria para rever Coraline algum dia, até que recebeu essa informação de seu informante que era o gato preto, esse gato também estava no ocorrido há 4 anos atrás mas sempre foi misterioso até agora, o gato pode viajar entre os dois mundos pois sua origem não é como a mesma da Bela dama que foi o primeiro ser a entrar neste mundo paralelo.

Chloe estava entendiada então decidiu explorar um pouco o local com Coraline até encontrar o poço mas que não sabia nada sobre, a garota foi empurrada pelo gato preto até cair e chegar no outro mundo, onde é capturada pela bela dama que a faz de refém, Coraline viu que não havia um jeito de salvar Chloe sem se arriscar e então decide seguir o mesmo caminho para tentar salva-lá. Beldam ainda estava ansiosa para completar seus objetivos que eram: Se tornar uma mulher novamente normal e a vingança contra Coraline, mas para executar isso ela necessitava de almas puras, ou seja almas de crianças, por causa de sua inocência e pureza, a bela dama usa isso e lhe faz a proposta para Coraline de devolver sua amiga, caso a ajude a completar seu plano. Sem outras opções disponíveis Coraline aceita a proposta e vai em busca para libertar Chloe, mas explorando um pouco da casa da bela dama, Coraline acha um cômodo subterrâneo no subsolo da casa, indo mais fundo ela acha 3 espíritos de crianças lhe implorando para acabar com seu sofrimento, pois eram prisioneiras porque se recusaram a dar suas almas a bela dama. Coraline liberta os espíritos e eles a agradecem lhes dando suas almas que não eram mais tão puras como antes pelo sofrimento que passaram, Coraline de volta a casa, tem sua amiga de volta mas Beldam é enganada pela a alma não ser pura, ela acaba sendo corrompida pelo que ela fez e tem seu fim com sua alma corroída e agonizante.

ANEXO F – *Fanfic* 4: O Palhaço Bipolar

Era um dia bastante chuvoso eu estava andando numa cidade desconhecida e que não havia mais ninguém na rua além de mim e meu barquinho de papel, quando de repente vejo um carro desgovernado vindo em minha direção, até tentei pedir carona, mas como ele estava em alta velocidade não conseguiu parar.

E foi neste momento que eu me desesperei, pois percebi que a única chance que tinha de sair daquele lugar se foi, então sentei no chão molhado e comecei a brincar sozinha com meu barco quando chega uma forte correnteza que me arrastou até o bueiro, como era muito fundo acabei quebrando meu pé e perdendo meu barquinho.

Eram muitos os arranhões em meu corpo, meus braços estavam sangrando com esses corte, era um dor imensa, estava sentada e não consegui nem sequer me levantar, quando de repente vejo um palhaço, não estava claro já que minha visão aos poucos estavam desaparecendo por está muito escuro.

Vejo um Palhaço Bipolar que começa a vir em minha direção, e eu, com medo, começo a tentar correr mesmo machucada procurando uma saída, quando escuto o palhaço me chamando pelo meu

nome e falando com uma voz irônica:

- Não adianta correr Paula, você está toda machucada, eu só quero lhe ajudar criança!

Depois que ele falou isso eu me assustei, porque pensei que ele queria fazer mal a mim, então parei, olhei para os seus olhos arregalados e chorando falei:

Paula: - Tem certeza que você não vai me machucar?

Palhaço: - Claro que não, só quero lhe ajudar!

Então o palhaço pega uma marreta e manda eu me afastar da tampa do bueiro e ele começa a quebrar a tampa para me retirar de lá. Três minutos depois, o palhaço consegue quebrar e puxar a garota do buraco e me levar para sua casa, para cuidar dos meus ferimentos!

Enquanto o palhaço saía para comprar meus remédios, a garota decidiu andar pela casa. Quando se deparou com vários quadros de crianças mortas ficou muito assustada e pensou em fugir da casa. Ao chegar perto da porta, escutou o palhaço abrindo, e resolveu se esconder.

Ao abrir a porta, o palhaço nota alguma coisa estranha na casa, e vê que Paula não está mais na sala, onde tinha ficado. O palhaço bipolar começa a procurá-la, mas não consegue achar. É quando ele se lembra que na sua casa tinha câmeras e vai ver nas filmagens onde ela está. Descobre que ela viu os quadros das outras crianças e quando ele volta às filmagens, observa que a garota tinha se escondo dentro do laboratório dele, e ela não sabia que lá tinha um sistema de segurança. O palhaço trancou as portas e acionou o gás.

A garota começou a se desesperar e gritar por socorro, mas ninguém podia escutar, pois o local era totalmente fechado, o que dificultava escutar, e Paula começou a ter dificuldade para respirar e acabou desmaiando.

Ao vê-la desmaiada, o palhaço pegou Paula e arrastou-a para uma cama, amarrando-a com correntes em seguida. O palhaço hipnotiza a garota, o que faz com que ela vire um parasita, fazendo tudo que ele manda. O palhaço Bipolar convence a garota a atrair os amigos para a casa dele, e ela vai para a frente da casa para convencer seus amigos a entrar. Enquanto isso, com algumas horas fora de casa, sua família e seus amigos sentem sua falta. Suas amigas resolvem fazer uma investigação para achar a garota. Começam a procurar nas câmaras, mas elas não encontram nada.

Em sua busca, as amigas de Paula chegam à rua da casa do palhaço. Quando elas entram na rua, veem Paula em frente a uma casa abandonada, e as amigas começam a correr na direção dela, e quando estão chegando perto da garota, Paula corre para a porta da casa do palhaço e começa a gritar:

Paula: - Vamos meninas venham até mim.

Maria, amiga de Paula, responde: - Paula?! O que está fazendo na frente dessa casa assombrada? ficamos procurando por você o dia todo.

Paula: - Arranjei um novo amigo, e decidi ficar aqui um tempinho

Maria: - Mas aí não é perigoso? e sobre esse seu novo amigo, quem é?

Paula: - Não é perigoso não, Maria, é um lugar bem seguro, venham comigo que vocês vão conhecer aqui e conhecer ele melhor...

Eduarda: Amiga, não sei se vou entrar, porque estou com medo.

Sofia: Eu não tenho medo de nada, então não faço questão de entrar aí.

Maria: Também não faço questão de entrar, e você Eduarda? vai ficar sozinha aí fora ou mudou de opinião?

Eduarda: É... acho que vou entrar, bem que não deve ser tão ruim assim, eu espero

Então as amigas dela resolvem entrar na casa.

(A História terá sua continuação em breve!)

ANEXO G – *Fanfic* 5: Escritores da liberdade

Uma professora recém-formada em história e negra chamada Enrin Gruwell vai trabalhar em uma escola onde 90% dos alunos são brancos e a outra parcela negra. Ao chegar na escola esperançosa com o que iria encontrar se deparou com olhares e comentários preconceituosos de alguns alunos e até mesmo de professores. Ao se apresentar a uma sala de primeiro ano de ensino médio Guwell, reparou o quanto a exclusão era forte ali, onde alunos negros eram excluídos de qualquer grupo de amizade e de certa forma prejudicados por não terem a mesma participação nas aulas.

Decepcionada com sua péssima experiência e determinada a mudar a realidade daquele local, revisou toda a sua metodologia de ensino com a intenção de achar maneiras de combater o preconceito sem sair da sua didática. Ela buscou proporcionar que sua aula fosse mais dinâmica atraindo a atenção dos alunos que mau a olhavam. Gruwell apresentou a proposta para a diretora do colégio que era extremamente conservadora e autoritária, onde lá a professora se posicionou a frente da harmonia da turma. Foi difícil para Gruwell conseguir a autorização para usufruir de alguns espaços da escola, no entanto ela conseguiu.

Confiante em sua aula Gruwell propôs que os alunos se apresentassem e falassem do que gostavam como uma espécie de diálogo percebeu que seus alunos precisam de uma ajuda e uma orientação para se entender e buscar um objetivo de estar ali. Suas aulas ficavam cada vez mais dinâmicas com: musicas, jogos, diálogos e brincadeiras. Para os alunos estar presentes em sua aula era esquecer os problemas diversos existentes em suas casas e proporcionar um sonho ou objetivo, mesmo que não deixassem transparecer. Com a sua nova metodologia conseguiu que aqueles alunos excluídos se abrissem e interagissem melhor em suas aulas, porém os demais continuavam a ignorar e debochar da sua presença.

Ao longo do tempo percebeu que seria mais complicado do que imaginava, pois o comportamento dos alunos “brancos”, na maioria das vezes, era uma forma de chamar a atenção ou descontar sua raiva, pois muitos tinham uma relação conturbada com seus pais. Como o caso do Michael, onde ele vive com sua mãe que após a morte de seu pai entrou em depressão e virou alcoólatra, começou a maltratar-lo e esnobar sua presença. Com isso ele começou a apresentar um comportamento violento e preconceituoso com o seu próximo. Levando em conta que o meio em que vivem os transforma, os alunos tendem a ficar piores. E com isso Gruwell resolveu criar aulas para que problemas fossem discutidos e que eles percebessem que todos enfrentam diferentes barreiras.

Havia passado algumas semanas e a professora planejou um passeio ao museu da cidade com o sistema de “parceiragem” onde ela escolheria a dupla e os dois deveriam explorar o museu e cuidar um do outro para obter uma boa nota e no fim ambos fazerem um relatório da experiência. Claro que os alunos odiaram, pois iriam desfazer os grupinhos e realizar uma verdadeira miscigenação.

Nas duplas alguns alunos nem mesmo nunca se falaram o que fez eles observarem o quanto eles estavam sendo individualistas e refletirem o porquê da existência dessas divisões, indagações começaram a surgir e suas posturas também. A relação entre professor e aluno começou a avançar e visto isso, Gruwell resolveu mostrar histórias e relatos de preconceitos que aconteceram ao redor do mundo, umas das histórias que ela se aprofundou foi a do filme “O menino de pijama listrado”. Os alunos que não eram acostumados com essa didática ficaram empolgados assistindo atenciosamente ao filme, no final ela ressaltou a frase: “A verdade é que ninguém vai entender até que passe pela mesma situação”. Onde acaba convencendo os jovens que o preconceito transcende todo tipo de barreira e pode atingir pessoas pela cor da pele, pela origem étnica, pela religião ou até mesmo pela classe social e que só sabemos do quão é ruim quando nos atinge. O desempenho em sala de aula começou a fazer efeito, os alunos aos poucos se interagiam entre si, sua metodologia em sala de aula fazia os alunos serem iguais e deixassem de ser julgados pelas suas características.

Um tempo depois, ao fim de uma aula a professora “G” como era carinhosamente chamada por seus alunos, passou mal e precisou ir ao hospital, onde foi diagnosticada com uma doença grave e que precisava de uma cirurgia que não conseguiria pagar, sabendo da situação da professora todos se comoveram. Os alunos se reuniram e montaram um projeto na escola para arrecadar o dinheiro da cirurgia, onde os alunos trabalharam em equipe e aprenderam a não julgarem pelas aparências, pois o tempo que passaram arrecadando o dinheiro para a cirurgia fez enxergar os princípios e a qualidade de cada um. Felizmente o projeto foi um sucesso e a professora conseguiu se recuperar e dar aula.

No tempo em que passou no hospital a professora “G” refletiu e viu o quanto seria bom dividir suas experiências de metodologia, ela escreveu um livro onde relatava os desafios da sua vivência em sala de aula e sua experiência com o preconceito, com o objetivo de ajudar os professores com novas metodologias para combatê-lo dentro das escolas. O seu livro repercutiu tanto que instituições que

combatem a discriminação a procuraram a fim de se associar e levá-la para dar palestras em escolas e faculdades. Em suas palestras ela revela que trabalhar com adolescentes não é fácil, eles são cheios de personalidades e características fortes, mas isso que os faz diferentes, pois com sua constante capacidade de querer sempre está informado os propicia o conhecimento. Todos devem estar se perguntando enquanto aos alunos, sim sua dedicação aos estudos claramente evoluiu e seus sonhos também, alguns terminaram o ensino médio, outros entraram na faculdade, compraram seu primeiro carro, viajaram, conseguiram emprego, mas o mais importante lhe foi ensinado que a ignorância e a exclusão social podem ser transformados com a educação e que ninguém pode limitar seus conhecimentos, pois quando se aprende a aprender, aprendemos a viver.

ANEXO H – *Fanfic 6: The Witcher*

Capítulo 1.

A luz da lua cortava o céu, iluminando a estrada a frente. Onde antes já foram plantações de todos os tipos, agora jazia numa negritude que aos olhos se parecia com o infinito, os campos que já foram conhecidos como velen agora não passavam de uma terra desolada onde nada crescia. A quase um mês que a luz do luar cortava o céu incessante sem deixar que o sol brilhasse novamente, uma eterna noite chegara para aquelas terras. Os cheiros de enxofre e salitre invadiam as narinas do bruxo e faziam com a cada segundo ele soubesse mais que estava em um lugar morto, o silêncio cortante era apenas interrompido pelo trotar do cavalo. Talvez fosse pelas mutações mais o bruxo conseguia enxergar no caminho ossos, restos de animais e plantas que descansavam sem vida no solo infértil, a dois dias Geralt cavalgava de pomar branco para Oxenfurt que agora ficara conhecida como o forte da última esperança, o último lugar que ainda abrigava vida humana em Velen.

Com o aproximar de Oxenfurt se via ao longe verde, que destoava todo arredor negro um verde quase invisível aos olhos, humanos, mas para um bruxo a facilidade de ver mesmo na mais escura noite as dada graças as mutações ocorridas na infância, bruxos são essencialmente humanos, que quando crianças são submetidos a mutações, no que é conhecido como o teste das ervas, nisso todo o organismo do bruxo melhora, ele passa a ver mais, a sentir mais, a ser mais forte, a utilizar magias de sinais simples, tudo isso com um intuito, o de se tornar um caçador de monstros, esse é o propósito dos bruxos lutar contra as bestas que vivem nas trevas, mas é claro que bruxos não fazem isso por benevolência, eles cobram um preço e um preço bem caro aos olhos de muitos, a muito que contratar um bruxo se tornou algo quase inviável. E era por isso que Geralt estava ali. Uma quantia realmente generosa foi oferecida a quem se dispusesse a matar a criatura que avia feito aquilo 13.000 coroas pareciam ser uma quantia bem justa aos olhos do bruxo.

A ponte de Oxenfurt se aproximava, e com essa aproximação veio o choque de realidade, do morto ao vivo, daquelas terras negras sem vida a uma terra gramada, com gramas de diversos tons que iam do mais escuro verde, na regiam onde as gramas cresciam mais que as demais, criando pequenas moitas no gramado onde prevalecia um tom verde claro das gramas rasas, grandes macieiras que brilhavam a luz da lua pálida, plantações de médio porte se dispunham ao redor da área gramada que se confundia com as estrada de terra marrom e lisa, separadas por pequenas cercas de madeira formam uma formação de um semicírculo, que Geralt havia deduzido que se fechava em um círculo por detrás da cidade. Na ponte de madeira suspensa 6 metros sobre a água, tinha 7 guardas que monitoravam a passagem, tanto de quem entrava quanto de quem saía da cidade.

O bruxo desceu do cavalo, sentindo os olhares afiados dos que estavam próximos, bruxos nunca foram bem vistos em lugar nenhum, em Velen principalmente, e não dava para não saber que Geralt era um bruxo, seus cabelos grisalhos que se derramavam em seus ombros, a barba por fazer, seus olhos eram amarelados, e suas pupilas eram finas como as de gatos, as cicatrizes em seu rosto marcavam seus anos de luta, e as cicatrizes não paravam apenas no rosto, se seu torço estivesse descoberto seria visível as cicatrizes em todo seu corpo, ele trajava uma roupa de couro cinza discreto com detalhes em ouro, que escorriampelos seus ombros largos formando lobos por toda a roupa, a calça era preta quase no mesmo tom cinza da camisa, sem detalhes muito aparentes, feita por completo de couro. E em suas costas a maior marca de um bruxo, as duas espadas, com cerca de 1 metro de lamina cada, uma feita de aço e outra feita de prata presas firmemente por uma bainha de couro e em suas costas ao lado dela uma pequena besta de madeira quase tão negra quanto a terra onde cavalgava, ouro também detalhava todo o corpo da pequena besta.

-Pare onde está, se não quiser que está lança atravesse seu crânio, aberração. –Disse quem parecia ser o líder da guarda era o único ali que trajava uma camisa amarelo-ouro por baixo de sua armadura prateada.

-Deveríamos matar essa escória antes que nos contamine com suas doenças.- falou um segundo guarda enquanto se aproximava.

-Explique sua presença, nós não aceitamos gente de sua laia aqui.- falou o líder dos guardas novamente.

- Eu vim apenas pelo pedido de ajuda que enviaram a outras cidades. –Explicou-se enquanto retirava um pedaço envelhecido de um papel amarelado de um compartimento da sela do cavalo-. Aqui diz que procuram ajuda, e diz que estão dispostos a pagar muito bem para quem ajudar, eu estou disposto a ajudar.

-Não queremos ajuda de coisas como você, não a lugar para gente do seu tipo aqui. – Falou o segundo guarda desembainhando a espada.

-Não se precipite, seríamos tolos em dispensar a espada de um bruxo tão rápido assim, afinal o general aceitou aquela puta feiticeira, por que não esse aí também? – Concluiu o chefe dos guardas.-

acompanhe ele até o barco garanta para que não mude o seu caminho, não queremos o tipo dele perambulando pela cidade.

Geralt decidiu que seria melhor não discutir, seria mais rápido desse modo, tinha conseguido o que desejava desde o início. Não desejava falar com aqueles subordinados queria falar com alguém que saberia lhe informar o que estava acontecendo. A cidade tinha mudado completamente de tom, estava mórbida, decrepita e melancólica. Os prédios que antes representavam a prosperidade daquela cidade agora pareciam um sinal constante de impotência fazia se sentir pequeno, as ruas lotadas de mendigos e moradores de ruas, enquanto passavam um deles se inclinou e agarrou na perna do guarda que escoltava Geralt.

- Nos ajude! Eu lhe imploro! Vocês vão deixar minhas filhas morrerem! – Gritou ele.

O guarda não o respondeu, apenas o chutou para o lado e seguiu seu caminho. Enquanto andavam Geralt ouviu insultos ríspidos desferidos a ele por alguns cidadãos, nada que ele não já tivesse ouvido antes.

Por fim depois de 5 minutos de caminhada finalmente alcançaram o forte, era uma espécie simples de castelo, Oxenfurt sempre fora uma cidade que estava rodeada por água um pequeno lago, e aquela fortaleza estava um pouco afastada da cidade principal era necessária uma segunda travessia por outra ponte elevada. Um castelo simples de médio porte nada muito impressionante, por alguém mais leigo podia ser confundido com um forte. O castelo possuía paredes construídas de pedra sobre pedra, erguiam-se duas torres, onde arqueiros estavam sempre observando a ponte, com olhos bem atentos para a única entrada do castelo. Ambos adentraram por dentro do salão principal um salão simples, com mesas retangulares distribuídas por toda sua área, fortemente iluminado por incontáveis tochas, na extremidade contrária de onde se entra, uma mesa redonda, uma mesa de planejamento usada para arquitetar movimentos das tropas em uma guerra, reclinados sobre as mesas jazia duas figuras, um homem com cabelos castanho claro, uma roupa branca detalhada em vermelha, e ele discutia com uma mulher, uma linda mulher, de cabelos curtos loiros quase tão dourados como o próprio ouro da roupa de Geralt, ela estava usando uma pequena jaqueta vermelha que deixava amostra a parte inferior da sua barriga, quando a porta foi aberta um ruído de madeira contra o chão, chamou a atenção dos dois, e rapidamente os olhares se voltaram para Geralt imediatamente.

- Quem es tu? – Indagou o homem.

- Esse é um bruxo, diz ter vindo para nos ajudar...- tentou falar o guarda mais rapidamente foi interrompido pela suave voz da mulher.

-Bruxo! Não sabes falar? Ou precisas que alguém fale por tu? – disse a mulher disferindo um olhar afiado ao bruxo

Geralt deu um passo à frente.

- Me chamo, Geralt, de Rivia. E estou aqui pelo pedido de ajuda que enviaste para os países vizinhos. – Declarou-se Geralt – E quem tu deverias ser? Ao que me lembro Radovid, que mantinha oxenfurt como um forte dos Redanianos aqui.

- Eu me chamo Andrzej Sapkowski, e atualmente sou o chefe militar que guarda está cidade. Infelizmente o rei Radovid, como muitos outros sucumbiu as mazelas que veio com está longa noite.

-Então, após a morte do rei tu tomaste o lugar dele?

- Não é bem assim bruxo, Sapkowski foi eleito pelos sobreviventes como seu líder, não tomou este lugar, o ganhou pelo seu próprio mérito.- falou a mulher enquanto se aproximava do bruxo.

- E tu deves ser a “puta” feiticeira de quem ouvi falar na entrada.

- Quellana, podes me chamar assim, se tu preferir é claro.

- Muito bem. – Interrompeu o Sapkowski – Tu es a única ajuda que recebemos em semanas. Acredito que ninguém queira se arriscar vindo para essas terras. Mas tu serás de grande ajuda, já ouvi as histórias sobre seus feitos , precisamos de um bruxo ao nosso lado.

- Mas antes de ter minha espada do teu lado, preciso saber de duas coisas. Primeiro o que exatamente estamos enfrentando, afinal sua carta não foi muito específica. E segundo o quanto estaria disposto a pagar?

- Típico, sempre atrás de coisas fúteis, quantia de ouro, tu es um verdadeiro animal.- Quellana cuspiu aquelas palavras no ar, mas Geralt não se sentiu ofendido era de sua natureza desde cedo, havia aprendido que um bruxo não faz nada sem recompensa.

-13.000, 14.000, te dou teu peso em ouro se preferir, mas é claro se tu não fugir com o rabo entre as pernas quando ver aquilo que nos enfrentaremos.- falou por fim Sapkowski.

- Isso nos faz voltar para a primeira questão, que tipo de monstro estamos enfrentando aqui exatamente?

- Do que tu sabes bruxo? Só para nós vermos o quanto tu estás errado- perguntou Quellana.

- Bem, sei que a igreja do fogo eterno vinha caçando e queimando magos e feiticeiros por toda Velen, soube que um grupo dos mesmos conseguiu fugir de Novigrad, soube, também que uma parcela

considerável de magos também decidiu adotar medidas radicais, e declarou guerra a todos os Redanianos, mas é claro que nenhum grupo de magos conseguiria devastar quase o norte inteiro, então eu contava com suas informações para saber que tipo de criatura teve a capacidade de devastar quase um país.

- Bem, não estás totalmente à deriva da nossa situação atual. – Concluiu Sapkowski – Nós também tínhamos esse pensamento até alguns dias atrás, até que nós conseguimos capturar um dos magos que vinha tentando atacar o castelo.

- E como exatamente conseguiu fazer tal coisa? - Perguntou Geralt

- Bem a feiticeira Quellana que conseguiu, ela trouxe o mago que vinha tentando atacar o castelo nas últimas semanas, de um jeito curioso e impressionante. Ele de uma forma inexplicável parecia ter total controle sobre feras, desde necrófagos até os mais furiosos lobisomens todos pareciam obedecer-lo como se ele fosse seu mestre, não sou nenhum bruxo que treinou a vida inteira para caçar monstros, mais do pouco que eu sei é que tais criaturas não possuem inteligência, são animais, então me pergunto como alguém conseguiria realizar tal feito?

- Também nunca ouvira falar em tal coisa, e realmente essa atual situação só atiza minha curiosidade. – Poucas coisas podiam impressionar o bruxo naquela altura, mais aquelas palavras realmente o impressionaram, nunca em todos os seus anos de luta tinha ouvido falar de qualquer fera que seguisse ordens, o sinal axii de controle de mentes conseguia atordoar-las até mesmo fazer com que elas caíssem sem nenhum tipo de consciência, mas nunca ouvira falar de algo ou alguém que coordenasse um ataque a uma cidade com um grupo de feras.

- Pois bem, torturamos ele por semanas, mas não conseguimos nada, além de palavras aleatórias sem destino, e sem nenhum tipo de relação. Até que ele fora encontrado morto em sua cela nesta manhã, não foi uma morte pela tortura incessante dos meus homens, não, ele fora morto por magia

- Como sabes que fora magia? – Indagou o bruxo.

-Pelo estado deplorável do seu corpo. – Respondeu Sapkowski, com um pesar em seu olhar – Eu mesmo via cena, era deplorável seu corpo estava putrefato, murcho, sua pele era negra, nunca tinha visto algo assim antes, das suas cavidades escorriam grandes vermes, nós rapidamente o queimamos. Não queríamos que a peste nos alcançasse por fim.

- Isso me traz à tona outra dúvida, me pergunto qual os motivos desta cidade ser a única em toda a Velen que não “apodreceu”?

- Bem nós, naturalmente deduzimos que a origem desta praga era mágica assim como o meio pelo qual ela se espalhara, então espalhamos diversas ervas e misturas que funcionam como um material anti-magia, e o que nos salvou em grande maioria foi o sal.

- Bem. Só me resta lhe perguntar uma última coisa o que vocês sabem sobre o que fez isso com Velen?

Neste momento Quellana, que se manteve calada em quando Sapkowski atualizava o bruxo dos acontecimentos recentes, deu um passo à frente.

- Nós acreditamos que há uma entidade que os magos invocaram de algum lugar extra mundo.

- Não nós, você. Já lhe disse que não compartilho de tais paranóias. Nenhum mago teria força suficiente para comandar uma criatura com tamanha força, muito menos obriga-la a vir para nosso mundo.- Declarou Sapkowski.

- Você mesmo ouviu não ouviu? Ele se descarta incessantemente com alguém,

Pedia perdão para alguém que ninguém via, pedia para que lhe desse outra chance. Você mesmo ouviu não ouviu?

- Então para resumir vocês não sabem de nada, não é? - . Interrompeu o bruxo.

- Bem vendo desse ângulo, sim não sabemos o que causou tudo isso. –Respondeu Sapkowski com um ar de melancolia em sua voz.

- Mas quero acreditar que vocês ao menos tenham alguma pista de por onde posso começar a investigar.- Falou o bruxo.

- Bem aí você entra no nosso atual dilema. – Comentou Quellana. – Existe uma oniromante que se esconde em um pântano perto daqui ela se manteve neutra com a ascensão dos magos, eu a conheci muitos anos atrás, podemos chamá-la de pacifista, ela acredita que os magos e os humanos juntamente com as feras podem viver em harmonia basta querermos. Contudo ela é realmente boa no que faz, ela pode nos dar uma luz maior para nossa busca. Mas ela acredita que é muito arriscado buscarmos por alguém que não sabemos se realmente está lá. Mas sei que não passa de receio por se tratar de uma feiticeira, acredite Sapkowski ela assim como eu é confiável, ela pode nos ajudar a acabar com este inferno.

- Quellana, não vou arriscar meus homens nessa sua empreitada, não posso e nenhum deles se voluntariaria, principalmente por você, entende como é vista pelas pessoas que residem nessa cidade?

- Não precisarás arriscar nenhum dos teus homens. – Interrompeu o bruxo. –

Eu a acompanharei, o caminho está calmo e qualquer problema nos seremos capazes de resolver plenamente acredito.

- Perfeito, finalmente algum homem nesta cidade tem coragem. Bruxo quando iremos? – Falou Quellana.

- Ao amanhecer...- neste momento Geralt lembrou de que não amanheceria até que aquele problema fosse resolvido.- Me dê algumas horas para me recuperar da viagem lhe aviso quando estiver pronto para partir.

E assim se fez, um dos serviçais do castelo acompanhou Geralt até um aposento vazio e lá ele acomodou-se, dispôs suas coisas por dentro do quarto não eram muitas coisas, apenas algumas poucas mudas de roupas, que lhe acompanharam durante toda viagem. Por fim quando já estava acomodado no quarto, deitou-se, e conseguiu finalmente fechar os olhos depois daquele longo dia de viagem, e pensara se realmente valeria se arriscar tanto assim pelo ouro, nunca vira ou ouvira falar de algo como aquilo ia muito de grifos, importunando comerciantes aparições nas florestas, algo que ele já enfrentara muitas vezes, talvez fosse além até mesmo da caçada selvagem, e por um breve momento se viu preocupado com seu futuro. Até que por seus olhos pesaram e se fecharam lentamente sem luta, e viu rapidamente a consciência deixar seu corpo, que caiu adormecido sobre a cama.

Capítulo 2:

A Oniromante.

Geralt, acordou com uma batida incessante na porta, ele abriu os olhos para ver que a noite ainda não havia acabado, não que isso fosse uma surpresa. Geralt se sentiu renovado, depois daqueles longos dias de viagem ele tinha se cansado mesmo sendo um bruxo estava disposto a fadiga como todos os outros. Ele se levantou preguiçosamente e sentou-se na cama, e aquela batida continuou de forma ritmada e incessante. Quando finalmente reuniu forças o suficiente e expulsou toda o sono que apertava seu peito. Ele se levantou, ainda trajado com as roupas de dormir um pijama simples de cor cinza e listrado, que repousava na cama quando ele chegou a seus aposentos. Quando finalmente alcançou a porta, e a abriu se viu de cara com a feiticeira Quellana.

- Vim aqui pessoalmente para garantir que tudo está pronto. - Falou a feiticeira- Tudo que falta é sua presença para nossa partida.

- Quanto tempo eu dormir? - Perguntou o bruxo.

- Pouco mais de 9 Horas. E então? Partiremos em pouco mais de meia hora, vista-se e se prepare sei que muito provavelmente não vai haver feras no caminho, mas se precaver nunca é um mal coisa.

Geralt arrumou suas coisas, e se vestiu, então partiu direto para a ponte, mesma ponte na qual chegou. Lá viu Quellana, vestida com uma camisa branca por baixo de um colete marrom de couro, usava uma saia vermelha relativamente curta, e na sua cabeça um capuz, da mesma cor vermelha que a saia, que cobria seus cabelos castanhos claro, como folhas secas. Quando ele se aproximou e ela notou que ele ali estava o pediu para que a acompanhasse até os estábulos. Geralt carregava uma pequena sacola com diversos itens nas mãos coisas que levaria armazenadas na sela do cavalo, mas realmente não achava aquilo necessário pois se o caminho de ida estivesse nas mesmas condições de antes não seria problema algum.

Quando tudo estava pronto Geralt partiu, a viagem foi relai curta e tediosa. Não tinha paisagem nenhuma apenas aquelas mesmas terras mortas, mesmo Geralt já tendo passado muito tempo naquele reino não sabia exatamente o caminho por qual eles foram, e o caminho estava irreconhecível, apenas morte e podridão por todas as partes. Mas algo no horizonte chamava atenção pouco perceptível até mesmo para um bruxo, o ar formava uma pequena e fina camada de nevoa que tremia. Era diferente da nevoa que os arroteava, a nevoa ao redor era fina também mas era claramente um efeito do frio incessante. Já aquela no horizonte era mágica, talvez Geralt só tivesse notado aquilo pelos seus sentidos, mas era claramente um tipo de magia.

- Nós vamos em direção aquele feitiço de ocultação? - Perguntou o bruxo.

- Sim, a oniromante que procuramos tem se escondido atrás dele, desde que Valen caiu. - Respondeu a feiticeira.

- E como você tem conhecimento desse lugar? - Falou o bruxo.

- Bem foi, relativamente fácil. Tá vendo essa nevoa? Não é só um feitiço de ocultação, mas também de proteção. Relativamente fácil de achar se souber como procurar.- respondeu a feiticeira

- Me pergunto proteção contra o que? Tudo ao nosso redor não passa de uma terra morta, acho que já faz algum tempo desde que alguma coisa que não fosse nos passou por aqui.

- Você bruxo mais do que ninguém deveria saber que não se deve subestimar os mortos.
 - Acho que você tem razão, mas o que eu devo esperar dessa oniromante?
 - Bem ela é um pouco excêntrica, e também um pouco difícil de se lidar, mas não deixa de ser uma boa pessoa. - Respondeu a feiticeira. - Tenho quase certeza de que ela estará disposta a nos ajudar.

- Assim espero.

Quanto mais chegavam perto daquela nevoa, mais ficava claro que era magia, a impressão que se tinha era de que ali se formava uma cortina que cobria algo. A presença dos dois ali só fazia a nevoa se tremular mais e quando finalmente pareceram atravessar a cortina, se viram em lugar completamente diferente de qualquer outro ali estava o jardim mais colorido que Geralt já tinha visto em toda sua vida. Plantas que mesmo um bruxo, que tem afinidade com o herbalismo, nunca havia visto antes. De todas as cores azul, lilás, vermelhas, rosas, alaranjadas, verdes e tantas outras. No meio desse jardim se formava um pequeno caminho de terra marrom que ia até uma pequena cabana envelhecida de madeira que estava no meio daquele mar de cores. E a nevoa que antes formava uma fina cortina entre a regia morta e esse jardim agora estava estática e densa como uma parede não se via nada através dela, como se toda aquela morte e desolação não estivesse ali.

- Acho melhor nos descemos dos cavalos, ela nos odiaria se estragássemos alguma de suas ervas.- Falou Quellana.

Geralt apenas concordou, e fez. Mas para sua surpresa quando deu seu primeiro passo naquela terra algo surgiu do chão, raízes quebraram aquela terra e enroscaram nos seus pés e continuaram se enrolando, tão rapidamente que o bruxo ficou sem reação. Quando aquelas raízes finalmente o pegaram Geralt perdera completamente o movimento das suas pernas.

A feiticeira não perdeu tempo, estendeu sua mão pronta para lançar um feitiço. Mas foi abruptamente parada, raízes que pareciam com aquelas que tinham parado Geralt, saltaram do chão se enroscando no braço da feiticeira rapidamente ela havia perdido o movimento da mão, e outras raízes se enrocaram por seus pés. Quando ela finalmente gritou.

- Karla! Apareça! Me solte!

- Quellana? - falou uma mulher que saiu de dentro da cabana - O que você faz aqui? Não deveria ter me achado.

Neste mesmo momento, todas as raízes se desenroscaram e sumiram no chão novamente sumindo com todos os rastros de que uma hora existiram, deixando apenas algumas partes daquela pequena estrada falha e com buracos. Foi só nesse momento que Geralt notou na oniromante, karla era baixa com olhos verdes, cabelos longos e castanho claro, tinha uma franja que descia até quase beirar os olhos. Usava um vestido marrom também, e visivelmente sujo de terra, provavelmente da plantação.

- Quellana, não te conheço muito bem. Mas o que tu fazes com um bruxo? E não encare essa pergunta como uma forma de julgamento, longe de mim.- falou karla.

- Não pense besteiras. - Falou Geralt, transparecendo que ficou ofendido com a insinuação da oniromante.

- Ui, calma, não está mais aqui quem falou. Mas serio me pergunto qual deve ser o belo motivo que um caçador de monstros e uma feiticeira vem ao meu pequeno pedaço do paraíso.

- Precisamos que você sonhe, e que nos de respostas. - Falou Geralt

- Nossa que original. – zombou a oniromante - Pedindo pra uma oniromante sonhar, você sabe que nós podemos ajudar de outras formas né?

- Karla - falou Quellana, quase que como fosse um suspiro. - Nos não temos tempo perder, você está disposta a nos ajudar ou não?

- Isso depende de muitos fatores, por exemplo que tipo de coisas vocês dois querem saber? Querem que eu sonhe para achar o seu cavalo perdido?

- O que queremos na verdade é bem simples- falou o bruxo - Queremos saber quem fez isso com vellen aonde está, e como nós podemos matar essa coisa.

CAPÍTULO 3:

O Sonho

A cabana da oniromante era bem maior por dentro do que por fora, era puramente mágica, quando atravessaram a porta era como se estivessem em outro jardim bem maior que o que estava do lado de fora. É impressionantemente era mais diversificado que o jardim anterior. No meio daquela multidão de cores no centro estava uma pequena área delimitada por um círculo que não crescia ervas só uma pequena e fina camada de grama. O trio caminhou por uma pequena estrada que levava para aquele círculo, naquele círculo estava pequenos moveis desde estantes, que guardavam muitos livros, até pequenos armários, uma pequena cama, era um lugar simples para uma pessoa simples.

- Vocês, já ouviram falar da poção dos sonhos? – Perguntou a oniromante.

- Não. – Respondeu a feiticeira. – Não sou tão familiarizada assim com ervas e poções, o que ela faz?

- Bem faz sentido vocês não conhecerem, não é muito conhecida. O efeito dela é um pouco complicado, ela basicamente faz quem tenha ingerido se torne um oniromante por um certo período de tempo. Mas é necessário um oniromante para sonhar, meio que nos tornamos um meio para que você veja o que precisa ver é bem útil, porém muito pouco conhecido.- explicou a oniromante- Então alguém aí tem uma moeda?

- E para que serve a moeda? – Perguntou o bruxo.

- Para escolher quem vai sonhar é claro? – Respondeu a oniromante.

- Eu vou. – Disse o bruxo.

- Por que? – Indagou a feiticeira.

- Eu sou o que aqui tem mais experiência com monstros. – Falou o bruxo.

-E ele tem razão? – Falou a oniromante- Então sem tempo a perder, sentem-se eu vou preparar as misturas.

Então muitos minutos se passaram com a oniromante caminhando por todos os lados, caminhando pelo jardim colhendo ervas. Quando finalmente colheu todas os ingredientes da receita ela retornou à parte central. Recolheu dois frascos e pôs-se a esmaga as ervas, misturou todas os ingredientes criando uma pasta de cor esverdeada, ela as misturou com água e ferveu numa pequena fogueira que estava no meio do centro, depois as peneirou, e o que resultou em um líquido de cor amarelada translucido que ela dividiu em dois frascos.

- Bem tudo pronto. – Falou por fim a oniromante. – Agora só temos que ingeri-la e começaremos a sonhar. La você só tem que pensar no que quer ver, e busca-lo. Talvez seja difícil de início, mas você se acostumará.

- E eu,o que eu faço enquanto isso? – Perguntou a feiticeira.

- Alguém precisa ficar de olho nas coisas caso alguma coisa aconteça. – Respondeu a oniromante.

Primeiro no sonho geralt vê novigrad e vê que não existe mais uma cidade só uma enorme árvore branca que se ergue em cima do que já foi uma das maiores cidades de todo norte. Ele se projeta pelo sonho para dentro da árvore e la ele nota que todos o galhos e raízes parecem sair de um só lugar ,uma pequena esfera cheia de galhos que se misturam ele vê que tudo ali parece levar a aquele lugar que fica exatamente onde antes era a capital do fogo eterno. Quando finalmente ele entra no circulo ele avista la uma mulher completamente diferente de tudo que ele já viu. A mulher era feita simplesmente de galhos que se entrelaçavam formando um corpo decrepto mas não é madeira jovial nem era madeira podre e dentro dele parece sair uma luz azul e de repente mesmo dentro do sonho geralt sente um frio. O frio mais cortante que ele já sentiu na vida dele o frio é tanto que ele simplesmente fica paralisado mesmo dentro de um sonho o geralt não consegue se mecher e então a criatura parece finalmente notar que ele esta ali ,ela se vira de repente e some simplesmente quando ele a escuta por detrás da sua cabeça com um alito gelado

- Geralt de rivia.

E de repente a voz parece estar vindo de outra direção como se algo desse um leve sussurro ao redor dele

- Lobo branco.

E agora em sua frente surgiu diversos galhos que se formaram na mesma figura que ele tinha visto antes com os olhos brilhando em azul

- Açogueiro de blaviken.- ela supira fazendo os galhos ranjerem- sinto meu sangue correndo em suas veias, sinto minha magia em ti. Sei que é da sua natureza... Ah não. Foi colocada em ti por meios externos. Mas ainda sim posso senti-la em ti. Então, você por mais artificial que seja pode ser um de meus filhos.

Geralt ainda paralisado por algo inexplicável só conseguiu perguntar.

- O que é você ?

Então o mais perto de um sorriso surge naquela face de galhos.

- As feiticeiras me chamam de mãe, as feras me chamam de rainha. Me chame do que quiser, me chame de deusa, de mãe, de rainha, me chame ate mesmo da própria magia isso já não importa. Oque realmente importa é que você colocou as duas ultimas usuárias de magia que não aderiram a minha causa, em um só lugar para que eu pudesse enfim mata-las.

Neste momento o geralt acorda com Quellana o estapeando no rosto.

- Geralt tem algo errado. - diz ela.

CAPÍTULO 4

O CONFRONTO

Geralt e Quellana acordam a oniromante e já sabendo do que vão enfrentar pela frente decidem se preparar para o confronto, nosso estimado bruxo deduziu conversando com Quellana que ataques mágicos não fariam muito efeito naquele ser já que a mesma diz ser a própria magia

-Vamos queima-la -falou Geralt

-Acredito que pensa em usar a chama do fogo eterno que repousa em Novigrad, é isso bruxo

?

-Não acredito em milagres Feiticeira

-Pois devia, eu mesma já a vi sendo usada por um mago que outrora salvou o reino de Vellen

-Você me levará a esse fogo para que eu veja se é mesmo verdade

-Vou preparar o portal até o calabouço onde se encontra o fogo eterno se prepare enquanto isso bruxo

Geralt afia sua espada de prata e prepara sua poções para serem usadas no confronto caso precise , devido a tal poder que ele sentirá daquele ser ele decide acreditar só essa vez que milagres existam, conta a história que milagres são forças dadas aos humanos pelos deuses e haviam quatro deles que consistiam em água, ar e fogo mas tem um porém, para usar tal poder o usuário devia se sacrificar .

-Está pronto bruxo, vamos!

Então ao chegar no calabouço Geralt e Quellana se deparam com um altar, o altar do fogo eterno, Quellana explica a Geralt sobre o sacrifício e ele decide o fazer assim mesmo

-Vamos, se ajoelhe perante o altar e diga oque eu disser: Deus do fogo eterno me empresta tua força pois teu mundo corre perigo, serei eu seu sacrifício -falou Quellana

-“Deus do fogo eterno me empresta tua força pois teu mundo corre perigo, serei eu seu sacrifício”

Mesmo sem acreditar Geralt recita a frase é aposta tudo no que Quellana havia dito, logo após o dito da frase Geralt foi rodeado por um círculo de fogo se corpo queimava e sua mão estava rodeada de um fogo vermelho que Geralt sem acreditar ainda pensara ser capaz de queimar tudo , ele sabia oque tinha de fazer mas sabia que não seria fácil Quellana havia explicado que para lançar o fogo teria de ser a queima roupa, acertando a árvore que Geralt havia visto no sonho pois é a única ligação daquele ser com este mundo ele estaria tentando se transportar através da árvore que usava da magia e a vitalidade do mundo dela e do mundo do bruxo, por isso a escuridão e negritude descrita por Geralt quando ia para Vellen.

O calabouço era na verdade um porão da única casa que havia restado de Novigrad a feiticeira acredita que se dá devido ser o local dos Deuses então eles subiram as escadas e saíram pela porta da pequena casa saíram e deram de cara novamente com a escuridão e negritude pois já estavam em Novigrad devido ao portal usado, de caminho para árvore era 1000 léguas a pé , o ser preso na árvore estava em transição de mundos então n atacaria fisicamente

-Quellana fique dentro deste círculo no chão que fiz e me dê cobertura enquanto vou de encontro às árvore esse círculo lhe protege de magias externas e monstros

- Tome cuidado bruxo a segurança deste lugar pertence a você agora embora que com a minha ajuda nada vá te acertar – Respondeu feiticeira

Então Geralt começou a correr de encontro a grande árvore quando sentiu aquele frio do sonho com a oniromante e escutou o ser por detrás de seus ouvidos gritando

-Você não não vai conseguir simples bruxo desista!

Logo após oque ela havia dito três sombras enormes se formaram atrás de Geralt que continuava a correr em duração a árvore, eram três grandes Lobisomens negros que deixavam rastros de mortes e tinham o objetivo de parar Geralt

-Quellanaaaa! Chamou Geralt

-Eu já vi - Respondeu ela

Quellana então lança um um feitiço que paralizava seus inimigos por um curto período e ela havia parado o maior e mais feroz dos três, Geralt agora parara de correr se virando para os outros dois monstros e sacando sua espada de prata um dos lobisomen salta com as garras voltadas para Geralt mas ele se esquivava e consegue desferir um golpe certo na cabeça do monstro arrancando ela fora, logo após isso vem o outro chega antes que Geralt tenha chance de se recompor porém tinha lançado o sinal Queen que protege e repele os ataques dos adversários jogando o lobisomen que o acertará para longe , o bruxo então se recompõe e lança o sinal yrdem em sua volta a espera do inimigo que agora corria até ele com sede de sangue mas Geralt sabia oque fazer e quando o lobisomen adentrou o círculo do sinal ele ficou lento e o bruxo conseguia ler seus movimentos deixando assim fácil a luta então ele desfere outro golpe certo causando na cabeça tirada do inimigo .

-Geralt cuidado , não vou aguentar por muito tempo– Gritou Quellana

O ser preso na árvore estava irritado e conseguira destruir o círculo de proteção da feiticeira e lançou nela o mesmo feitiço de paralisação assim soltando o gigante lobisomem negro que fora o maior e mais violento que Geralt havia visto e em um piscar de olhos o lobisomem apareceu diante Geralt arrancando o braço esquerdo do bruxo que sangrou em agonia mas ele sabia que se perdesse o outro não daria pra usar o fogo eterno ele levanta com a espada em um só braço e mesmo sangrando muito se recompõe com o monstro vindo em sua direção ele lança yrden novamente fazendo o monstro ficar lento dando tempo dele subir nas suas costas mas o sinal está fraco devido ao estado do bruxo se desfazendo, ele se prepara para enfiar sua espada no monstro que agora estaria tentando derrubá-lo de suas costas, Geralt estava com suas espada nas costas pois precisou da mão para subir nas costas dele e se encontra sem saída apenas podendo se segurar no monstro incapacitado de sacar sua espada mas o bruxo distante via Quellana que de alguma forma conseguira se soltar do feitiço de paralisação lançou ela então um feitiço que derrubara o lobisomem oque deu tempo de Geralt sacar sua espada e finca-la no monstro e depois dessa batalha voltava a correr de encontro a árvore que dava sinal de que estava prestes acabar a transição do ser preso nela, chegando na árvore Geralt sente uma forte pressão que o joga de encontro a mulher presa na árvore o deixandoperto o bastante para usar o fogo eterno essa pressão vinha de Quellana que jogará Geralt lá então ele preparar-se para lançar o fogo bem onde estava a mulher presa a árvore que pegou fogo em instantes e assim ela desapareceu .

Geralt havia conseguido acabar com a ameaça se sacrificando e cumprindo com a missão recebida, canções e histórias foram feitas pro nosso bruxo ele seria lembrado eternamente através delas.

ANEXO I – *Fanfic 7: A inexplorada história de Capitu e Bentinho*

Me chamo Glória, filha de Ezequiel neta de Capitu e Bentinho. Pouco sei sobre a história do meu pai e meus avós, e diante disso sentia um enorme desconforto, pois tudo que eu sabia não passava de um romance perfeito. Até que tomei a decisão de tentar achar algo mais que um amor idealizado como o papai sempre me contou, na qual os dois - meus avós - se conheceram desde a sua infância e na adolescência desenvolveram um sentimento maior que a amizade, até que descobriram juntos o verdadeiro significado do tão falado **amor**.

• **As raízes**

Algumas noites depois da minha decisão de descobrir sobre a história dos meus avós, eu me encontrava conversando com meu pai, Ezequiel, sobre sua história, e descobri que ele foi vítima da terrível febre tifoide. Durante o diálogo, percebi que nele havia marcas muito além de profundas que apenas vestígios de uma doença. Ele passou sua vida sendo atordoado pela indiferença com que meu avô, Bentinho, tratava-o, e meu pai não conseguia entender o porquê dessa rejeição.

Diante de toda essa situação, fiquei bastante intrigada sobre o motivo do enorme desprezo de meu avô a meu pai, já que ele - meu pai - me contava que o amor dos meus avós era uma relação bastante pura e, sobretudo, simples. Então qual seria o motivo de tamanha rejeição a meu pai, já que nem ele consegue contar sobre as raízes dessa recusa? Mesmo sabendo que não será fácil, tomei como missão daqui para frente descobrir o motivo desse desdém do meu avô e esclarecer, tanto para mim quanto para o papai, a face turva que paira sobre isso.

• **“Tu serás feliz, Ezequiel”**

À procura de uma melhoria para os problemas psicológicos enfrentados pelo papai e como tentativa de descobrir além do que eu conhecia sobre meus avós, passei a investigá-los, pois não havia um motivo sequer diante dos meus olhos para isso. Infelizmente não consegui desvendar nada, muito menos ter uma resposta, e as minhas imaginações cruéis e insensíveis tomaram conta de mim.

Mesmo contra a vontade do meu pai (pois ele tinha uma apreensão profunda de encarar os medos e traumas com as verdades que seriam encontradas), acabei conseguindo coletar dele algumas referências sobre a localidade onde os meus avós moravam, já que ele se recusava em dizer o endereço exato. Apesar de obter apenas alguns informes, decidi viajar em busca de esclarecimentos sobre a história do amor entre Capitu e Bentinho.

• **Aí vindes outra vez inquietas sombras**

Chegando ao Rio de Janeiro, fui logo procurando na lista de endereços a rua de Matacavalos, era lá onde meus avós moravam, ouvi dizer que é um casarão e que está sobre posse do banco, à leilão, porém ninguém chega a comprar, pois pelas pessoas que perguntei, disseram que aquela casa há um clima denso pelas tensões vividas ali.

Às 9 horas da manhã do dia seguinte fui na rua de Matacavalos, a rua estava deserta, lá estava apenas eu, diante do casarão Albuquerque. Abandonado e com sua estrutura completamente desgastada, encarei-o, e então criei coragem para entrar.

Cheirava a mofo, havia teias tecidas em todos os cantos e móveis, eu não sabia por onde começar, pois a casa estava limpa, não continha retratos ou quaisquer vestígios de que alguém havia morado ali. Passando pela sala, observei os móveis rústicos e encantadoramente bonitos na qual não havia nenhuma semelhança com os móveis atuais, eram de classe.

Subi as escadas diretamente para os quartos, estava tudo escuro e as luzes não funcionavam, então tive que puxar as cortinas, o que fez com que elas batessem em um pequeno enfeite que estava em cima de um criado mudo e acidentalmente o mesmo caiu debaixo da cama e caiu no chão, fazendo um barulho semelhante a madeira solta, então percebi que ali em baixo havia um oco e, como curiosa que sou, fui vasculhar.

• **Dúvidas sobre dúvidas**

Ao retirar o pedaço de madeira do chão, vi que naquele pequeno espaço havia várias cartas e um caderninho, ambos aparentemente eram muito velhos. Peguei todas as cartas com os olhos brilhando, estaria em minhas mãos todas as respostas para as minhas dúvidas? Não pude esperar: espalhei-as no chão e fui tentando ler, pois a caligrafia estava um pouco danificada, provavelmente pelo tempo e umidade do local onde estavam.

Fiquei espantadíssima e sem a menor reação ao ler apenas uma das várias cartas que ali estava - “De Bentinho para Inocência”. Naquele pedaço de papel continha declarações de total indecência e saliências dos dois, além de um breve poema escrito por Bentinho:

“Te deita sobre o meu corpo
e pesa em mim relaxada,
como de tudo esquecida,
toda entregue e desarmada,
na simples postura amiga
de se estar sem fazer nada,
pesa toda no meu corpo
de ti mesma abandonada.”

Bentinho estava tratando Inocência com todo o carinho, botando à tona todos os seus sentimentos em forma de elogios à Inocência. Havia um verso que relatava o olhar de Inocência como um olhar tempestuoso, matador, porém que trazia a calma interior a ele. Ao terminar de ler a carta com todos aqueles relatos, deu-se a entender que Bentinho estava traindo Capitu com a impetuosa Inocência. E fiquei incrédula do que havia acabado de ler.

Folheando as outras cartas, vi que havia muitas de Bentinho para Inocência. Parecia um romance bastante encantador, porém proveito de uma traição, até que de repente vejo em minhas mãos uma carta que me fez arregalar os olhos. Nela estava escrito “De Escobar para Capitu”. E agora? Capitu traia Bentinho?

Ali estava Escobar que, por sinal, era amigo de Bentinho, se declarando à Capitu em versos amorosos que esbanjavam um sentimento profundo, puro e, sobretudo, verdadeiro, embora magoado. Uma de suas palavras era “Não sendo o teu dileto, não me dás a confortar, pois que o bom hás de, decerto, a terceiros ofertar”.

Dentre esse, vários relatos de sentimentos acumulados há tempos e que não era notado, o que certamente não faz daquela carta um relato de traição, e sim para expressar os sentimentos de Escobar para Capitu.

Lendo o restante, vi que, no meio do escrito, havia um poema no qual um dos trechos era:

“Te ver deitada é como ver
o apenas ver e não tocar
e ter na língua o que dizer,
mas, por prudência, se calar.”

Sentia pena do pobre Escobar, sofria tanto por Capitu de forma silenciosa, e ter como único meio palavras fortes para expressar a sua dor.

Já no final - do escrito -, Escobar enfatiza que, se não poder ter Capitu, não terá a ninguém, e muito menos terá peito para vê-la com outro. E com isso tem-se uma pequena nota no final do papel, escrita da seguinte maneira: “Quero dizer que o que penso e sinto no presente, com a possibilidade de que pelo acaso, amanhã eu não permaneça para positivar tudo.”.

Não entendi exatamente o que Escobar quis dizer com isso, mas fiquei bastante aflita ao ler. Quem sabe depois de um tempo volto a ler de forma mais cautelosa para poder entender melhor as palavras usadas por ele, pois fiquei confusa sobre algumas partes da carta. Além de que não era apenas a carta, mas essa história só estava ficando mais confusa.

Eu não sei onde isso vai acabar parando, mas até agora ainda não tenho resposta ao desdém do meu avô com meu pai.

• Anterior ao anterior

Depois ler todas as cartas que eu havia encontrado só me restou um único pertence, o enorme caderno, que assim como as cartas, cheirava a mofo e estava bastante desgastado. Quando abri o caderno percebi que não se tratava apenas de um bloco de anotações, e sim que era um diário na qual nele estava escrito “Maria Capitolina, diário de memórias e observações jamais ditas.”.

Ao ler a primeira folha, continha uma pequena apresentação que falava sobre os reais motivos da criação do diário, que foi uma forma que Capitu viu para expressar seus sentimentos e os acontecidos, pois não tinha ninguém a quem ela pudesse confiar para poder se expressar abertamente sem ser julgada.

Tudo começa após o início de seu relacionamento oficializado com Bentinho, as aventuras e desentendidos, alguns atos e poemas escritos por ele – Bentinho -, e entre as folhas vi uma frase que

muito me tocou, pois nela senti que havia o romance tão profundo e intenso que o papai me falava, e lá estava escrito *“Sem você as emoções do amanhã serão apenas pele morta das emoções do passado.”*, foi como um tiro em meu peito, pois já estava encantada com a relação dos dois e consequentemente com todo aquele encanto, já estava me esquecendo das cartas de traição de Bentinho. Continuei lendo até chegar aos momentos mais complexos da relação, lá estava o relato da desconfiança de José Bento com Capitulina sobre as semelhanças entre meu pai e o melhor amigo do casal - Escobar -, e toda a relação de amizade que nutriam há anos passou a se tornar uma relação movida a incertezas de uma suposta traição de sua tão amada mulher (a qual fora descrita por Bentinho como extremamente incógnita desde sua adolescência) com seu melhor amigo (que era perceptível enxergar uma afeição à Capitu). E então finalmente me toquei de que todo o desdém entre Bentinho e papai se tratava de Ezequiel ser ou não fruto de uma traição.

Toda essa história só ficava mais e mais complicada, não era bem o que me falavam sobre o amor dos meus avós, e estava virando um verdadeiro caos, eu não estava querendo continuar a ler o diário pelo fato de ter medo do que poderia acontecer podendo me abalar e, sobretudo abalar o papai, porém eu tinha que completar o que já havia começado o que se tornou necessário criar coragem para terminar o resto.

Chegando à metade do diário os fatos estavam me assustando, pois Capitu havia mencionado o nome de sua amiga, Inocência, e descreveu-a muito bem, sendo simples, humilde, meiga, carinhosa, todas as características que a faz se tornar muito admirada pelos homens, porém o seu olhar foi descrito como *Olhos de Salamandra*, o que chegou a ser assustador, talvez Capitu não confiasse tanto nela ou apenas fez essa descrição para a possível personalidade de Inocência. Enfim, Inocência se tornou grande amiga não só de Capitu, mas de toda a família até mesmo de Escobar.

Depois disso Capitu não havia escrito absolutamente nada em seu diário, o que pareceu muito estranho porque ela nunca tinha deixado passar pelo menos um dia às cegas.

• A catástrofe

Após alguns meses sem anotações finalmente encontro algum escrito a qual não era dos melhores, Capitu tinha visto Bentinho de mãos dadas com Inocência, trocando olhares fortes e suficientes para abalar o coração de Capitu, partindo-o ao meio.

Capitu então ficou desesperada para saber se estava ou não sendo traída e acabou vasculhando todas as coisas de Bentinho que estavam no quarto e no escritório, até que achou a carta. Quando leu o trecho em que ele – Bentinho – via Inocência, com seus olhos tempestuosos que o trazia paz, subiu um sentimento de ódio e raiva, até eu estava sentindo que um verdadeiro furacão estava por vir. E veio, havia relatos sobre um diálogo em que Bentinho disse que sentiu uma verdadeira vontade de querer pagar a suposta traição (com Escobar) e o filho bastardo na mesma moeda, traindo-a com a sua melhor amiga.

Após alguns dias Escobar soube dessa vingança de Bentinho e se sentiu extremamente culpado por ter sentimentos e ser bastante próximo de Capitu, o que o levou a escrever a sua carta de desabafo expressando todos os seus sentimentos à Capitu, até que finalmente entendi o que ele queria pressagiar com *“Quero dizer que o que penso e sinto no presente, com a possibilidade de que pelo acaso, amanhã eu não permaneça para positivar tudo.”*. Na manhã seguinte Escobar furou seus próprios olhos com uma pequena adaga revestida em ouro e prata, pois além do sentimento de culpa, não conseguiria viver continuando a olhar Capitu com outro, tendo seu sentimento sendo omitido por si próprio durante toda a sua vida.

Já no velório, Escobar jazia em um confortável caixão, e na frente encontrava-se Capitu, Inocência e Bentinho. Capitu chorava horrores nos braços de Inocência, e Bentinho estava com cara de quem se sentia levemente culpado pela morte de seu melhor amigo, acusa-lo sem prova foi a maior besteira que já fez em toda a sua vida. Porém, seu olhar de desconfiança à Capitu continuava em seu rosto, pois ao juntar todas as lágrimas do local, não alcançaria a metade a qual ela já havia derramado.

A melancolia da morte de Escobar durou meses, o que fez com que Capitu se sentisse mais e mais culpada, aprisionada pela dor da partida a qual era vítima todos os dias. Bentinho por sua vez continuava a olhar sempre com um olhar atravessado para Capitu, já Inocência aproveitou o momento de fragilidade de sua amiga para voltar a ter a proximidade de antes, era como se sentisse falta.

• O diabo não é tão feio como se pinta

A reaproximação de Inocência com Capitu foi demasiada rápida, num piscar de olhos. Capitu relatou que entrou em um consenso com si mesmo de que a pobre Inocência não tinha culpa de nada, foi apenas vítima do ódio criado na cabeça de Bentinho como forma de atingi-la e Bentinho, por sua vez, a cada dia que passava estava mais paranoico com a morte de Escobar e sem dúvidas foi deveras o mais afetado por isso.

Inocência era uma nova mulher aos olhos de Capitu, não muito diferente, mas com atitudes mais decididas. O clima entre todos só ia de mal a pior, pois Ezequiel iria passar uma semana com sua mãe, uma vez que os tios estavam com problemas e não poderiam ficar com o garoto naqueles dias, e Inocência logo se ofereceu para ficar com o menino, arrependida, tentava fazer de tudo para recompensar a tristeza que fez sua amiga passar.

Folheando o diário encontro outra carta, mas dessa vez era de Inocência e não havia destinatário. Era uma carta que exalava amor em suas palavras, mas dava a entender que se tratava de um amor não correspondido, até que entre suas declarações havia duas pequenas frases que declaravam o quão grande era o sentimento dela - Inocência - com seu aparentemente amor platônico, e lá estavam: “em forma de dilúvio, eis que ela volta depois, arrastando nós dois, que atroz essa falácia que você me deu” e “Oh flor do céu! Oh! És flor cândida e pura!”. Estava doida para saber a quem Inocência estava se retratando, eis que quando leio a página seguinte do diário, Capitu estava relatando um acontecido bastante intrigante, na qual Inocência estava abrindo o jogo para ela, contando sobre todas as suas cartadas planejadas, mas nem todas concluídas com êxito como estava esperando que fossem.

Expondo todos os seus sentimentos com a expectativa de que Capitu a perdoaria por tudo, contou que ela quem alimentou a imaginação de Bentinho sobre a traição em prol da separação dos dois, podendo por fim, expor todos os seus sentimentos por Capitu e finalmente ter um relacionamento além da amizade como imaginava desde que a conheceu. Capitu conta que teve uma reação totalmente inesperada e na hora foi como um choque que anestesava todo o seu corpo, porém se manteve firme até chegar em frente à Inocência e dar-lhe um decidido tapa em seu rosto, a qual expressava total arrependimento pelas palavras ditas. Inocência se encontrava fortemente pesada, sentia a real dor do arrependimento no peito, até tomar a decisão de acabar com essa dor para sempre.

• A mão de inocência

Na tarde seguinte Capitu decide ir até a casa de Inocência para poder ter uma conversa, mesmo não querendo vê-la de maneira alguma. Após alguns minutos batendo na porta, ninguém respondia, até que decidiu entrar e procurou-a em todos os cômodos da casa, até chegar ao seu banheiro e se deparar com uma imagem aterrorizante. Inocência estava banhada a sangue e com vários cortes profundos no corpo, estava claro que ela mesma quem tinha feito isso, pois em sua mão direita estava uma peixeira coberta com sangue e na direita estava uma pequena borboleta azul feita com metal (era quase um pingente), e sem dúvidas se tratava de uma Papilio Innocentia, a borboleta a qual seu nome foi inspirado.

• Em que se explica o explicado

Após saber da morte de Inocência, Bentinho entrou na loucura profunda, além da culpa carregada pela morte de Escobar, agora se sentia culpado pelo falecimento de Inocência. Já Capitu tentava seguir firme com toda a celeridade que os fatos aconteceram. Passou o resto de sua vida cuidado de Bentinho e tendo momentos duros, pois mesmo se acabasse se prendendo ao transcorrido, acabaria não perdendo a si mesmo por deixar todas essas coisas acontecerem tão repentinamente, inclusive não ter deixado aberturas para a desconfiança de Bentinho com um irreal relacionamento com Escobar, pois para Capitu, Escobar era como um irmão que jamais tivera, e tido como um irmão, jamais teria peito para trair o único homem que já amou em toda a sua vida, que quando olhava nos olhos dele - Escobar -, lembrava da nossa infância e dos bons momentos que havia vivido.

Em suas últimas considerações no diário, viu que por sorte mentia-se firme por ter alguém, ou melhor, algo para que possa se expressar da maneira que via o mundo e as pessoas. Ter escrito todas as situações vividas e deixar ali guardado para poder eternizar sua história ou quem sabe alguém, pelo acaso, ler na sua perspectiva - de Capitu - e o quão duro a sua vida foi, mas mesmo dura, achamos alguém que dentro de todas as inconformidades poderá amenizar nossa dor da maneira do possível, nem que esse alguém seja apenas em nossas imaginações.

E na conclusão de seu diário, deixa escrita uma frase bíblica na qual falava: "Não tenhas ciúmes de tua mulher para que ela não se meta a enganar-te com a malícia que aprender de ti.". E assim foi a verdadeira história do romance de Capitu e Bentinho.

• Vinda do pretérito

Passaram-se os sete dias da viagem no Rio e tive que voltar para casa, ansiosa para contar ao papai toda a história que eu tinha desvendado, e mesmo ainda sem crer em todos os fatos que eu havia lido, foi extasiante e ao mesmo tempo inesperado, pensei logo que tudo isso daria um ótimo livro, mas acho que o papai não vai querer ganhar dinheiro em cima dos seus traumas e do sofrimento dos meus avós, talvez seja melhor entrar apenas para os arquivos da família.

Assim que cheguei em casa, a primeira coisa que fiz foi dar um intenso abraço em meu pai, e entreguei a ele todas as cartas e o valioso diário de Capitu, os olhos dele brilharam como nunca ao saber o que era aquilo, porém logo de início disse que não seria capaz de ler ou saber sobre o passado, porque para ele “O passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente...”, deu-se a entender que ele sentia as dores dos pais, e que não queria ter que carregá-las em sua vida.

Logo fiquei triste pela atitude do papai, mas deveria esperar algo do tipo desde que ele me impedira de ir à busca do remoto passado da família, porque além de doloroso, devemos viver o presente a qual estamos submetidos e não buscar um passado árduo para sofrer junto a ele.

Autora: Kerina Kahlo

Obra inspiradora: Dom Casmurro – Machado de Assis

(Crossover: Inocência – Visconde de Taunay)

Referências: Dom Casmurro, Impróprio para consumo, O Fabuloso Destino de Amélie Poulain, Mario Quintana.

ANEXO J – Fanfic 8 - Orgulho e Preconceito



*Obs.: A obra “Orgulho e Preconceito” é marcada pela constante presença de um orgulho impetuoso da personagem Elizabeth e do preconceito de Sr. Darcy pela família de Elizabeth (os Bennet’s). A fanfic mantém a ideia principal da obra mas modificando sua história. A imagem da capa se trata uma metáfora. Esse desenho tem como meta objetificar o conto dessa fanfic. A rosa representa a beleza do amor existente em toda a obra, a cúpula representa a fragilidade que um amor possui podendo ser destruído facilmente, as folhas caindo são todos os bons momentos e carinho que alimentam um amor e os espinhos representam todo o orgulho e o preconceito que afugentam o amor.

“- Eu queria saber quem descobriu a eficácia que tem a poesia de afugentar o amor.

- A mim sempre me disseram que a poesia é o alimento do amor.

- De um amor sincero, sólido, sadio, pode ser. Tudo serve de alimento ao que já tem força. Mas, quando se trata de uma ligeira e fraca inclinação, estou convencida de que um bom soneto é suficiente para fazê-la morrer de inanição.” (Fala de Elizabeth e Darcy)

Jane Austen, Orgulho e Preconceito. Página 58, editora Abril.

Capítulo 1

Em meados do século XIX, em uma cidade interiorana da Inglaterra, vivia uma família que um dia fora a mais importante aristocrata da região, os Bennet’s. O que acontecera para os mesmos entrarem em decadência é incerto. Boatos acusam que quando o Sr. Bennet casara com a Sra. Bennet, não souberam administrar as posses. Ela sempre extravagante, usufruindo de viagens caras, sapatos novos, roupas milimetricamente tecidas em importantes alfaiatarias, teria causado o descontrole dos bens. Os Bennet’s geraram cinco filhas: Jane, Elizabeth, Mary, Lydia e por último Kitty.

Elizabeth, segunda filha dos Bennet’s, era quem mais se destacava dentre as irmãs. Não por ser a mais bonita, delicada, angelical, mas sim, por sua personalidade forte. Diferentemente dos sonhos comuns dentre as jovens de sua época de casar, montar uma família e viver um conto de fadas, ela sonhava em viver a vida, conhecer novos horizontes, conquistar suas posses e caso casasse, fosse por amor. Elizabeth encontrava a infelicidade na vida de seus pais: casaram por posses e estavam interligados até o fim de suas vidas sem amor, sem conexão, apenas sobrevivendo um ao outro.

Tudo mudou com a chegada do Sr. Bingley, um adorável e importante jovem de Londres em sua breve passagem veraneia na região. Todas as famílias de posses da região foram convidadas para um baile de recepção do jovem que trazia consigo sua irmã e um grande amigo, Sr. Darcy. A Sra. Bennet não pensou duas vezes antes de preparar suas filhas para o baile de recepção. A mesma possuía a preocupação exaustiva de casar suas filhas com homens importantes para salvar o nome de sua família e garantir o futuro das mesmas quando o Sr. Bennet morresse.

Chegado o tão esperado dia do baile, todos os convidados se preparavam ansiosamente para conhecer os novos visitantes. A sra. Bennet sem dúvidas não se poupou da primeira oportunidade de apresentar suas filhas aos tão nobres visitantes. No baile o sr. Bingley teve uma conexão afetuosa com Jane, a filha mais velha dos Bennet’s. Loira, angelical, bonita e graciosa, o suficiente para encantar qualquer rapaz. Em contrapartida, o comportamento do resto da família foi deplorável. Elizabeth conheceu o sr. Darcy e criou uma aversão impetuosa sobre sua pessoa.

Iniciado um romance entre Jane e Bingley, toda a família passa a visitar a propriedade dos visitantes frequentemente. O romance aumentou cada vez mais e ambos se viam completamente apaixonados. Porém, um imprevisto inesperado ocorre e os visitantes vão embora antes do previsto, deixando os Bennet sem notícias, apenas um breve adeus.

Elizabeth inconformada com tamanha tristeza de sua irmã, procura respostas e leva-a a conhecer novos lugares. Simultaneamente conhecem oficiais e em especial, Wickham. Um belo homem, simpático, gentil, sedutor e educado. Elizabeth se encontra em um forte vínculo com o rapaz e logo descobre verdades sobre o Sr. Darcy, o que lhe traria ainda mais repulsa pelo mesmo. Wickham lhe contara que Darcy teria sido criado como irmão em sua família. Com a morte do pai de Darcy muito cedo, seus pais teriam lhe acolhido junto a sua irmã tornando-se membros familiares de Wickham. O

que acontecera seria a suposta decisão egoísta de Darcy de transparecer-se ainda mais importante, rico e sem consideração a tal carinho imposto por Whickham e familiares. Elizabeth cada vez mais aborrecida com o Sr. Darcy começa a alimentar a todos os que a conhecia a visão de que Darcy era um homem egoísta e ambicioso.

Capítulo 2

Como uma família que gerou cinco filhas, a propriedade dos Bennet's era herdada na sua morte, ao Sr. Collins (primo distante). Collins era um pastor de pouco conhecimento e estúpido. O mesmo pediu Elizabeth em casamento, a qual recusa e insistentemente o mesmo persiste em pedi-la em casamento, mas ela não o aceita. Inconformado com a recusa ele se casa com a amiga de Elizabeth, Charlotte Lucas.

Foi em uma visita a Charlotte em sua nova casa em Rosings Park que Elizabeth conhece Sra. Catherine de Bourgh e sua imensa propriedade e a mesma, controlava a cidade. Uma mulher orgulhosa de si e uma filha um pouco problemática mentalmente, não diminuía a tamanha admiração e veneração do Sr. Collins por ela. Foi aí onde Elizabeth conheceu pessoalmente a filha de Sra. Catherine de Bourgh, cuja era pretendente do Sr. Darcy (algo prometido desde suas infâncias).

Sr. Darcy aparece na cidade e desde então está frequente nos mesmos ambientes que Elizabeth. Com ele veio o coronel Fitzwilliam que conta em segredo a Elizabeth que Darcy tinha salvo um amigo de um mal casamento. Elizabeth incrédula e revoltada nunca imaginou que o Sr. Darcy poderia chegar a esse ponto, o que só aumentava a má visão que tinha de Darcy. Como um homem poderia afugentar um amor tão puro quanto o de sua irmã e o Sr. Bingley?

Certo dia, Elizabeth estava indisposta e decide ficar em casa enquanto os outros saíam para a propriedade Rosings. Ela escuta a campainha tocar e se depara com Darcy. Recebendo a visita de Darcy ele declara o amor que sente por ela: "Tentei lutar mas em vão. Não consigo mais. Não posso reprimir meus sentimentos. Você tem de permitir dizer com quanto ardor eu admiro você. [...]" Porém Elizabeth foi rude com ele e declarou que não sentia nada e não foi sua intenção fazê-lo se apaixonar-se por ela e recusou sua proposta de casamento. Além disso, ela o acusou por tamanho preconceito separar Sr. Bingley de sua irmã que estavam tão apaixonados, por apenas a condição social de sua família não ser tão favorável. Ela ainda mencionou Sr. Wickham pela injustiça que ele fez com o pobre rapaz. Depois disso Elizabeth sentiu-se atraída e um pouco arrependida por ter sido tão rude com Sr. Darcy.

Dias se passaram Elizabeth evitando o possível a presença de Darcy, até que um dia ela estava caminhando e se depara com Darcy e ele a entrega uma carta. A carta possuía 3 folhas e falava a respeito de todos os julgamentos que Elizabeth apontou contra ele. De início ele afirmou que estudou o comportamento de Jane que não demonstrava um grande afeto por Bingley como ele apresentava por ela. Darcy temia que Jane não gostasse de Bingley o suficiente para se casarem e além disso, as suas 3 irmãs mais novas e seus pais não tinham um bom comportamento e educação. Elizabeth teve que concordar, pois suas irmãs e mãe tinham um comportamento deplorável e seu pai nunca as censurava.

Elizabeth interrompe sua leitura com a presença de sua amiga Charlotte e deixa para ler a segunda parte da carta quando estivesse com privacidade suficiente. O que acontecera depois foi estranho, Elizabeth procura por sua carta e não a encontra em lugar algum. Ela desesperadamente procura em todos os lugares da casa (inclusive nas coisas de sua amiga) e sem sucesso de encontrá-la.

Capítulo 3

Chegado o dia de sua volta para casa, Elizabeth não teve sucesso ao encontro de sua carta. Chegando em Netherfield, ela se depara com Wickham pela região. Ele começa a corteja-la de maneira nobre e sutil, o que fez seus laços se estreitarem cada vez mais e a cada dia Elizabeth se sentia mais atraída por Wickham. Ele recebera um chamado antes do previsto, uma missão urgente e precisara voltar ao quartel. Mas antes disso, ele pede Elizabeth em casamento, a mesma o aceita, Wickham sempre tão gentil, doce, romântico e angelical teria conquistado o coração de Elizabeth. Toda sua família se alegra com o noivado afinal, Wickham era um grande amigo da família e não viam a hora de vê-la casada com o mesmo.

Enquanto isso, Lydia vai visitar o quartel a convite da mulher do general, a qual ela teria feito uma grande amizade na ausência de Elizabeth em Netherfield. Lydia além de ser a irmã mais nova, tinha apenas 16 anos. Kitty era a irmã mais próxima a ela e a mesma ficou magoada por não poder ir para o quartel já que era ainda mais velha que a irmã. Lydia ao chegar no quartel coincidentemente se depara com Wickham por lá, o que não descartou a possibilidade dela estreitar laços com o mesmo.

Elizabeth volta ao encontro de sua irmã Jane, passa um tempo ainda mais próxima de sua irmã até que seus tios as chamam para uma viagem à Londres. Elas não pensaram duas vezes antes de aceitarem o convite, Jane finalmente poderia encontrar-se com o Sr. Bingley. No meio da viagem seus tios decidem fazer uma curta parada imprevista em Pemberly, a grande mansão de Darcy, mas Jane segue a viagem a Londres. Em Pemberly, Elizabeth se depara com Darcy e sua irmã Georgiana em casa, o que a faz ficar um pouco desconcertada por não esperar eles em casa. O que acontecera lá foram uma série de encontros e troca afetivas, o que fez Elizabeth ter a certeza que amava Darcy.

O período de tempo que Elizabeth passara em Pemberly a fez ficar confusa com sua decisão de noivado. E se ela realmente amasse Darcy e não Wickham?

Elizabeth e seus tios seguem a viagem à Londres. Chegando lá, para a alegria de todos, Jane e Bingley estavam decididamente mais apaixonados do que tudo. Ele teria pedido Jane em casamento e todos esperavam ansiosamente para o casamento. A notícia fez Elizabeth se distrair um pouco de seus pensamentos conturbados sobre seu futuro. Elizabeth e os tios voltam para casa, mas Jane continua em Londres para começar os preparativos de seu casamento e ter mais tempo junto ao seu amado.

Com a partida de Elizabeth a Londres, Sr. Darcy descobre sobre o noivado de Elizabeth com Wickham, o que o faz ficar decepcionado e triste. Mesmo depois de tudo o que ele escrevera na carta que entregara a Elizabeth ela ainda teria a audácia de se casar com Wickham? Sem sombras de dúvidas Darcy a amava demasiadamente, o que fez ele decidir rapidamente seguir seu destino marcado desde sua infância: casar-se com a filha da Lady Catherine de Bourgh.

Elizabeth quando chega em casa, recebe uma carta de sua amiga Charlotte, (a mesma que era casada com o Sr. Collins e o mesmo possuía uma veneração doentia pela Lady Catherine). A carta se retratava de um convite de casamento que o Sr. Collins iria cerimoniar, o casamento do Sr. Darcy com Anne de Bourgh. Enfurecida Elizabeth rasga o convite e decide focar em seu relacionamento com Wickham.

Elizabeth decidida em ir visitar Wickham no quartel é censurada por sua irmã, Kitty. Kitty conta-a sobre o romance que Lydia estava tendo com Wickham desde que chegara ao quartel. Elizabeth estava atordoada sobre tamanha onda de informação cada vez maior e mais intensa. Elizabeth joga seu anel de noivado no lixo e acaba tudo por carta desejando nunca mais ver sua irmã e Wickham novamente em sua vida. Sem ter a quem recorrer, ela guarda todo seu sentimento pois simultaneamente sua irmã Jane estaria em vésperas de se casar com o Sr. Bingley.

Capítulo 4

Tempos depois após o casamento de Jane e Sr. Bingley, os Bennet's ainda não sabiam o paradeiro de Lydia. Ela fugira com Wickham no dia do casamento de Jane, onde Wickham exigira um dote de 5000 Libras para casar-se com Lydia. A família sem condições de arcar com a despesa recusa o pedido e Wickham larga Lydia. Naquela época moças que se envolviam com homens sem compromisso algum e eram desposadas eram renegadas da sociedade e consequentemente manchavam o nome da família. Lydia nunca voltou para casa. Boatos afirmam que ela se tornara prostituta para sobreviver e nunca mais foi vista.

Charlotte encontra a carta que Sr. Darcy havia escrito para Elizabeth nas coisas do Sr. Collins. Ela decide entregar a Elizabeth e as duas chegam a conclusão de que Sr. Collins teria escondido a carta para não comprometer o casamento do Sr. Darcy com Anne de Bourgh.

A segunda parte da carta era mais séria. Falava a respeito de Wickham. Na carta ele afirmava que Wickham foi criado com ele desde pequeno pois seu pai não tinha condições de pagar uma boa formação ao filho por conta das extravagâncias da esposa. Darcy (pai) criou Wickham como um filho e encaminhou para ensinamentos clérigos para transformar-se um membro paroquial. Com a morte de Darcy (pai) Darcy o deu uma quantia de 1000 libras e ele foi embora. Pouco tempo depois Wickham exigiu sua posse no clero em quantia de dinheiro e dizia que desejava fazer direito. Darcy deu 3000 libras a Wickham que afirmava viver em bastantes dificuldades. Mais tarde quando o membro clérigo morreu, Wickham apareceu pedindo sua posse no lugar e afirmava ter largado direito por ser muito complicado. Darcy não o cedeu e a partir de então Wickham começou a manchar o seu nome. Mais tarde quando a irmã mais nova de Darcy estava com 15 anos, Wickham a seduziu e ela se apaixonou por ele. Planejou uma fuga com ela. Porém, Darcy chegou dois dias antes da fuga e sua irmã o contou tudo. Desde então não teve mais notícias de Wickham. Wickham não gostava de Georgiana e queria fugir com ela para possuir uma grande parte do dinheiro de Darcy. Elizabeth atordoada não sabia como agir e ficou envergonhada por sua tamanha estupidez de ter julgado Darcy e nunca ter descoberto a verdade.

Decididamente Elizabeth vai à procura de Darcy mesmo após anos. Mas quando o encontra, ele está casado com Anne de Bourgh e com uma filha chamada Elizabeth. Pouco tempo depois o pai de Elizabeth morre e consequentemente ela por não ter se casado com ninguém, foi morar junto de sua irmã Jane e seguiu sua vida escrevendo romances de finais felizes.

Elizabeth passou a sua vida solteira e cada dia mais triste, até que contraiu tuberculose aos seus 40 anos e morreu. Elizabeth morre amando Darcy fervorosamente mesmo não podendo tê-lo ao seu lado. Jane passou o resto da sua vida feliz junto ao Sr. Bingley, mas por ser infértil não gerou filhos. Mary e Kitty casaram-se com homens de poucas posses e deram continuidade ao nome de sua família.

Escritores: Snake's Poison

ANEXO K – *Fanfic* 9: Os Miseráveis

Cap.1 O despertar:

As coisas estavam caminhando satisfatoriamente, paulatinamente, minha mente foi acomodando-se com os últimos ocorridos. Minha mãe poderia finalmente voltar para casa, viver em paz, construir sua nova vida ao meu lado e do homem que acredito ser seu grande amor. Não há como negar que seu agradecimento a Jean é incalculável, porém, sei que essa não é a única razão que os aproxima. Sou observadora e um tanto calculista o suficiente para notar a presença de sentimentos maiores que a gratidão entre os dois.

Até pouco tempo eu era uma garota triste que havia perdido a mãe muito cedo, vivia em um lar abusivo e passava fome, até sua chegada, “Jean Valjean” o meu eterno herói e pai. Ele me ensinou valores e condutas cumprindo a dívida com Fantine, mulher que me concedeu a vida. Durante muito tempo achamos que ela estivesse morta, mas na verdade ela forjou tudo após ameaças, nunca pensei que a família Thénardier fosse capaz de ir tão baixo. Pessoas que me criaram mesmo sem amor foram aos extremos da racionalidade, mesmo com a crise não foi um erro justificável.

Finalmente terei a chance de vivenciar uma verídica felicidade e conhecer a pessoa que fez tanto por mim, abdicou de tudo para que eu fosse uma mulher incrível, ainda melhor do que ela.

Poderei dividir minhas insônias causadas pela saudade que sinto de Marius, meu gosto por vestidos bordados e minhas idealizações da vida. Preciso tanto dela agora, estou perto de me casar, nunca desejaria abandonar meu querido pai nem deixa-lo por ninguém. Quero que seja verdade o faiscar que vejo quando meus “pais” se olham, parece que ela se sente com pássaros no estômago, ele aparenta viajar seus olhos pelos pensamentos ocultos na mente dela, nesse momento tudo é tão encaixável e legítimo. Isso resolveria a minha preocupação com meu pai, minha mãe estaria seguramente amada e eu teria uma família formada por um todo.

Não posso despejar minha carência sobre os dois e forçar algo que tem criação do natural, meu desejo ainda é oculto, meu sonho idealizado por anos, algo que está perto demais para arriscar perder tudo em deslizos fúteis.

Procurei unir o horário dos dois, queria que se comunicassem mais, a intimidade constrói elos maravilhosos. No início eles mantinham uma resistência devido à preocupação com a relação repentina e seus riscos, continuei com insistência, repentinamente os encontros ficaram recheados de risadas infantis e se repetiam sempre mais. Senti finalmente que o amor estava despertando, não era mais algo apenas desejável, já estava em construção.

Tudo agora dependia do destino, minha contribuição só chegaria até ali, passei semanas ansiosa para que ela tomasse a decisão de conversar comigo sobre isso. Apesar de estar conosco fazia um mês, ela ainda comportava-se de forma reservada, obviamente que deixava escapar toques sem serem cravejados de classe, mas que nos davam a sensação de normalidade.

Até agora falei bastante de como me sinto e do que idealizo para o futuro, pode parecer exagerado e sentimentalista, mas é sim uma parte importante no contexto dessa história.

A noite caiu com lindos tons de lilás, estava no jardim de casa esperando Marius, repentinamente ela chega estonteante atraindo para si o reflexo luminoso da noite. Um ar jovem e puro circula em quanto ela se aproxima e me beija na testa.

- Ahh mãe...

Ela me responde com um leve sorriso e encontra o olhar com o de meu pai, o tempo parece andar vagarosamente para eles ali, aceno brevemente e tomo distância indo em direção a meu amado. Comentamos baixinho a caminho do restaurante sobre aquela cena, as pessoas estavam especialmente mais felizes naquela noite, todos sorriam e nos cumprimentavam educadamente.

- Cosette, falta apenas uma semana para nosso casamento... Eu sei que você não quer deixar seu pai sozinho, falei com Fantine e ela concordou em morar lá.

Cada micro espaço do meu corpo foi preenchido com a notícia repentina, Marius estava realmente me contando aquilo?

- Não sei o que devo lhe dizer, mas, pensei nessa possibilidade apenas não queria os pressionar.

- Minha querida, amada e doce Cosette. Sabemos que essa história de amor é inevitável, nem depende mais deles, os destinos já se escolheram por si só.

Após chegarmos nossas dúvidas foram confirmadas, entre as barras do portão avistamos os dois, em um beijo terno e delicado. Beijei Marius também, aproveitando o que parecia a noite propícia para os amantes, nos olhamos depois durante um bom tempo sorrindo e observando a luz encandeando nossos rostos e iluminando nossos caminhos.

Meu pai veio até o portão o abriu e me recebeu com um sorriso impossível de se disfarçar, nos abraçamos por um logo tempo, quando voltei a apreciar seu rosto, encharcado de lágrimas todas de alegria e comoção.

Cap.2 O matrimônio:

Finalmente era o dia do meu casamento, minhas mãos tremiam e suavam frio, faltavam poucos detalhes para serem ajustados. Mamãe entrou na sala com seu ar contagiante de sempre.

-Querida seu cabelo!

Rapidamente assustada corri as mãos pelas mechas loiras, buscando o motivo do seu espanto, não havia nada. Ela continuou sua fala;

-Você ainda não prendeu meu amor? Temos pouco tempo.

-Não pensei em nada ainda... (Eu estava absurdamente paranoica sentindo vibrações ruins.)

-Calma meu amor vai dar tudo certo, todos nós apoiamos você e Marius.

Com suas mãos milagrosas fez uma trança intercalada de pérolas deixando-me com um ar jovem e delicado. Eu jamais iria entender como alguém cheio de talentos e amor poderia sofrer tanto em apenas uma vida, meus olhos marejaram com o pensamento, respirei fundo e retomei o sorriso.

-Vamos Cosette a carruagem chegou! (A voz vinda do corredor era de meu pai, ele parecia preocupado, suas feições refletiam meus sentimentos de algum modo).

Pensei em falar com papai sobre meu pressentimento, mas, andei reto ignorando meus sentidos e forçando a tentativa de aproveitar o grande dia. A carruagem estava deslumbrante, exalava o perfume intenso de suas flores, os cavalos pareciam nobres como príncipes, eu reluzente como um anjo. Havia escolhido um vestido discreto e delicado, queria colocar joias mais sofisticadas para propor personalidade, no fim ficou mais harmônico do que eu imaginara.

No caminho para igreja eu corria os olhos pela paisagem, avistei um homem sentado na sombra de uma árvore, ele tinha os olhos flamejantes e raivosos parecia buscar caos. Senti meu estômago doer e a minha testa queimar, desviei o olhar e voltei a encarar as flores.

-Querida? (Eu estava tão focada pensando naquela cena do homem que esqueci a companhia de minha mãe na carruagem). -Cosette?

-Sim? (Respondi com a voz tremula e falhada)

-Chegamos, precisa de ajuda? (De certo que ela notou meu tom abatido e a fala falhada).

-Não, estou apenas nervosa... É difícil assimilar. (Falei agora mais controlada)

Cap.3 O Atentado:

Ao entrar na igreja parecia que havia uma pressão sobre nossas cabeças, o poder daquele lugar se manifestava em meu corpo a cada passo, tentei parecer sorridente e despreocupada. O padre abençoou nossa união com uma expressão cautelosa idêntica a de meu pai, eu ainda estava saindo da igreja quando o vi... Era o momento, a mira era certa, já podia sentir o ardor no peito e o corte do vento.

Vi o sangue se espalhar no chão após o estrondo do tiro, as pessoas gritavam, caíam no chão, permaneciam em estado de choque e eu chorava soluçando ajoelhada. Meu pai havia me salvado de um atentado, jogou seu corpo na frente do meu como uma flecha, agora eu estava inconsolável e devastada, não tinha espaço para gratidão. Marius agachou-se ao meu lado pasmo tentando estancar o sangue com seu terno, ele também chorava só que de uma forma contida e silenciosa. Minha mãe quebrou o silêncio gritando;

-Maldito Javert! Eu sempre soube...

-Ele deve perder tudo que ama para se perder! (Gritou o homem ainda com a arma apontada)

O covarde fugiu roubando um dos meus cavalos, todos correram até a porta e alguns grupos até o perseguiram. Fomos para o hospital na esperança de que não fosse o fim. Após três horas de espera o médico veio até nós;

-Fantine? Seu marido está se recuperando, com uma rotina regrada e medicamentos a recuperação pode acontecer. Além disso, a bala o atingiu de raspão, não há nada alojado em seu corpo.

-Ele não é... Posso ver como ele está? (Agora ela parecia abalada e insustentável, como se faltasse pouco para desmaiar).

-A senhora deve esperar ele acordar por si só, e ir sozinha.

Ela foi lentamente caminhando pelo corredor frio e entrou no quarto, foi só aí que notei meu vestido, nem parecia o que deveria ser o melhor dia de nossas vidas. Marius me beijou a testa e envolveu meu corpo nos seus braços, ali eu perdi os sentidos e caí no sono.

Papai já havia acordado na manhã seguinte e aparentava uma tristeza profunda, todos se sentiram no dever de animar o clima, recebemos algumas visitas que trouxeram notícias de Javert. O maldito havia cometido suicídio e deixado um bilhete;

“Jean meu odioso inimigo, sua conduta foi contra a justiça, sua índole foi duvidosa, perante a Deus pecasse e mesmo assim, tua vida foi invejada por mim. Amaste e foste amado, erraste e foste perdoado e agora eu te dou a liberdade do meu ódio.”

Lágrimas rolaram do rosto de meu pai, seu olhar exaltava dor e remorso por alguém que não merecia sua piedade, um homem tão bom de caráter moldado como ele era capaz de perdoar até Javert.

Após sua total recuperação decidiu casar-se com minha mãe e ir morar no interior da França, deixando a casa da capital para mim.

Tudo que ele sofreu foi superado pela persistência, amor, e esperança. Hoje falo de meu pai como uma lenda sobrevivente da história mais árdua já conhecida, de minha mãe como um exemplo de força e dedicação, resistência de inúmeros sacrifícios e de meu marido como um exemplo de fidelidade e coragem.

Minha história criou parte de cada um deles, eu não fiz grandes atos, não tomei grandes decisões e não enfrentei inimigos de frente, porém, eu formei a força interior de todas essas histórias é isso que me torna especial

ANEXO L – *Fanfic* 10: A infinita viagem

Obra inspiradora: De volta para o Futuro

Capítulo 1: Prólogo do início e o fim



“Doutor, eu sei que isso vai doer, mas aguenta, é uma longa viagem, nós vamos conseguir”. Alguém de repente fala comigo em lugar que eu nunca tinha visto antes. No local havia máquinas de tecnologias que eu não conhecia, e aquela pessoa que falou comigo subitamente me abraça e chora em meus ombros. Esta pessoa tinha cabelos ruivos, seu cheiro era agradável como margaridas. Repentinamente acordo em meu quarto ao som de uma vitrola, muito confuso com o que havia visto. Tudo parecia real, mas não passava de um sonho. Eu, proclamado Doutor Emmett Brown, sou conhecido como cientista que trabalha como chefe de ciência e tecnologia dos Estados Unidos. Bem, isso é o que eu queria, mas sou apenas um escravo do governo... Pediram-me para criar uma arma poderosa que acabaria com a guerra.

Eu sou contra isso.

Indo ao trabalho, me arrumo e vou para o laboratório trabalhar...

Ao chegar lá, meu chefe aparece e começa a gritar:

“O que você está fazendo parado, seu imbecil!”

Eu o respondo: “Estou trabalhando no projeto senhor”

E ele diz: “É bom que esteja mesmo”.

Neste momento com todas minhas forças, eu reflito no que estou fazendo, sendo um peão, depois de ter estudado a vida inteira.

Para que? , Porque tudo isso, já não basta aquele sonho esquisito.

Ah, que droga!

Apenas seguro para não falar nada que não me prejudique e vou trabalhar...

Enquanto estou trabalhando escuto disparos vindos de toda parte.

Soldados me seguram para me proteger, mas me recuso e volto para buscar meus papeis para pesquisa.

Quando saio da sala, vejo soldados mortos com sangue nas paredes e no chão.

É sem duvidas uma coisa horrorosa, eu não conseguia parar de tremer.

Até que...

Uma mulher ruiva aparece apontando uma arma em minha cabeça, falando calmamente:

“Você vem comigo”.

Capítulo 2: Paranoia da Viagem do tempo

“Se você recusar, terá o mesmo destino dos outros”.

Esta mulher de repente me acerta com o cabo da arma...

Acordo atordoado, sem enxergar nada e sem entender o que aconteceu.

Estou assustado mesmo sabendo que algo assim poderia acontecer.

Ela retira o que estava bloqueando minha visão e vejo que estou amarrado em uma sala escura.

“Você tem algo que eu quero”

Olhando para aquela mulher eu a respondo tremulamente:

“O que você quer de mim?”

Ela parece com raiva, sua voz aparenta estar mais arrogante dizendo para mim:

“Eu quero todas suas pesquisas sobre o projeto Z”

Droga! Como ela descobriu...

Eu não posso entregar isso tão facilmente.

Se eu entregar meus projetos para ela poderia o mudar o rumo da guerra que levaria a uma distopia mundial.

“Eu me recuso!”

“Todos esses anos de pesquisa não serão em vão, Sua vadia!”

Ela diz: “Então você fez sua escolha”

Arrependo-me da escolha que fiz

Fui atormentado por dias.

Tive minhas unhas arrancadas, alguns dentes e fui severamente espancado.

Eu não aguento mais, já não consigo pensar direito, sinto que minha mente está se corroendo aos poucos.

Depois de ter sido torturado, a única ambição que ainda possuo é de continuar meu projeto.

Com muita dificuldade de falar, disse que cooperaria com a condição de que ela me levasse junto para finalizar minhas pesquisas.

Ela aceita meu pedido me levando para sua base militar.

Onde sou bem recebido com mais armas apontadas em minha cabeça.

Atualmente moro em um dormitório que não é muito longe de onde eu trabalho.

Apesar de não sair do laboratório, tenho muito medo do que está acontecendo lá fora, e de voltar ao país que trai.

Meses se passam, já estou conseguindo me acostumar com a nova equipe, especialmente com uma garota ruiva que se parece muito com minha sequestradora.

Seu nome é Olivia Petrov, Ela foi muito gentil e a única que me tratou bem ao chegar aqui.

Trabalhamos no mesmo setor, ela também é uma cientista talentosa da área de armas tecnológicas.

Hoje eu vou trabalhar de novo, mas com uma nova motivação.

Ao chegar lá no setor, Olivia muito alegre me recebe:

“Bom dia, Brown!”

“Como você está, Seu ferimentos estão se curando bem?”

Olivia está se preocupando comigo ao invés de se concentrar no projeto.

“Sim, eu estou melhor, mas ainda falta muito para meu 100%”.

Olivia olha para mim sorrindo e diz:

“Que bom que você está ficando melhor!”

Por mais que odeie admitir, eu gosto da presença dela, porque ela é única pessoa que trata gentilmente.

Aqui todos me tratam como um escravo e com desprezo...

Eu nunca tinha reparado, mas ela tem uma cicatriz atrás do pescoço, que ela escondia com um cachecol.

“Ei, o que é isso em seu pescoço?”

Ela me contou que quando era apenas uma garotinha, sua vila foi invadida por soldados americanos que mataram todos os adultos inclusive seus pais poupando apenas a vida das crianças, e disse que um dos soldados tentou violentá-la, e ao tentar fugir, o soldado acertou de raspão uma faca atrás de seu pescoço.

Ela também não gostava da ideia de construir uma arma que mataria milhares de pessoas, pois já viu diversas pessoas morrerem em sua frente.

Mas mesmo assim o projeto foi concluído.

“Finalmente eu terminei, estou livre agora!”.

Isso é o que eu pensava...

Assim que o primeiro míssil foi lançado nos Estados Unidos, eu percebi o que tinha criado.

Depois de muitos confrontos, A União soviética venceu a guerra, devido a sua vitória eminente o comunismo subjugou os diversos países.

Com a ditadura socialista, a URSS provocou a fome, a pobreza e o sofrimento dos habitantes.

Semanas se passaram, até que recebo uma visita...

“Toc-Toc”.

Deve ser a Olivia, ela está preocupada por eu não sair de casa há semanas.

“Brown, sou eu, abra a porta!”

Abro a porta, ela entra rapidamente, demonstrando estar tensa.

“Oque aconteceu, você está bem?” Eu digo.

“Eu vi umas pessoas estranhas me seguirem, mas consegui despistá-las a dois quarteirões atrás.”

Eu tranco a porta e vou para a cozinha preparar um chá para ela se acalmar.

Enquanto estamos tomando chá ficamos conversando.

“Porque você parece tão deprimido?”

“A consequência desta guerra é culpa minha”

“Não é só sua culpa, eu também faço parte disso”.

“Eu poderia ter impedido esse desastre”

“Temos que esquecer isso e pensar no futuro”.

Ela olha fixamente em meus olhos e diz:

“Eu senti muito sua falta, já não te vejo há bastante tempo”.

Sinto-me contente por ela estar aqui.

“Eu também senti sua falta”.

Olivia puxa seu relógio de seu bolso e olha a hora.

“Está ficando tarde, são 19h35min”.

“Pum!”

Soldados mascarados quebram a porta e invadem apontando suas armas para nós.

“Acabou, é o seu fim Doutor Emmett Brown!”

Nesse momento fiquei paralisado de medo.

Era como se o tempo estivesse sem se mover.

Olhando para Olivia vejo que ela está apavorada também.

De tanto tremer o relógio que a Olivia estava segurando cai.

“Crack!”

Quando o relógio encosta no chão é como se a realidade voltasse ao normal.

Os soldados dizem: “Você já não tem utilidade para União Soviética” enquanto apontam suas armas para mim.

Surge alguém encapuzado que subitamente começa a atirar nos soldados mascarados.

Os soldados caem no chão, e está pessoa encapuzada grita para nós:

“Fujam pela janela!”

Os soldados atiram na direção da pessoa encapuzada, mas erram.

Assim ele consegue tempo e foge pela janela e começa a nos seguir.

Mas o que não notamos é que um dos soldados nos seguiu.

A arma estava mirada em meu peito, nesse momento Olivia aparece de braços abertos protegendo a minha vida.

Ela caía lentamente no chão com um tiro no estômago.

A pessoa encapuzada aparece e elimina o soldado que estava atrás de nós.

Nesse minuto, a pessoa que estava encapuzada retira seu capacete e revela-se ser a minha sequestradora.

Ela começa a se juntar perto da Olivia e chora desesperadamente e grita:

“Porque você fez isso?”

“Eu fiz isso porque eu o amo”

“Irmã me perdoe...”.

Irmã?!

Isso não pode estar acontecendo...

Eu a matei, isso é culpa minha.

Eu não consegui fazer nada.

“Desculpe-me Olivia, Isso aconteceu por causa de um inútil como eu”.

Além de criar uma bomba que matou milhares de pessoas, eu perdi a pessoa que mais me importava...

Olivia quase fechando seus olhos diz:

“Eu te amo”

Os soldados voltam e começam a atirar, não tivemos tempo para levar o corpo dela, fugimos e roubamos um carro e conseguimos escapar para um esconderijo.

Ao chegar lá...

“Afim qual seu nome?” Eu pergunto.

“Natasha Petrov”.

Depois de conversarmos ela me explicou o porquê de tentarem me matar, pelo motivo de não precisarem mais de mim já que tinham todas as pesquisas para construir uma nova bomba e suspeitando que eu os traísse já que antes fui aliado dos Estados Unidos.

Conversei com Natasha e ela me diz que no laboratório era um segredo de que eram irmãs.

Natasha com muita raiva de ter perdido sua irmã grita:

“A culpa é toda sua!”

“Eu sei”.

Ela se aproxima de mim e me acerta com um soco no rosto.

Ainda abalado com a morte dela eu sabia que algo estava errado...

Nesse momento eu decidi o que tinha ser feito, retornar a minha antiga pesquisa...

A máquina do tempo!

“Eu preciso de sua ajuda”

“Com o que?”

“Preciso de componentes necessários para salvar a Olivia...”

“Você é louco, o que está dizendo?”

“Eu não sou louco, sou um cientista louco!”

“HAHAHAHAHA!”

Começo a rir insanamente, e ela me olha com uma cara de desprezo.

Logo em seguida explico todo o material necessário que ela precisa trazer para mim.

“Agora-, vá!”

“Isso não faz nenhum sentido, mas se for para salvar minha irmãzinha eu trarei”.

Depois de meses com a ajuda da Natasha, conseguir finalizar a primeira versão da máquina do tempo.

Um relógio de bolso.

Ela ainda está incompleta, só pode voltar para o passado, seu modelo é Mk Gear 125.00Z.

“É muito arriscado fazer isso, mas pelas teorias que fiz, tem 50% de dar certo”.

“Irei voltar no dia em que Olivia foi assassinada e salva-la”.

“Tá tudo bem, apenas vá”.

Nesse momento configuro a data pra onde quero ir e aperto o botão para começar a viagem.

As horas começam a se mover rapidamente, surge um clarão e apareço em frente à Olivia.

“Eu vi umas pessoas estranhas me seguirem, mas consegui despistá-las a dois quarteirões atrás.”

“Olivia, você precisa vir comigo agora, não temos tempo a perder”.

“Porque, o que está acontecendo?”

“Confie em mim”.

Seguro em seu braço e corro para porta de trás.

Em meio à rua um carro rapidamente vem em nossa direção, Olivia repentinamente me empurra para a calçada e ela é atingida.

Vou até a Olivia e vejo que ela está coberta de sangue, tento acorda-la, mas vejo que não tem nenhuma reação e grito:

“NÃOOOOOO!”

De novo não, Deus a tirou novamente de mim.

Dessa vez com certeza irei conseguir.

Vou voltar alguns minutos atrás, antes dela chegar a minha casa.

Sinto a mesma sensação de quando viajei no tempo.

Meu corpo está estranho, sinto como se estivesse mais fraco e minha mente mais vaga.

Esse deve ser um dos efeitos colaterais do salto temporal.

Saio de casa e corro para a rua onde encontro Olivia.

“Não venha para minha casa, apenas me siga”.

“Tudo bem, para onde estamos indo?”

“Só, por favor, venha comigo”.

Tudo ocorre bem e entramos em uma loja

“Porque você está assim Brown?”

“Parece como se você tivesse visto um fantasma”

“Nada não, não se preocupe, eu estou bem”.

Olivia parece estar muito cansada.

“Ué, já está anoitecendo?” Olivia fala isso enquanto fecha seus olhos e cai lentamente.

Tento sentir seus batimentos, mas não consigo.

O mundo parece estar contra mim.

Seguro Olivia em meus braços enquanto choro...

Deus parece estar contra mim, pois um mero humano como eu está quebrando as leis universais.

Mas não importa, porque mesmo contra o destino eu irei prevalecer.

Eu evitarei essa guerra, e farei com que Olivia possa viver sem perigo de morrer novamente.

Dessa vez irei fazer do jeito certo, não importa quantas vezes eu falhar, dezenas, milhares de vezes, pelo bem de Olivia e de todos, eu irei salvá-los!

“Click”

Este foi o som do botão que apertei milhares de vezes, cada vez que eu escutava minha mente se perdia cada vez mais.

Não importava o que eu fizesse tudo que eu tentava dava errado.

Cada vez que eu voltava meu corpo ficava mais velho.

Isso me deixou desmotivado, não era possível desafiar deus.

Fiquei semanas sem fazer nada, mas eu tinha que continuar para ver aquele sorriso novamente.

Eu não consigo fazer isso sozinho, eu preciso da ajuda dela.

Eu voltei há um ano, na época onde eu estava trabalhando com Olivia no projeto Z.

“Olivia, eu vim do futuro”.

“Para de brincar, estamos trabalhando agora”.

“Eu preciso que você venha comigo, isso é sério”.

“Tudo bem, mas seja rápido”.

Eu expliquei toda situação que havia passado até este momento.

Olivia fica chocada com o que ouviu, mas acredita em mim.

“Eu preciso de sua ajuda para salvar você e o mundo”.

Depois de uma longa conversa, achamos uma solução.

“A única maneira de você me salvar é voltar a dois anos atrás e convencer minha irmã de te ajudar”

“De que forma?”

“Você precisa dizer para ela essa frase...”

“Você precisa voltar na época onde não me conhecia e precisa evitar a destruição deste mundo, um mundo sem guerra que todos possam viver em paz”.

“Mas eu não posso, se eu fizer isso eu nunca mais vou te ver”.

“É a única opção”

“Eu não vou conseguir viver sem você”

De repente ela segura meu rosto e me beija

Chorando digo para ela:

“Você precisa arrumar uma forma de apagar minhas memórias”

“Eu consigo fazer, mas não funciona tão bem”.

Algum tempo depois, trabalhamos juntos para criar uma pílula de perca de memórias.

“Tome esta pílula e o efeito irá funcionar em alguns minutos”.

“Doutor, eu sei que isso vai doer, mas aguenta, é uma longa viagem, nós vamos conseguir”.

Que sensação é essa, eu sinto como se tivesse visto isso antes.

Olivia me abraça e começa a chorar e diz:

“Eu te amo”

“Eu também te amo”.

Aperto o botão e apareço em meu quarto.

Em meu trabalho, aviso que haverá uma invasão em alguns minutos.

E mando todos fugir para um local seguro.

Eu espero Natasha aparecer sentando em uma cadeira virada de costas.

Ela aparece e me leva para a sala escura novamente.

“Você tem algo que eu quero”.

Eu digo à frase que Olivia tinha me dito:

“Você é idêntica a sua irmã”

“Como você sabe disso?”

Eu explico todos os acontecimentos até eu chegar aqui

Assim Natasha começou a cooperar com o plano de salvar Olivia e o mundo.

Fazendo com que a levasse para um local seguro e a protegesse desta guerra.

Depois disso continuei trabalhando na construção da bomba que resultou na destruição de Hiroshima e Nagasaki e na vitória dos Estados Unidos.

Eu não tomei a pílula para esquecer Olivia.

“Eu certamente a encontrarei, não há dúvidas porque esse é meu destino.”

“As chances são infinitas.”

“HAHAHAHAHA!”

Muitos anos se passam e conheço uma pessoa que iria me ajudar com os experimentos.

FIM