



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARISA DOS SANTOS COSTA

**A PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS* NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO
COM O CIRCUITO CURRICULAR MEDIADO POR GÊNERO**

MARABÁ-PA
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA

Costa, Marisa dos Santos

A produção de *fanfictions* na escola: uma proposta de trabalho com o Circuito Curricular Mediado por Gênero / Marisa dos Santos Costa ; orientadora, Tania Maria Moreira. — Marabá : [s. n.], 2017.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2017.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino – Jacundá (PA). 2. Letramento. 3. Pesquisa-ação em educação. 4. Linguística. 5. Escrita. I. Moreira, Tania Maria, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARISA DOS SANTOS COSTA

**A PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS* NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO
COM O CIRCUITO CURRICULAR MEDIADO POR GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística, Letras e Artes, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tania Maria Moreira.

MARABÁ-PA
2017

MARISA DOS SANTOS COSTA

**A PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS* NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO
COM A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística, Letras e Artes, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Moreira.

BANCA EXAMINADORA

**Professora Dr.^a Tânia Maria Moreira (Unifesspa)
(Orientadora)**

Professor Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT)

Prof.^a Dr. Dirlenvalder Nascimento Loyolla (UNIFESSPA)

MARABÁ-PA
2017

Dedico esse trabalho aos meus filhos, Felipe e Alice, e à minha mãe (in memória) que me ensinou as primeiras leituras da vida e dos livros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me fortalecido psicologicamente para terminar este trabalho amparando-me em meio a tantas angústias.

Ao meu marido Manajás pelo apoio e tolerância demonstrados ao longo desse percurso.

À minha irmã Francisca, sem a qual não seria possível o término desse trabalho. Obrigada pela hospedagem na sua casa em Marabá, e pelos refrigerantes a base de cafeína para me manter acordada escrevendo.

À minha irmã Rita que também me hospedou generosamente a fim de reduzir os custos das idas e vindas de Jacundá a Marabá.

À minha irmã Rosilene que me emprestou generosamente seu notebook por tempo indeterminado para levar nas viagens a Marabá a fim de concluir a produção escrita desse trabalho.

À minha irmã Maria pela generosidade constante demonstrada ao longo desse percurso e pelo apoio psicológico concedido.

À Cristina de Araújo Negrão, pela amizade e por ter usado sua influência política na cidade para me conceder inúmeras ações de apoio a fim de que eu pudesse estudar mesmo nos primeiros anos da maternidade.

A Sebastião Gonçalves Dias, pelo apoio dado na escola em que trabalhava de modo que fosse possível trabalhar e estudar durante os dois anos do Profletras.

À Naércya Fernandes que generosamente concedeu o tempo de suas aulas, comprometendo a continuidade de seu trabalho para que eu desenvolvesse essa pesquisa.

Aos amigos que estudaram comigo Luciana de Queiroz, Maria do Livramento e Ivan Vale cujas constantes mensagens foram reconfortantes e fortalecedoras para me manter firme em meio a angústia gerada no processo de construção desse trabalho.

A CAPES pelo apoio financeiro concedido e sem o qual seria impossível a uma professora-mãe pagar os custos gerados na realização de um curso de mestrado.

Aos meus irmãos Raimundo e Raquel, à minha tia Maria da Luz e aos meus avós Maria e Joaquim por serem parte significativa da minha vida e motivadores para que eu concluísse a produção dessa pesquisa.

À Tania Maria Moreira, pelo apoio concedido sem o qual não haveria elaboração nem conclusão desse trabalho. Eternamente grata.

NÃO HÁ VAGAS

*A voz do professor
não cabe na dissertação.
A PEC 241 (55)
não cabe na dissertação.
Não cabem na dissertação
as salas de aula superlotadas
quentes
as cadeiras quebradas
o pincel sem tinta
o quadro sem manutenção
a goteira que cai no chão.*

*O professor da escola pública
não cabe na dissertação
com seu salário atrasado
o piso que não é cumprido
o segundo emprego na escola particular, ou no cursinho, ou em outro município.
Como não cabe na dissertação
a carga horária exaustiva
que se estende pela madrugada
em correções de provas e atividades
que o professor leva para casa.*

*- porque a dissertação, senhores,
está fechada:
"não há vagas"*

*Só cabe na dissertação:
a teoria
A metodologia
A análise de dados
e a bibliografia.*

*A dissertação, senhores,
não fede
nem cheira*

(Marisa dos Santos Costa)

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa propõe-se a investigar as contribuições, em termos de letramento, da inserção de *fanfictions* associada à abordagem do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG) nas aulas de Língua Portuguesa sob a ótica da LSF. Para realizar essa investigação, propomos o método da pesquisa participante que foi realizada em uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública de ensino do município de Jacundá-PA. As questões que norteiam esta pesquisa foram: saber quais são as práticas sociais que envolvem a leitura e a produção de *fanfictions*; as funções e aspectos formais que esse gênero textual possui; como a produção de *fanfictions* poderia ser inserida no contexto escolar; que metodologia usar para elaborar material didático elegendo o texto como unidade de ensino; que contribuições o CCMG oferece para o desenvolvimento de atividades didáticas na realidade das escolas públicas brasileiras; como a metodologia de ensino baseada no CCMG pode impactar a produção textual dos alunos. Para responder a esses questionamentos, estudamos os pressupostos teóricos e metodológicos dos estudos sistêmico-funcionais de gênero. Através das pesquisas bibliográficas, elaboramos uma Unidade Didática baseada no Circuito Curricular Mediado por Gênero que foi desenvolvida em 34 horas-aulas. O desenvolvimento desse projeto de intervenção possibilitou-nos refletir que a inserção da produção de *fanfictions* no contexto escolar através de uma Unidade Didática norteada pelo CCMG contribuiu para o letramento linguístico dos alunos visto que, após realizadas as etapas de explicitação do gênero estudado, foi possível aos alunos produzirem *fanfictions* semelhantes àquelas que permeiam as práticas de leitura e escrita nas comunidades virtuais. A análise que resultou da aplicação da Unidade Didática também nos possibilitou reflexões sobre as limitações da pesquisa bem como sobre as falhas cometidas na elaboração do material didático ressaltando que, no contexto que envolve o desenvolvimento de pesquisa participante, o professor-pesquisador constitui a si mesmo como sujeito de aprendizagem ao passar por essa experiência. Para nortear as aprendizagens construídas ao longo desse percurso adotamos as seguintes referências teóricas: contemplando a investigação sobre Linguística Sistêmico-Funcional analisamos as publicações de Halliday (1979), Fuzer, Cabral (2014), Cunha, Souza (2011) e Gouveia (2009); para sustentar a análise de gêneros textuais, Hasan (2009), Eggins (2004), Fuzer, Vieira (2010), Muniz da Silva (2014) Silva (2014; 2015), Gouveia (2014) Silva e Espíndola (2013); para fundamentar o estudo sobre *fanfictions*, Barcelos (2013), Alves (2014) e Moraes (2009); embasando o estudo sobre letramentos, Street (2014), Kleiman (1995) Soares (2011) e Zappone (2013); para orientar a elaboração do material didático, Silva (2015), Monteiro (2015), Garcia (2015), Gouveia (2014), Muniz da Silva (2014), Fuzer, Vieira (2010). Por meio dos estudos realizados somados à aplicação do projeto de intervenção, esperamos ter contribuído com as discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa no país e satisfazer as expectativas proposta pela implementação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Palavras-Chave: Letramento; Linguística Sistêmico-Funcional; Gêneros Textuais; Material Didático; *Fanfiction*.

SUMMARY

The present research aims to investigate the contributions, in terms of literacy, of the insertion of fanfictions associated with the approach of the Gender-Mediated Curricular Circuit (CCMG) in Portuguese Language classes from the perspective of the LSF. To carry out this research, we propose the action-research method that was carried out in a 9th grade class of a public school system in the municipality of Jacundá-PA. The questions that guided this research were: to know how are the social practices that involve the reading and the production of fanfictions; The functions and formal aspects that this textual genre has; How the production of fanfictions could be inserted in the school context; What methodology to use to elaborate didactic material choosing the text as unit of education; What contributions the CCMG offers for the development of didactic activities in the reality of Brazilian public schools; As the teaching methodology based on the CCMG can impact the students' textual production. To answer these questions, we study the theoretical and methodological assumptions of the systemic-functional studies of gender. Through the bibliographical research, we developed a Didactic Unit based on the Gender-Mediated Curricular Circuit that was developed in 34 class hours. The development of this intervention project allowed us to reflect that the insertion of the production of fanfictions in the school context through a Didactic Unit guided by the CCMG contributed to the linguistic literacy of the students since, after performing the stages of explicitation of the genre studied, it was possible for Students to produce fanfictions similar to those that permeate reading and writing practices in virtual communities. The analysis that resulted from the application of the Didactic Unit also allowed us to reflect on the limitations of the research as well as on the failures committed in the elaboration of the didactic material emphasizing that, in the context that involves the development of action research, the teacher-researcher constitutes To himself as a subject of learning in passing through this experience. In order to guide the learning process along the way, we adopted the following theoretical references: considering the research on Systemic-Functional Linguistics, we analyze the publications of Halliday (1979), Fuzer, Cabral (2014), Cunha, Souza (2011) and Gouveia (2009) ; To support the analysis of textual genres, Hasan (2009), Eggins (2004), Fuzer, Vieira (2010), Muniz da Silva (2014) Silva (2014, 2015), Gouveia (2014) Silva and Espíndola (2013); To base the study on fanfictions, Barcelos (2013), Alves (2014) and Moraes (2009); Based on the study of literacies, Street (2014), Kleiman (1995) Soares (2011) and Zappone (2013); To guide the elaboration of didactic material, Silva (2015), Monteiro (2015), Garcia (2015), Gouveia (2014), Muniz da Silva (2014), Fuzer, Vieira (2010). Through the studies carried out together with the application of the intervention project, we hope to have contributed to the discussions about Portuguese language teaching in the country and to meet the expectations proposed by the implementation of the Professional Master's Degree in Literature (PROFLETRAS).

Keywords: Literacy; Systemic-Functional Linguistics; Textual genres; Courseware; Fanfiction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: A língua em estratos	36
Figura 02: Relação entre língua e contexto em estratos	39
Figura 03: Perspectiva global da linguagem	42
Figura 04: Aviso em tela inicial de site de <i>fanfiction</i>	45
Figura 05: Solicitação de comentário	46
Figura 06: <i>Home page</i> da comunidade <i>Spirit</i>	47
Figura 07: Apresentação de <i>fanfiction</i>	49
Figura 08: Aviso legal	50
Figura 09: Comentário de leitor	51
Figura 10: Predominância feminina na produção de <i>fanfiction</i>	52
Figura 11: Espaços da escola	64
Figura 12: IDEB da Escola	65
Figura 13: Gêneros Trabalhados na Unidade Didática	68
Figura 14: Circuito Curricular Mediado por Gênero	69
Figura 15: Modelagem	76
Figura 16: Primeira aula	77
Figura 17: Exemplo da primeira atividade realizada	78
Figura 18: Exemplo da segunda atividade realizada	80
Figura 19: Alunos realizando atividades escritas	85
Figura 20: Negociação Conjunta de Texto	89
Figura 21: Produção Coletiva de Texto	90
Figura 22: Construção do Texto de Forma Independente	91
Figura 23: Criação do <i>blog</i> e apresentação de comunidades de <i>fanfiction</i>	92
Figura 24: Texto 1 – Versão Final	111
Figura 25: Texto 2 – Versão Final	114
Figura 26: Texto 3 – Versão Final	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perspectivas teóricas de estudo de gêneros no Brasil	25
Quadro 2: Pesquisas de gêneros textuais envolvendo ensino	29
Quadro 3: Elementos do contexto de situação	35
Quadro 4: Elementos do Contexto de Configuração	40
Quadro 5: Processos sociais em textos	43
Quadro 6: Descrição de gêneros de <i>fanfiction</i>	48
Quadro 7: Elementos recorrentes em <i>fanfiction</i>	55
Quadro 8: Configuração Contextual de <i>fanfiction</i>	56
Quadro 9: Estágios constituintes de uma <i>fanfiction</i>	57
Quadro 10: Conteúdos estudados com a turma antes da pesquisa	67
Quadro 11: Critérios de avaliação	70
Quadro 12: Atividades desenvolvidas durante a pesquisa	74
Quadro 13: Respostas sobre finalidade do texto <i>O patinho feio</i>	80
Quadro 14: Respostas sobre semelhanças e diferenças entre conto e fanfiction	81
Quadro 15: Respostas sobre sequências narrativas	83
Quadro 16: Respostas sobre elementos da narrativa	83
Quadro 17: Reescrita do desfecho do conto <i>O cavalo imaginário</i> (Moacyr Scliar)	84
Quadro 18: Reconhecimento do gênero	86
Quadro 19: Reconhecimento da estrutura do gênero	87
Quadro 20: Interação entre autor e leitor dos textos	87
Quadro 21: Atividades desenvolvidas no estágio Negociação Conjunta de Texto	89
Quadro 22: Textos produzidos pelos alunos	94
Quadro 23: Intervenção na construção da sinopse – grau profundo	99
Quadro 24: Intervenção na construção da sinopse – grau médio	99
Quadro 25: Intervenção na construção da sinopse – grau mínimo	99
Quadro 26: Grau de intervenção na construção das sinopses	100
Quadro 27: Incoerências na narrativa dos alunos	101
Quadro 28: Dificuldades de compreensão das convenções da escrita – grau profundo	104
Quadro 29: Dificuldades de compreensão das convenções da escrita – grau médio	105
Quadro 30: Dificuldades de compreensão das convenções da escrita – grau mínimo	105
Quadro 31: Texto 1 – Primeira Versão	106
Quadro 32: Texto 1 – Versão Final	109
Quadro 33: Texto 2 – Primeira Versão	112
Quadro 34: Texto 2 – Versão Final	115
Quadro 35: Texto 3 – Primeira Versão	116
Quadro 36: Texto 3 – Versão Final	119

LISTA DE SIGLAS

- BNCC - Bases Nacionais Curriculares Comuns
- ERG - Estudos Retóricos de Gêneros
- ESP - Inglês Para Fins Específicos (sigla em inglês)
- GESTAR - Gestão da Aprendizagem Escolar
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- ISD - Interacionismo Sociodiscursivo
- LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LSF - Linguística Sistemico-Funcional
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNDL - Plano Nacional do Livro Didático
- PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SD - Sequência Didática
- SIGET - Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais
- SisPAE - Sistema Paraense de Avaliação Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I CAPÍTULO – PERCURSO TEÓRICO	19
1. 1. LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL	19
1.1.1 Demandas por novas abordagens de letramentos e a disciplina de Língua Portuguesa	21
1.2 TEORIAS DE GÊNERO TEXTUAIS: UMA BREVE REVISÃO	25
1.2.1 Gêneros Textuais e Ensino no Brasil	27
1.3 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: CONCEITOS BÁSICOS	30
1.3.1 LSF e ensino de línguas	36
1.3.2 Gêneros textuais na perspectiva da LSF	38
II CAPÍTULO – FANFICTIONS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS	44
2.1 O QUE SÃO FANFICTIONS	44
2.1.1 Navegando nas comunidades virtuais das fanfictions	46
2.2.2 Processo de produção de fanfiction	50
2.1.3 Estrutura Potencial do gênero fanfiction	53
2.4 FANFICTIONS NA ESCOLA: CAMINHOS POSSÍVEIS	58
III CAPÍTULO – PERCURSO METODOLÓGICO	61
3.1 O PROFESSOR PESQUISADOR	61
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	62
3.2.1 Caracterização da escola	63
3.2.2 Caracterização da turma	66
3.3. METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO	68
IV CAPÍTULO: A PRODUÇÃO DE FANFICTIONS NA ESCOLA – CAMINHOS PERCORRIDOS	72
4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	72
4.1.1 Modelagem – Contexto	75
4.1.2 Modelagem – Texto	79
4.1.3 Negociação Conjunta de Texto	88
4.1.4 Construção do Texto de Forma Independente	91
4.2 ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	94
4.2.1 Intervenções realizadas nos textos dos alunos – Sinopse	98
4.2.2 Intervenções realizadas nos textos dos alunos – Coerência dos fatos narrados	101
4.2.3 Dificuldades de Compreensão das Convenções da Escrita	103
4.2.3 Análise de produções individuais	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	133
ANEXO – PROJETO DE INTERVENÇÃO	133
ANEXO – FICHA DE AVALIAÇÃO	174
ANEXO – REGRAS DE ENVIO – NYAH! FANFICTION	175
ANEXO – REGRAS DE ENVIO – COMUNIDADE SPIRIT	177
ANEXO – IMAGENS DO BLOG VISTAS A PARTIR DE UM CELULAR	179

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa é resultado de um contexto de inquietações em torno do ensino de Língua Portuguesa no cenário da educação brasileira que possibilitou a criação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). O programa propõe a formação de professores de Língua Portuguesa de modo que tal formação reflita no melhoramento dos índices de aprendizagem dos alunos. Para tanto, os professores pesquisadores são instados a pesquisar e desenvolver metodologias de ensino que promova o letramento dos alunos dentro da expectativa estabelecida para o Ensino Fundamental.

O Ensino fundamental tem sido campo meu campo de atuação profissional desde 2008, quando assumi o concurso da Prefeitura Municipal de Jacundá. Desde então, inúmeras questionamentos surgiram em relação a aprendizagem dos meus alunos. Tais questionamentos relacionam-se a questões como as dificuldades de leitura e escrita demonstradas pelos alunos das turmas com as quais trabalhei durante oito anos de profissão e o que poderia ser realizado em termos de abordagem de intervenção que favorecesse ao aluno o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em diversas situações sociais.

Dentro desse cenário, desenvolvemos uma pesquisa participante visando investigar a contribuição da inserção de *fanfictions* na escola para o desenvolvimento do letramento linguístico dos alunos por meio da abordagem do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG). Para que a pesquisa fosse desenvolvida, foi necessário investigar pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e as metodologias de ensino desenvolvidas por pesquisadores dessa teoria.

A opção por desenvolver a pesquisa dentro da LSF, teoria de análise dos fenômenos da linguagem desenvolvida a partir dos estudos de Halliday, (1972, 1976, 1979), Matthiessem (2015) e Martin (2000), se deu em virtude da LSF ser compreendida como uma teoria semiótica que se preocupa com a língua em todas as suas manifestações, desde os fonemas aos gêneros textuais, bem como a relação que a teoria traça entre língua, sociedade e cultura. Além disso, os estudos linguísticos desenvolvidos com base nessa teoria apontam as funções da linguagem como possuindo uma relação íntima com as necessidades dos falantes.

Sendo a LSF, uma teoria que possibilita a compreensão da linguagem como fato social, imaginamos que seria inovador desenvolver e divulgar nossa pesquisa a partir de uma corrente teórica pouco estudada no Brasil, mas que informa importantes contribuições para o ensino de línguas em outros países. Na Europa e na Austrália, por exemplo, já foram desenvolvidos projetos de ensino de produção de gêneros textuais tomando a Linguística Sistêmico-Funcional como

teoria norteadora de práticas de letramento no ensino. Na Europa desenvolveu-se o Tel4ELE - Teacher Learning for European Literacy Education (Formação de Professores para o Desenvolvimento da Literacia na Europa) e na Austrália o projeto LERN - Literacy and Education Research Network (Rede de Pesquisa em Letramento e Educação) (GOUVEIA, 2014; BAWARSHI; REIFF, 2014; SILVA; ESPÍNDOLA, 2013). Já no Brasil, apesar de há poucos, considerando a demanda por pesquisas dessa natureza, já contamos com diversos estudos que colocam em foco os estudos baseados na teoria desenvolvida por Halliday tais como Fuzer; Cabral (2014), Fuzer (2014), Silva (2009; 2014; 2015; 2016), Mota-Roth (2010), Vian Jr. (2003), Muniz da Silva (2014), Cunha; Souza (2011), Farencena (2011) Bezerra (2015), Garcia (2015), Monteiro (2015) entre outros. Dessa forma, essa pesquisa intenta contribuir com a popularização desses estudos.

Outro motivo que estimulou nossa escolha pela LSF foram as informações a respeito dos estudos sistêmico-funcionais de gênero. É fato conhecido entre os professores de Língua Portuguesa as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes ao uso dos textos como unidades de ensino com a linguagem. Entretanto, poucos professores seguem tais orientações. Muitas vezes isso se dá por falta de conhecimento sobre metodologias que promovam o trabalho com a linguagem usando o texto como ponto de partida. Os estudos sistêmico-funcionais de gênero oferecem direções teóricas e metodológicas para o desenvolvimento de atividades que se enquadrem dentro da expectativa delineada pelos PCN.

Uma das sugestões metodológicas desenvolvidas pelos estudiosos da LSF é o Ciclo de Ensino Aprendizagem (GOUVEIA, 2014; MUNIZ DA SILVA, 2014) ou Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG) (SILVA, 2015). Os procedimentos didáticos orientados pelo CCMG adequam-se à realidade das escolas públicas brasileiras e possibilitam um ensino explícito dos gêneros textuais de modo que o aluno se aproprie das práticas de leitura e escrita e compreenda as funções que a produção de determinados textos desempenham na sociedade na qual vivemos.

Já a escolha pelo gênero textual para desenvolvermos o material didático a ser aplicado para gerar os dados da pesquisa, as *fanfictions*, se deu em virtude de reconhecermos que as narrativas são de extrema importância no ensino da linguagem. Através da produção de narrativas possibilitamos o desenvolvimento pessoal e intelectual fomentando a resolução de complicações, a criação de mundos imaginários e o desenvolvimento de histórias que estimulam a criatividade do aluno.

Muitas estórias já compõem os conteúdos curriculares da Educação Básica tais como o conto, a fábula, o mito, etc. Entretanto, as *fanfictions*, como práticas de letramento que envolvem a interação entre leitores e autores de textos no mundo virtual é um fenômeno relativamente novo. Imaginamos que trabalhar com a produção de textos ligados ao mundo virtual, muito apreciado pelos adolescentes, poderia motivá-los a desenvolver práticas de leitura e escrita semelhantes e, conseqüentemente, contribuir com o letramento linguístico dos alunos, pois para participar de atividades de troca de textos eles precisariam compreender melhor as funções e usos da língua escrita.

Para nortear a pesquisa e articular os temas que a perpassam, embasamo-nos nos seguintes estudos: contemplando a investigação sobre Linguística Sistêmico-Funcional analisamos as publicações de Halliday (1979), Fuzer, Cabral (2014), Cunha, Souza (2011) e Gouveia (2009); para sustentar a análise de gêneros textuais, Hasan (2009), Eggins (2004), Fuzer, Vieira (2010), Muniz da Silva (2014) Silva (2014; 2015), Gouveia (2014) Silva e Espíndola (2013); para fundamentar o estudo sobre *fanfictions*, Barcelos (2013), Alves (2014) e Moraes (2009); embasando o estudo sobre letramentos, Street (2014), Kleiman (1995) Soares (2011) e Zappone (2013); para orientar a elaboração do material didático, Silva (2015), Monteiro (2015), Garcia (2015), Gouveia (2014), Muniz da Silva (2014), Fuzer, Vieira (2010).

Através das leituras realizadas, desenvolvemos uma Unidade Didática que foi aplicada em uma escola pública do município de Jacundá-PA. Através dos dados gerados na pesquisa e nas leituras teóricas realizadas, a pesquisa procurou responder os seguintes questionamentos:

Pergunta Geral

- ✓ Quais as contribuições, em termos de letramento, da inserção de *fanfictions* associada à abordagem do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG) nas aulas de Língua Portuguesa sob a ótica da LSF?

Perguntas específicas

- ✓ Como são as práticas sociais que envolvem a leitura e a produção de *fanfictions*?
- ✓ Quais as funções e aspectos formais que esse gênero textual possui?
- ✓ Como a produção de *fanfictions* poderia ser inserida no contexto escolar?
- ✓ Como elaborar material didático elegendo o texto como unidade de ensino

- ✓ Que contribuições o CCMG oferece para o desenvolvimento de atividades didáticas na realidade das escolas públicas brasileiras?
- ✓ Como a metodologia de ensino baseada no CCMG pode impactar a produção textual dos alunos?

Organização dos Capítulos

O presente trabalho de pesquisa está organizado em quatro capítulos, além dessa introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos.

No primeiro capítulo, discutimos o conceito de letramento concebendo-o como fenômeno social que envolve a leitura e a escrita. Nesse espaço, enfatizamos a necessidade de compreendermos o letramento como fenômenos sociais de uso da leitura e da escrita. Desse modo, refletimos que um projeto de ensino que não estabeleça os gêneros textuais como ponto de partida para o ensino não satisfaz as expectativas de levar o aluno a compreender a linguagem como fenômeno social. Ainda nesse capítulo, realizamos brevemente uma revisão das principais correntes de gêneros textuais e apresentamos a LSF como teoria norteadora da abordagem de gêneros textuais proposta nesse trabalho.

No segundo capítulo, a presentamos a caracterização da pesquisas e os aspectos metodológicos que nortearam a aplicação da Unidade Didática para gerar os dados analisados no trabalho.

No terceiro capítulo, destinado à investigação das práticas de leitura e escrita que permeiam a produção de *fanfictions* no mundo virtual, caracterizamos o gênero textual *fanfiction*, explicitamos o procedimento de produção e leitura, caracterizamos a Estrutura Potencial do Gênero sua Configuração Contextual e apontamos os caminhos para o trabalho de leitura e escrita desse gênero no contexto escolar.

Finalmente, no quarto capítulo, relatamos os caminhos percorridos para desenvolver a metodologia de ensino baseada na proposta didática do CCMG e analisamos as produções dos alunos. Na análise, discutimos que é possível desenvolver atividades de leitura e escrita de *fanfictions* no contexto escolar por meio da proposta didática do CCMG oportunizando aos alunos a compreensão da língua como fato social. Os dados apontam o potencial do CCMG bem como os ganhos significativos na produção textual dos alunos, pois ao percorrer as etapas de ensino do CCMG, o aluno é habilitado a reconhecer as especificidades do gênero. Tal reconhecimento leva o discente a produzir textos próximos das práticas de uso real do gênero estudado na Unidade Didática.

Ao final do trabalho, realizamos reflexões sobre os caminhos percorridos, reconhecemos as limitações da pesquisa e as falhas cometidas na elaboração do material didático. Por outro lado, explicitamos o desejo de que os esforços empregados na realização dessa pesquisa sejam considerados como contribuição para a discussão em torno das questões sobre o ensino de Língua Portuguesa e que os caminhos apontados estimulem a realização de novas pesquisas que investiguem contribuições para o letramento dos alunos das escolas públicas brasileiras.

I CAPÍTULO - PERCURSO TEÓRICO

1.1 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Letramentos são práticas sociais de uso da linguagem em determinados contextos direcionados para objetivos específicos (Kleiman, 2002, p. 19). Estas práticas sociais vinculam-se aos conceitos de eventos de letramento, ocasiões em que o uso da escrita é essencial para a interação entre os participantes em determinadas circunstâncias (STREET, 2014, p. 18); e práticas sociais de letramento, consideradas “modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado” (STREET, 2014, p. 18). Desse modo, o grau de letramento de um indivíduo é medido pela possibilidade de participação ativa em ocasiões em que o uso da leitura e da escrita seja requerido.

Como a sociedade moderna tem exigido de seus membros o domínio da leitura e da escrita para participar das diversas interações sociais, as investigações sobre letramentos têm se multiplicado. Essas investigações apontam uma oposição entre dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Segundo Kleiman (2002, p. 22), “a característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Atividades de leitura e escrita que não consideram o contexto de produção como cópias de textos ou análise de frases descontextualizadas são exemplos desse modelo de letramento.

Por outro lado, o letramento ideológico relaciona “as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade” (STREET, 2014, p. 172). Street explica que a palavra ideologia, quando relacionada a letramento, deve ser entendida como “o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro” (STREET, 2014, p. 173). Desse modo, relacionar as práticas letradas não apenas às questões culturais, mas também às estruturas de poder é fundamental visto que tais práticas podem perpetuar certas estruturas de poder bem como marginalizar práticas de letramentos de determinados grupos sociais.

Assim, a escola, enquanto agência de letramento deve analisar a linguagem em todas as suas manifestações, pois as práticas de letramento são “variáveis no tempo e no espaço, havendo práticas de letramento valorizadas e não valorizadas, letramentos dominantes e letramentos vernaculares” (ZAPPONE, 2013, p. 187). Para que a escola trate o letramento como prática social, é preciso que ela focalize “as relações de poder que envolvem os

letramentos nas instituições sociais. Isso significa examinar o que está sendo feito e por quem, o papel que esse letramento desempenha nos processos institucionais e a que propósitos está servindo” (MUNIZ DA SILVA, 2007, p. 36).

Sendo a escola uma agência de letramento, é necessário a adoção de uma postura crítica diante das práticas de leitura e escrita de modo que reconheça tanto as práticas oficiais quanto as marginalizadas. A escola, entretanto, que deveria “possibilitar a participação democrática de seus alunos nas várias práticas sociais que utilizam a escrita, acaba sendo um espaço de exclusão e apagamento de outras formas de letramento” (ZAPPONE, 2013, p. 187). Agindo dessa maneira, a escola tem perpetuado a legitimação de certas práticas de letramento em detrimento de outras. Exemplo disso é a supervalorização da leitura e escrita de textos que refletem os usos mais formais da língua na modalidade escrita, enquanto, por outro lado,

Grande parte das atividades valorizadas na vida cotidiana das pessoas é desvalorizada pelas instituições educacionais e não conta como letramento verdadeiro. Perde-se a oportunidade de aproveitar essas formas de letramento praticadas na vida cotidiana como ferramentas de condução e assimilação das formas mais valorizadas. (ZAPPONE, 2013, p. 190)

Para que a escola seja de fato uma agência de letramento faz-se necessário que esteja atenta às diversas práticas sociais de uso da leitura e escrita nas quais os estudantes se inserem fora dos muros da escola. É preciso que haja espaço na sala de aula para “analisar as práticas de letramento em que os estudantes estão engajados, [...] identificar as atividades pedagógicas em que textos escritos estão envolvidos e os domínios da vida social aos quais esses textos se relacionam” (MUNIZ DA SILVA, 2007, P. 36). Caso não haja essa sensibilidade, a escola permanecerá presa ao modelo autônomo, pois estará desconsiderando os contextos e ignorando a diversidade das práticas de letramento (ZAPPONE, 2013, p. 189).

A análise das diversas práticas de letramentos precisa ser associada a teorias linguísticas que busquem “entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre indivíduos e desses com a comunidade” (BÁRBARA; MACÊDO, 2009, p. 90), ou seja, que investigue a linguagem em todas as suas manifestações. Uma análise nessa perspectiva assume os gêneros textuais como unidades de ensino visto que todas as práticas de linguagem são realizadas por meio deles, pois, sem os gêneros textuais, não há construção de significados na interação social (MARTIN, 2000, p. 53).

O trabalho de análise de gêneros textuais é motivado pela necessidade de demonstrar de que modo os textos figuram como “evidências do discurso de uma sociedade ou de uma cultura” (FUZER, 2014, p. 60). Suprir essa necessidade é uma das formas de

atender as demandas por novas abordagens de letramento e coloca a disciplina de Língua Portuguesa no centro das atenções já que é dessa área do conhecimento que se espera o trabalho de leitura, escrita e análise linguística, tema sobre o qual trataremos no tópico seguinte.

1.1.1 Demandas por novas abordagens de letramentos na disciplina de Língua Portuguesa

A leitura, escrita e análise linguística são tarefas especificamente relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa. Diante disso, é recorrente a cobrança, tanto por parte da sociedade quanto de órgãos do governo, que o professor dessa disciplina assuma tarefa de satisfazer as demandas que a sociedade moderna exige do cidadão para que o mesmo possa participar plenamente dos eventos sociais em que o uso da língua, tanto na modalidade oral quanto escrita, é requerido.

Essas demandas são cada vez mais evidentes com a incorporação de novas tecnologias no cotidiano social, tornando a escrita um recurso fundamental para a interação e a inserção em diversos contextos sociais, que podem envolver desde a produção de um currículo para adentrar no mercado de trabalho, até a mais trivial troca de mensagens de texto via celular com amigos e familiares. Em outras palavras, a escrita não é mais apenas uma atividade exercida na escola ou nos locais de trabalho mais formais. Ela, atualmente, é condição essencial para circular na sociedade contemporânea, tanto nos espaços físicos quanto nos ambientes virtuais, e a falta de domínio desse recurso pode significar exclusão social.

Ao professor de Língua Portuguesa, tendo em vista a importância da utilização da língua, especificamente da modalidade escrita, é dado o desafio de preparar os estudantes para lidarem com a língua desde as situações mais corriqueiras ao seu uso mais formal, como em ambientes de trabalho. Sobre essa necessidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, (1998, p. 19) declaram o seguinte:

o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

Para os PCN, conforme o fragmento, o professor de Língua Portuguesa precisa desenvolver nas aulas conhecimentos de linguagem, mediante o exercício da leitura e da escrita de modo que os estudantes possam exercer a cidadania em diversas situações da vida social. Para que as ideias contidas nos PCN se realizem de fato, faz-se necessário uma formação adequada e sólida em termos de construtos teóricos e práticos coerentes com a “necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das funções da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (STREET, 2014, p. 23). Além da formação, é necessário que as escolas estejam bem estruturadas para que o professor realize seu trabalho com qualidade e, desse modo, promova o conhecimento da língua que modificará de fato os índices de aprendizagem dos estudantes.

Consideramos a questão da formação continuada, e de qualidade, para os professores, fundamental na busca por melhorias dos índices de aprendizagem porque boa formação teórica possibilita que o professor reflita sobre suas ações no processo de intervenção da aprendizagem dos alunos, aprenda a produzir material didático e, desse modo, melhore sua prática em sala de aula. Por isso, concordamos com a ideia de que “as únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores – desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará” (POSSENTI, 1996, p. 56).

Por outro lado, um projeto educativo que não forneça condições dignas de trabalho ao professor tais como horas destinadas ao planejamento, salas de aulas bem estruturadas, redução do número de alunos por turmas, também não será plenamente satisfatório. Isso significa que o Estado precisa fornecer a estrutura necessária ao desenvolvimento do trabalho docente para que seja proporcionado ao aluno, conforme determinado em lei, pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho, (LDBN, 2010, p. 8).

Lembrar o papel do Estado na promoção da educação pública de qualidade é necessário porque este afirma que, quanto menor for o grau de letramento de determinada comunidade, maior será a responsabilidade da escola (PCN, 1998, p. 19). Sendo assim, o Estado deve possibilitar “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (LDBN, 2010, p. 8) para que, por sua vez, a escola prepare os estudantes para reconhecer e compreender criticamente os mais variados textos que circulam na vida social assim como ser

capaz de produzir muitos deles.

Em relação à formação dos professores reiteramos a necessidade de associar o conhecimento teórico à prática para que o professor torne suas aulas mais significativas. No caso específico da área de Língua Portuguesa, o professor precisa estar atento às novas abordagens de letramento que privilegiam o aspecto social da língua. Isso significa romper com o paradigma de restringir as aulas de Língua Portuguesa a apenas um de seus componentes: a gramática. Conforme Antunes (2007), o ensino de gramática é insuficiente para habilitar os estudantes tanto para a vida social quanto para o mercado de trabalho que, normalmente na sociedade moderna, exige usos mais formais da língua, bem como habilidades de leitura e escrita como podemos verificar a seguir:

A gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos. Daí que, em um programa de ensino de línguas, deve constar mais que uma série de itens de gramática. (ANTUNES, 2007, p. 52)

[...]

Compreender ou fazer um texto – um relatório, um artigo, um editorial, uma carta, um requerimento, por exemplo – exigem muito mais que conhecimento de gramática. Este é apenas parte do saber que se precisa dominar para o desempenho satisfatório dessas atividades. (ANTUNES, 2007, p. 54)

Há diversos estudos que discutem metodologias de ensino baseadas em gêneros textuais, apontando os gêneros como caminho possível para enriquecer processo de letramento dos alunos da Educação Básica. Tais estudos são formulados a partir de diferentes perspectivas teóricas tais como a Análise do Discurso Crítica (MUNIZ DA SILVA, 2007), a Linguística Textual (SEGATE, 2010), a Sócio histórica dialógica (BARBOSA; ROVAI, 2012), o Interacionismo Sociodiscursivo (BARROS; RIOS-REGISTRO, 2014), a Sociorretórica (OLIVEIRA; FERREIRA, 2015) e a Sistêmico-Funcional (SILVA, 2009; FUZER, 2014; GARCIA, 2015; MONTEIRO, 2015; BEZERRA, 2015); Tais estudos elucidam a necessidade de se dedicar o tempo da aula às atividades que proporcionem o domínio da leitura e da escrita, como explica Gouveia (2014, p. 205)

uma pedagogia da escrita será uma pedagogia que visa, não ao domínio da escrita enquanto sistema notacional, de fixação/representação das unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas uma pedagogia que visa, além do domínio da escrita enquanto sistema notacional, ao domínio de técnicas de produção de textos cultural e situacionalmente adequados aos contextos de uso, neles reconhecendo pertinência, adequação e qualidade.

Entre os estudos que enfocam os gêneros textuais como unidades de ensino, notamos os que foram realizados na perspectiva sistêmico-funcional. Tais estudos informam,

tanto no contexto internacional quanto nacional relatos positivos de experiências que trouxeram inovações ao ensino da língua com foco na leitura e na escrita. No contexto internacional, podemos citar o projeto europeu Tel4ELE- Teacher Learning for European Literacy Education/ Formação de Professores Para o Desenvolvimento da Literacia na Europa (GOUVEIA, 2014 p. 204) e o projeto LERN- Literacy and Education Research Network/ Rede de Pesquisa em Letramento e Educação (BARWASHI & REIFF, 2013, p. 52). Já no Brasil, podemos mencionar o projeto Práticas Orientadoras Para o Processo de Produção e Avaliação de Textos (FUZER, 2014), e as pesquisas de Bezerra (2015) Monteiro (2015) e Garcia (2015) desenvolvidas durante o mestrado na Universidade Federal do Tocantins realizado por meio do programa em rede nacional PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras). As referidas publicações apresentam possibilidades de intervenção no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com foco na leitura e produção de textos.

Os estudos mencionados demonstram que as buscas por novas abordagens para promover o letramento dos alunos em contextos escolares estão rompendo com a tradição milenar de ensinar nomenclatura gramatical sem proporcionar ao estudante o contato com os diversos textos que circulam socialmente. Infelizmente, o conhecimento de tais pesquisas é insuficiente por si só para modificar o quadro da educação brasileira, pois, mesmo os professores que possuem conhecimento teórico sobre novas abordagens de letramento

nem sempre, ou quase nunca, os põem em prática, por não terem, em geral, os respaldos práticos necessários: material pedagógico adequado para apoio; suficiente segurança e/ou poder para introduzir inovações à revelia do estabelecido por programações oficiais; condições mínimas de trabalho necessárias à quebra de uma rotina secular, decorrentes de generalizado desinteresse por mudanças efetivas nas políticas de ensino. (SILVA, 2004, p. 79).

O quadro aqui descrito nos leva à percepção de que transformações no ensino de Língua Portuguesa se impõem. Para que haja mudanças significativas nesse quadro são necessárias ações que modifiquem tanto aspectos políticos quanto os pedagógicos que dificultam essa tarefa. As questões políticas, profundas e complexas, não serão discutidas nesse espaço por não ser o objetivo principal desse trabalho. Já os fatores pedagógicos, serão aqui discutidos a partir da perspectiva de gêneros textuais como unidades de ensino. Para tratarmos desse tema, é importante antes realizarmos uma revisão das principais concepções teóricas sobre o assunto.

1. 2 TEORIAS DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA BREVE REVISÃO

Questões teóricas em torno dos gêneros textuais são complexas e variadas. Sendo assim, é importante uma revisão das diversas correntes de estudo de gêneros que circulam no Brasil visto que as diversas correntes teóricas possuem entendimentos diversos sobre gêneros textuais e as implicações da inserção dos mesmos no ensino. Para que a revisão não se torne exaustiva, visto não ser esse o objetivo principal desse trabalho, apresentamos o quadro a seguir, inspirado pela revisão de Bawarshi; Reiff (2013), contendo os conceitos de gêneros textuais para as principais perspectivas que circulam no contexto nacional.

Quadro 1: Perspectivas teóricas de estudo de gêneros no Brasil

Perspectiva teórica	Principais Estudiosos	Conceito de gênero textual	Implicações para o Ensino
Sócio-histórica e dialógica	Bakhtin	“Cada esfera de utilização da língua elabora seus <i>tipos relativamente estáveis</i> de enunciados, sendo isso que denominamos <i>gêneros do discurso</i> ” (BAKHTIN, 1997 p. 279 <i>itálicos do original</i>)	“A perspectiva bakhtiniana está aliada a uma concepção de linguagem interacionista, e influencia, ainda hoje, muitos teóricos e estudiosos da Linguística e outras áreas e mais fortemente um grupo de estudiosos que trouxe muitas inovações à educação brasileira” (BORGES, 2012, p. 124).
Sociorretórica e sócio-histórica cultural	Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman, Amy Devitt	“Ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes” (MILLER, 2012, p. 32)	“Os ERG não surgiram de um imperativo pedagógico. Os ERG desenvolveram uma compreensão dos gêneros como artefatos retórica e socialmente dinâmicos [...] Essa compreensão sugere que os gêneros não podem ser esclarecidos, explicitados e adquiridos somente através dos meios textuais ou linguísticos; também não podem ser abstraídos de seus contextos de uso para fins pedagógicos [...] Alguns estudiosos em ERG questionam a validade do ensino explícito de gêneros, enquanto outros, mais recentemente, têm buscado desenvolver abordagens pedagógicas com base na conscientização dos gêneros” (BARWASHI; REIFF, 2014, p. 83)
Interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna	Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Noverraz e Jean Paul Bronckart	“Formas relativamente estáveis, tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (DOL; SCHNEUWLY, 1999, p. 7)	“As atividades que se propõem a trabalhar com a linguagem não podem fazê-lo sem a presença dos gêneros textuais [...] Os gêneros são a referência intermediária para esta aprendizagem e, por isso, constituem-se como objetos de ensino e instrumentos de pesquisa de maior relevância para esta construção” (BORGES, 2012, p. 124)

Perspectiva teórica	Principais Estudiosos	Conceito de gênero textual	Implicações para o Ensino
Comunicativa	Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter	“Os gêneros são estruturas retóricas inerentemente dinâmicas que podem ser manipuladas de acordo com as condições de uso e que o conhecimento de gêneros, conseqüentemente, é mais bem conceituado como uma forma de cognição situada encaixada em atividade disciplinares” (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1993, p. 477)	“Os textos pertencentes a um dado gênero são produções discursivas estabilizadas, histórica e socialmente situadas; e os modos de produção, distribuição e recepção que os envolvem é que promovem dinamismo/dinamicidade das práticas de um gênero, em dada época, em uma dada cultura. Tal fenômeno, importante salientar, permite reconstruir a história das práticas interacionais atualizadoras de um gênero, no seio de uma sociedade (SILVA, 2002, p. 35).
Sistêmico-Funcional	J. R. Martin, Matthiessem; Rose, Christie, Hasan.	“Processos sociais graduais e orientados por objetivos”. (MARTIN, 2000, p. 53)	“Os gêneros podem ser usados para ajudar os estudantes a obter acesso e utilizar com mais eficiência os sistemas de escolhas disponíveis aos usuários da linguagem para a produção de sentido em contextos específicos”. (BAWARSHI; REIFF, 2014, p. 55)
Sociorretórica de caráter etnográfico voltado para o ensino de segunda língua	Swales e Bathia	“Compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros partilham certo conjunto de propósitos comunicativos” (Swales 1990, 58)	“Os gêneros não só ajudam os membros da comunidade discursiva a alcançar e promover seus objetivos, mas também ajudam os novos membros a adquirir e iniciar-se nos objetivos partilhados daquela comunidade” (BAWARSHI; REIFF, 2014, p. 65)
Análise Crítica	N. Fairclough e G. Kress	“Fairclough define gêneros como aspectos discursivos das formas humanas de ação e interação em eventos sociais (2003, p. 65). Isto é, os gêneros são formas particulares de relações sociais entre agentes sociais (indivíduos e organizações)”. (FIGUEIREDO, 2009)	“Uma vez que alguém se torne consciente do valor ideológico de determinado discurso, pode resistir a ele, e o aspecto ideológico pode conseqüentemente perder ou diminuir seu efeito (MEURER, 2005, p. 94). Eis um grande motivo pelo qual perspectivas de análises críticas de gênero têm sido desenvolvidas de modo a impactar consideravelmente abordagens de ensino da língua” (PICONI; VALK; RIOS REGISTRO, 2013, p. 376).
Fonte: Quadro inspirado nas revisões de Bawarshi; Reiff (2013).			

Revisões das principais correntes teóricas de gêneros correntes no Brasil podem ser encontrada com mais detalhes em Borges (2012), Marcuschi (2008), Meurer, Bonini, e Motta-Roth (2005). Além das perspectivas teóricas mencionadas no quadro, há no Brasil outras perspectivas de estudo de gêneros textuais. Esses estudos possuem características muito peculiares que não se enquadram nas perspectivas mencionadas, conforme Silva e Espindola (2013). É o caso dos estudos de Marcuschi (2008), Ribeiro, Rocha e Coscareli (2010) cuja abordagem teórica foi “fortemente influenciada pela proposta francesa de

sequências textuais de Jean-Michel-Adam” (SILVA; ESPÍNDOLA, 2013, p. 266); e Motta-Roth (2010) que “combina as concepções sociorretórica, sistêmico-funcional e sócio-histórica bakhtiniana dos gêneros textuais” (SILVA; ESPÍNDOLA, 2013, p. 266).

Conhecer a visão de gênero das diversas correntes teóricas se justifica pelo fato de que “nem todos os objetos de estudo podem ser analisados por qualquer conceito, isso porque cada conceito de gênero utilizado vem agregado a outros conceitos teóricos e metodologias específicas de análise que muitas vezes não dialogam” (SIMÕES, 2012, p. 4). É interessante ainda entender de que modo surgiu as investigações em torno dos gêneros textuais no Brasil.

1.2.1 Gêneros textuais e ensino no Brasil

O termo *gêneros textuais* se popularizou no Brasil a partir de 1998 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial em vigor¹ que orienta a ação pedagógica dos professores de Língua Portuguesa no contexto da educação básica brasileira (BORGES 2012, p. 120),. Além dos PCN, Borges menciona a popularização do termo associada à difusão dos estudos de diversos precursores de teorias de gêneros como Bakhtin, Dolz, Schneuwly, Bronckart, Bazerman, Miller, Bathia e Swales, a partir de 1999. A autora aponta que “algumas dessas perspectivas receberam maior aceitação entre os professores e educadores brasileiros e outras não atingiram um nível de aceitação tão amplo” (BORGES, 2012, p. 120).

As perspectivas de maior aceitação, de acordo com Borges são o Interacionismo Sociodiscursivo e a perspectiva Sócio-Histórica/Dialógica por influenciarem em maior medida a elaboração de documentos públicos orientadores da ação pedagógica dos professores que trabalham com a linguagem (BORGES, 2012, p. 121), bem como por serem as correntes teóricas mais informadas nas comunicações do maior evento científico envolvendo gêneros textuais no país: o SIGET (Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais) (BORGES, 2012, p. 136).

A popularização dos estudos de gêneros no Brasil nos últimos anos associada às orientações contidas nos PCN não reflete a aplicação dos mesmos como unidades de ensino em sala de aula. Pesquisas que informam os gêneros textuais com foco no ensino são escassas

¹ Vale a pena mencionar a elaboração das Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC) “um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica” (NOVA ESCOLA, setembro de 2014). O documento vem sendo elaborado pelo MEC com a participação de todos os municípios. Diferente dos PCN que apenas sugerem de forma implícita o que os professores devem ensinar na sala de aula, as BNCC fazem essas sugestões de forma explícita, sugerindo o currículo para cada ano da Educação Básica.

no Brasil. Mesmo o Interacionismo Sociodiscursivo apontado como a perspectiva teórica de maior aceitabilidade no contexto nacional evidencia carência de estudos sobre o tema. Silva e Lourenço (2014) ao realizar uma investigação do tema SD relacionadas à formação de professores no Brasil em programas de mestrados e doutorados fazem um mapeamento cujo resultado indica essa carência. Conforme as autoras,

O mapeamento realizado no site dos 27 estados brasileiros totalizou 131 programa de Mestrado e Doutorado pesquisados na área de conhecimento “Linguística, Letras e Artes” e também na área de “Educação”, resultando em dezessete mil e novecentas e vinte pesquisas encontradas. [...]

Foram encontradas 206 pesquisas relacionadas a gêneros discursivos/textuais , que representam 1,1% das pesquisas realizadas [...] e somente cinco vertem sobre o tema SD, o que indica 0,02% do número total pesquisado. (SILVA; LOURENÇO, 2014, p. 187-188)

De modo semelhante Oliveira e Ferreira (2015) fazem um mapeamento dos estudos de gêneros aplicados ao ensino no Brasil na perspectiva Sociorretórica/ Sócio-histórica cultural. Conforme levantamento de Oliveira e Ferreira (2015, p. 6), por meio do Google Acadêmico, há também poucas pesquisas envolvendo o ensino de gêneros textuais nessa perspectiva. Os autores registram o resultado da pesquisa da seguinte forma:

Foram utilizadas as palavras “Charles Bazerman” no motor de busca, que apresentou 110 resultados (sem incluir patentes e citações isoladas). Desses materiais, em que se destacam artigos, teses e monografias, foram selecionados apenas os trabalhos sobre gêneros textuais em sala de aula (propostas de ensino) que trazem C. Bazerman em sua fundamentação.[...]

Dos 110 trabalhos encontrados, apenas 7 se enquadravam no recorte proposto para esse estudo. (OLIVEIRA; FERREIRA, 2013, p. 6)

Na perspectiva sistêmico-funcional, pesquisas envolvendo gêneros textuais e ensino no Brasil, também são tímidos. Silva e Espíndola (2013), questionando a escassez de pesquisas ligadas a essa perspectiva teórica no cenário brasileiro, afirmam que a mesma se dá em virtude de questões políticas, mas não de meritocracia visto que “a LSF informa significativamente pesquisas linguísticas e políticas de ensino de língua além das fronteiras brasileiras” apresentando “importantes encaminhamentos teóricos ou práticos” (SILVA; ESPÍNDOLA, 2013, p. 267).

Apesar de escassos, o interesse pelos estudos de gêneros no Brasil ligados de alguma maneira aos construtos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional vem aumentando significativamente. Podemos mencionar Muniz da Silva (2007), Mota-Roth (2008), Vian Jr.

(2009), Farenzena (2011), Silva e Espindola (2013), Silva (2009; 2014; 2016), Fuzer (2014), Bezerra (2015), Garcia (2015) e Monteiro (2015).

Para efeito de comparação, resolvemos pesquisar trabalhos publicados nas quatro perspectivas teóricas aqui apresentadas envolvendo gêneros textuais e ensino no motor de buscas do Google Acadêmico. Os critérios de pesquisa adotados foram: Período específico – 2010-2015; páginas em português; não incluir citações; não incluir patentes. O resultado pode ser visto no quadro seguinte:

Quadro 2: Pesquisas de gêneros textuais envolvendo ensino

Perspectiva teórica	Palavras-chave	Resultado
Interacionismo Sociodiscursivo	ISD; Gêneros Textuais; Ensino	585
Sociorretórica/ Sócio-histórica cultural	Sociorretórica; Gêneros Textuais; Ensino	314
Sócio-histórica e dialógica	Sócio-histórica/dialógica ; Gêneros Textuais; Ensino	16.200
Sistêmica-Funcional	LSF; Gêneros Textuais; Ensino	906

Fonte: Google Acadêmico

Por meio das informações expostas no quadro anterior, podemos perceber um crescimento no interesse por abordagens de gêneros de outras perspectivas teóricas além do ISD. Com exceção da Sociorretórica, o número de publicação nas demais abordagens foi superior àquelas ligadas ao grupo de Genebra. Esse interesse por novas perspectivas teóricas pode ter várias explicações. Uma delas é o fato de que o ISD, apesar de estabelecido há muito tempo no país, tem sido questionado por sua eficácia como modelo de ensino. Borges (2012, p. 137), chega a propor que:

talvez seja o momento de avaliarmos melhor qual o paradigma de estudo de gêneros seria mais adequado àquilo que já estamos desenvolvendo nas aulas de Língua Portuguesa do país.

Um novo paradigma exige novas pesquisas e aplicações, além do abandono do paradigma antigo, o que exigiria grande esforço intelectual por parte dos professores e pesquisadores. Tal comprometimento traria, por sua vez, avanços significativos no campo científico da Linguística, já que ciência se faz com rupturas, com quebras de modelos, com o surgimento de novos modelos.

Concordamos com Borges a respeito da necessidade de desenvolver pesquisas e práticas de ensino fundamentadas em outras perspectivas teóricas de gênero nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, não consideramos o ISD ineficiente levando em consideração que pesquisas apontam escassez de investigações sobre o tema (SIVA; LOURENÇO; 2014). Com base na experiência que obtivemos na educação básica, podemos dizer que o ensino de Língua Materna no Brasil ainda se encontra fortemente voltado para o ensino de nomenclaturas gramaticais. Isso ocorre em virtude da escassa condição de trabalho em que os

professores se encontram tais como carga horária exaustiva, falta de recursos pedagógicos, salas de aula superlotadas, que são elementos que dificultam o trabalho com a produção de textos.

Por outro lado, acreditamos que a investigação de outras correntes teóricas de gênero é benéfica ao ensino e aos avanços científicos nos pesquisas que envolvem a linguagem. Em virtude disso, entre as várias perspectivas teóricas, elegemos a Linguística Sistêmico-Funcional, para abordarmos o estudo de gêneros textuais na sala de aula. Nossa escolha se baseia no fato dessa teoria ter surgido “como resposta à preocupação com a eficácia do letramento centrado no estudante e baseado no processo, com sua ênfase em ‘aprender fazendo’ (BARWASHI; REIFF, 2014, p. 49).

Entendemos que o cenário do ensino de Língua Materna no Brasil precisa se reinventar de modo que melhore os índices de aprendizagem dos alunos. Sabendo que a Linguística Sistêmico Funcional “possibilita a construção de objetos de investigação a partir do diálogo entre saberes teóricos originários de diferentes disciplinas ou campos de conhecimento, mantendo o sistema linguístico no centro da análise realizada” (SILVA; ESPÍNDOLA, 2013, p. 267), consideramos a teoria apropriada para a ruptura com os paradigmas de ensino estabelecidos pelo ISD, podendo trazer avanços para a aprendizagem dos alunos. Na sessão seguinte, discutiremos os principais elementos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, bem como abordagem de gêneros textuais realizados por meio dessa perspectiva.

1.3 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: CONCEITOS BÁSICOS

A LSF, teoria de análise dos fenômenos da linguagem desenvolvida a partir dos estudos de Halliday, (1972, 1976, 1979), Matthiessem (2015 e Martin (2000), se dedica ao estudo das funções exercidas pela linguagem nas relações sociais e da íntima relação dos usos linguísticos com a cultura dos povos que a usam (GOUVEIA, 2009, p. 14). A LSF

é caracterizada como uma teoria social, porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem; seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre indivíduos e desses com a comunidade.

Caracteriza-se também como uma teoria semiótica porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações. Procura desvendar como, onde, porque e para que o homem usa a língua, bem como a linguagem em geral, e como a sociedade o faz. (BÁRBARA; MACEDO, 2009, p. 90).

Essa teoria apresenta questionamentos formulados por influência de estudos do antropólogo Malinowski que, ao realizar uma pesquisa nas Ilhas Trobriand, (GOUVEIA, 2009, p. 14), introduziu os primeiros estudos relacionando usos linguísticos ao contexto de uso (FUZER; CABRAL, 2014, p. 17). A partir da relação entre língua e contexto, a LSF define a língua como

o principal canal através do qual é transmitida os modelos de vida, por meio dela se aprende a agir como membro de uma sociedade - dentro e através de vários grupos sociais, na família, na comunidade, e assim sucessivamente - e adotar sua cultura, os seus modos de pensar e agir, suas crenças e valores (HALLIDAY, 1979, p. 18)²

Sendo assim, a relação entre língua e sociedade é bastante estreita, e complexa, como aponta Halliday (1979, p. 42) o “uso da linguagem não é um conceito simples”³, pois a língua desempenha um complexo papel nas relações sociais e comunicativas da sociedade visto que

Produzimos linguagem em contextos sociais, por meio de nossas relações com o outro, a partir de nossas crenças, valores, ideologia [...] A LSF, portanto, relaciona língua, cultura e sociedade e, ao sistematizar essa relação, procura compreender o que fazemos com a linguagem e como a língua está estruturada para ser usada, para construir significados. (BARBARA; GOMES, 2013, p. 28-29)

Na sociedade moderna, a linguagem se manifesta por meio de diversos gêneros textuais e também pelos mais diversos canais. Podemos constatar o uso da língua no rádio, na televisão, no cinema, na música na *internet*, e em todos os outros meios de comunicação criados pela sociedade contemporânea. Em todos estes instrumentos de comunicação fica evidente a importância dos usos da língua tanto de forma oral quanto escrita para estabelecer a relação entre o indivíduo e a sociedade. Em virtude dessa íntima relação, Halliday (1979, p. 19) diz que “é certo que a linguagem implica a existência do homem social”⁴.

Além da importância comunicativa da língua para as relações diárias entre as pessoas de uma dada sociedade, é relevante perceber também como os indivíduos, via interação verbal, escolhem as formas de organizarem a linguagem conforme suas necessidades. Isto ocorre porque cada comunidade procura estabelecer significados entre a realidade e sua cultura. Cultura é entendida neste estudo como:

²No original: “La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una ‘sociedade’ - dentro y através de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucessivamente - y a adoptar su ‘cultura’, sus modos de pensar y actuar, sus creencias y sus valores”.

³No original: “El uso del language no es um concepto simple”

⁴No original: “es cierto que la existencia del lenguaje implica la exixitencia del hombre social”.

um sistema, um conjunto de processos sociais que são dinâmicos e sujeitos a mudança, pois, não são fixos dentro de fronteiras sociais, econômicas ou nacionais. ‘Cultura’, portanto, é o conhecimento aprendido no processo histórico e social, uma rede complexa que liga o conhecimento, a moral, as crenças, artes, leis, comportamentos ou qualquer outra capacidade ou hábito que adquirimos como membros de um grupo, com caráter local e dinâmico, construído via interação linguística (MOTTA-ROTH 2011, p. 159).

Assim, por estar situado dentro de um contexto de cultura, o usuário a linguagem seleciona, a partir dela, os elementos que delinearão os textos que possibilitarão sua interação com o outro (BARBARA; MACEDO, 2009, p. 93). Esses textos, além de mediar a interação entre os membros da sociedade, adquirem características e funções particulares dependendo do contexto de situação.

Observando como as pessoas realmente usam a linguagem no cotidiano, descobrimos que o número aparentemente infinito de situações diferentes possíveis representa na realidade um número muito menor de *tipos* gerais de situações, que podemos descrever com termos como "jogadores ensinando um jogo a um iniciante", "mãe lendo histórias para uma criança antes de dormir", "cliente fazendo compras por meio de um telefone", "professor conduzindo a análise de um poema a alunos", e assim por diante.⁵(HALLIDAY, 1979, p. 43, itálico do original).

Situações semelhantes como as descritas acima, são recorrentes e estão sempre atreladas à cultura de uma determinada sociedade. Ao se tornarem constantes, a linguagem utilizada nessas situações passa a adquirir traços linguísticos e semânticos muito específicos. O agrupamento desses traços foi denominado por Halliday de *registro* (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 48). Dessa maneira, “ao relacionar tipos de situação e padrões semânticos/léxico-gramaticais, a obra de Halliday serviu de fundamento para as abordagens sistêmicas funcionais de gênero (comumente conhecida como “Escola de Sidney”)(BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 49).

Temos, portanto, que a linguagem, ao ser utilizada por seus falantes em determinada cultura, em situações recorrentes, dá forma a textos que se diferenciam uns dos outros em virtude de aspectos funcionais e semânticos. Essas diferenças, associadas ao contexto de cultura dá forma à abordagem de gêneros textuais dentro da LSF a fim de fornecer métodos de ensino e promover o letramento dos alunos (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 49). Gênero, nessa perspectiva teórica é concebido como “processos sociais graduais e orientados por objetivos” (MARTIN, 2000, p. 53).

⁵ No original: Observando el modo en que la gente utiliza realmente el language en la vida cotidiana, encontramos que el número al parecer infinito de situaciones distintas posibles representa en realidad un número mucho más pequeño de *tipo* generales de situación, que podemos describir con términos como “los jugadores instruyen a un novato en um juego”, “la madre lee cuentos al niño antes de dormir”, “el cliente hace un pedido por teléfono”, “el maestro dirige a los alumnos em el análisis de un poema” y así sucesivamente.

A língua é tida como um sistema à disposição de seu usuário, na perspectiva sistêmico-funcional a fim de oferecer-lhe recursos que possibilitem sua interação com outros indivíduos de um determinado meio social. Baseado nesse pressuposto é que a teoria recebeu o nome sistêmico: “porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para produzir significado [...] é funcional porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19). No Brasil, temos um considerável número de estudos sobre LSF, entre os quais, destacamos os de Bárbara e Macedo (2009), Cunha e Souza (2011) Silva e Espíndola (2013) e Fuzer e Cabral (2014). Nesses estudos, encontramos, como denominador comum, a noção de que

a língua enquanto sistema e a língua enquanto conjunto de textos não são dois fenômenos separados, mas apenas o mesmo fenômeno visto de duas perspectivas diferentes, a da potencialidade e a da instanciamento: sistema e texto definem dois pólos de uma escala gradativa de instanciamento, em que um é a potencialidade e o outro a instância particular dessa potencialidade. (GOUVEIA, 2009, p. 19)

Considerando a interface entre sistema linguístico e conjunto de textos, podemos dizer que a estrutura linguística é configurada pelos usos que os falantes fazem da língua a fim de realizar atividades sociais no meio em que vivem (FUZER; CABRAL, 2014) tais como comprar, vender, expor opiniões, solicitar serviços, reclamar, etc. O reconhecimento de que a inter-relação entre língua, cultura e sociedade impactam a estrutura de uma língua, é fundamental dentro da LSF tornando, por esse motivo, o texto como “unidade de análise dessa abordagem teórica” (FUZER, 2012, p. 220). Texto, nessa abordagem, é considerado como o

resultado de toda e qualquer situação de interação, isto é, é ele próprio a forma linguística de interação social, uma unidade de uso linguístico. De extensão variável, falado ou escrito, individual ou coletivo, composto de apenas uma frase ou de várias (a extensão não é relevante), o texto é o que produzimos quando comunicamos. É ainda uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto, com um objetivo comunicativo. (GOUVEIA, 2009, p. 18)

Sabendo que as interações sociais sempre são realizadas por meio de textos, ao serem produzidos, tanto na modalidade oral quanto escrita, os textos recebem influência do contexto de cultura e do contexto de situação. Ou seja, não se pode compreender um texto sem levar em consideração todos os aspectos que envolvem a produção do mesmo, “a situação (variação de registro), o propósito ou finalidade da interação (o gênero) e a cultura (a ideologia ou sistema de crenças e valores)” (FUZER, 2012, p. 220).

Dentre os elementos que influenciam a produção textual, é fundamental atentarmos para a cultura, conscientes de que questões culturais contribuirão para dar sentidos

ao texto. Investigações de alguns interessados no assunto apontam que há poucos estudos sobre contexto de cultura (SILVA, 2014; J. L. MEURER, 2013). Essa carência existe porque muitos investigadores dessa corrente teórica têm dado mais atenção ao contexto de situação e aos aspectos lexicogramaticais relacionados a ele, como explica Silva (20014, p. 4)

Compreendido como ambiente imediato de funcionamento do texto, o contexto de situação recebe mais atenção na sistêmico-funcional, podendo jogar luz inclusive no próprio contexto de cultura, afinal, esse último influencia diretamente os níveis de estudo da linguagem” (SILVA, 2014, p. 4)

Enquanto essa lacuna tem recebido críticas de alguns estudiosos (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 54-55), ao mesmo tempo outros pesquisadores têm procurado preenche-la tentando aprofundar as reflexões sobre o contexto de cultura (MEURER, 2004; SILVA, 2014). Silva propõe que o contexto de cultura não esteja apenas relacionado às noções de gêneros textuais, mas de descrições que explicitem a relação dialética entre texto e contexto de maneira que, a partir da análise de um, seja possível deduzir o outro (SILVA, 2014, p. 10). Explicitando algumas noções dessa relação dialética, Bárbara e Macedo (2009, p. 93) declaram que:

o homem, situado histórica e socialmente numa cultura, seleciona, a partir dessa cultura, o modo como vai produzir o texto, a forma como interagirá com os participantes da interação, tendo em vista um conhecimento, um conteúdo experiencial que será realizado com a seleção que fará. Textos terão características diferentes dependendo dos participantes e da finalidade a que sirvam. (BARBARA; MACEDO, 2009, p. 93)

Levando em consideração essas questões, reconhecemos a necessidade de aprofundar a investigação a respeito tanto do contexto de situação quanto do contexto de cultura já que todo texto é afetado simultaneamente pelos dois contextos (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26). Enquanto o contexto de cultura, “parece esquecido ou, até mesmo, confundido com o próprio contexto de situação” (SILVA, 2014, 5), este último, por sua vez, tem sido bastante estudado atualmente por pesquisadores da LSF tanto na Europa, (GOUVEIA, 2009), quanto no Brasil (FUZER; CABRAL, 2014; CUNHA; SOUZA, 2011). Dessa forma, há diversos estudos que descrevem os recursos atrelados ao contexto de situação.

O contexto de situação está relacionado a três variáveis do discurso: campo, relação e modo, sendo que o campo diz respeito ao que se fala; relação aos participantes envolvidos no momento de situação e o modo à maneira como a mensagem foi organizada e o canal utilizado para transmiti-la (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 26).

Estas variáveis do discurso estão intimamente relacionadas às três metafunções da

linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Essas metafunções são estudadas na LSF em virtude do reconhecimento de que toda a linguagem está organizada para cumprir determinadas funções e satisfazer às necessidades interativas do usuário da língua. Sendo assim, as metafunções servem para construir os seguintes significados, conforme Cunha e Souza (2011, p 27):

- Ideacional – cumpre a função de representar tanto o mundo exterior quanto interior do falante.
- Interpessoal – tem por responsabilidade evidenciar os papéis assumido pelos falantes no momento da interação, ou seja, se é uma relação hierárquica, afetiva ou familiar.
- Textual – assume o objetivo de organizar o texto transformando-o em um elemento coerente e coeso por meio dos recursos textuais utilizado.

É importante sabermos que cada uma dessas metafunções são realizadas por um sistema lexicogramatical particular. No quadro, a seguir, podemos verificar a relação entre cada uma das metafunções com as variáveis do contexto de situação e os sistemas lexicogramaticais que as realizam:

QUADRO 3: elementos do contexto de situação

Variáveis de contexto	Metafunções	Realização lexicogramaticais
Campo	Ideacional	Transitividade
Relações	Interpessoal	Modo e modalidade
Modo	Textual	Tema e Rema

Fonte: BÁRBARA & MACEDO, 2009, p. 93.

As constantes pesquisas envolvendo as variáveis de contexto justificam-se pelo fato de que

no contexto de situação, estão as características extralinguísticas dos textos, que dão substância às palavras e aos padrões gramaticais que falantes e escritores usam, consciente ou inconscientemente, para construir os diferentes gêneros, e que os ouvintes e leitores usam para identificar e classificar esses gêneros. (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 25-26).

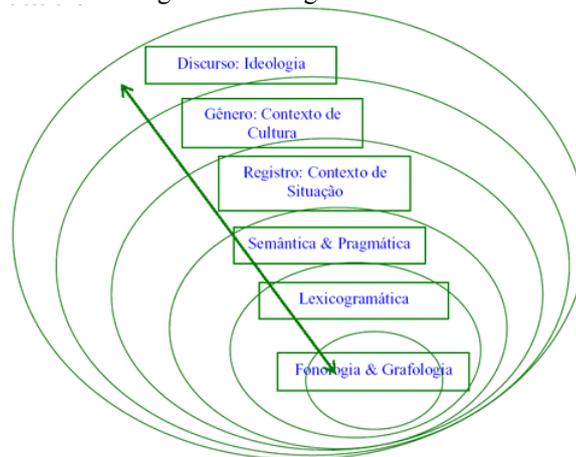
Com base em Cunha e Souza (2011) podemos dizer que o contexto de situação desempenha um papel fundamental na estruturação dos textos, conforme os objetivos e necessidades comunicativas dos usuários da língua. Em virtude disso, contexto de situação e contexto de cultura interligam-se de maneira indissociável. O contexto de situação determina o campo, o modo, os participantes e a organização da mensagem. Já contexto de cultura possibilita a criação dos gêneros a partir das atividades sociais desempenhadas pelos falantes.

À medida que se tornam recorrentes, o contexto de situação passa a conjugar os significados linguísticos por seus componentes: os participantes envolvidos, o campo e o

modo a que os estudiosos da área chamam de registro. Sendo assim, “registro de um texto será então o conjunto de configurações linguísticas que o tornam único e distinto de outros textos possíveis” (GOUVEIA, 2014, p. 2007). Uma maneira simples, mas não superficial, de descrever essa relação indissociável entre os dois contextos é dizendo que “o registro é o que torna os textos diferentes e o gênero é o que torna os textos semelhantes” (GOUVEIA, 2014, p. 209).

Considerando os conceitos elementares da linguagem até aqui sucintamente descritos, conforme a perspectiva da LSF, podemos considerar a linguagem como “um sistema sociosemiótico, por meio do qual o homem constrói sua experiência. Em seu ambiente semiótico, a linguagem apresenta inúmeras realizações e também está condicionada a fatores extralinguísticos”. (FUZER; CABRAL, 2014). Podemos representar graficamente os componentes linguísticos e extralinguísticos que influenciam a linguagem por meio de estratos conforme exposto na Figura 1.

Figura 01: A língua em estratos



FONTE: MOTTA-ROHT, 2008, p. 247

É importante notar que as fronteiras entre um estrato e outro na linguagem só existem em sua representação gráfica “para fins didáticos. Nas efetivas práticas de linguagem, essas bordas desaparecem” (SILVA; ESPÍNDOLA, 2013, p. 273). Cientes dos conceitos elementares concebidos pela LSF, passamos então às questões do ensino da língua na perspectiva dessa teoria.

1.3.1 LSF e ensino de línguas

Embora a LSF tenha sido desenvolvida por Halliday (1994) em virtude de

questões teóricas sobre a linguagem, esse estudioso não foi indiferente às questões de ordem pedagógica envolvendo o ensino da língua nas escolas. Essa preocupação baseava-se na investigação sobre a íntima relação entre “o modo como uma língua funciona” e a “forma como uma língua poderia ser ensinada da melhor maneira” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENSON, 1974, p. 7). Preocupados com a dicotomia entre estudos linguísticos e práticas de ensino, Halliday, McIntosh e Strevens (1974) alertavam para a compreensão de que não deveria haver polaridade entre os estudos da linguagem e o ensino, mas sim uma interligação. Para que houvesse essa interligação os autores alertam que

A simples recomendação de novas abordagens teóricas não acompanhadas de justificativas constitui apenas pequena parte da batalha a ser travada para conseguirmos um progresso real. É necessário mostrar, detalhadamente, *como e por que* as novas abordagens são planejadas para serem valiosas e úteis (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENSON, 1974, p. 9 – itálicos do original).

Ao formular uma teoria preocupada com a linguagem em todas as suas manifestações, inclusive o ensino, Halliday (1994) possibilitou que a LSF se tornasse teoria de base para o ensino da língua em diversos lugares do planeta. Entretanto, a LSF possui presença mais marcante na Austrália, onde foram desenvolvidos projetos que ficaram conhecidos como *Escola de Sidney*. Esses projetos foram desenvolvidos em três fases: *Writing* (1978-1985), *Language & Social Power* (1985-1990), e *Write it Right* (1990-1995) conforme Gouveia (2014). Nesse projeto, foi desenvolvido o ciclo de ensino-aprendizagem cuja proposta é o enfoque dos gêneros textuais e dos demais aspectos relacionados a ele como as orações, os aspectos fonéticos/fonológicos e os demais elementos léxico-gramaticais da língua.

É importante saber que Halliday não desenvolveu a teoria de gêneros na LSF, mas suas investigações foram importantes para “formular o tipo de questões que devem ser corretamente apreendidas, como primeiro e necessário passo no sentido de encontrar soluções para os problemas” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENSON, 1974, p. 9). A abordagem de gêneros textuais na LSF foi desenvolvida por investigadores como Eggins (2004), Christie e J. R. Martin (2000) Martin e Rose (2007), Hasan (2009), e Matthiessen (2012), guiados pela obra de J. R. Martin que descreveu os gêneros textuais como “processos sociais graduais e orientados por objetivos” (MARTIN, 2000, p. 53). A seguir, discutiremos essa perspectiva de gêneros textuais.

1.3.2 Gêneros textuais na perspectiva da LSF

A perspectiva sistêmico-funcional de gêneros surgiu de um imperativo pedagógico “como resposta à preocupação com a eficácia do letramento centrado no estudante e baseado no processo, com sua ênfase no ‘aprender fazendo’” (BARWASHI; REIFF, 2014, p. 49). Dessa preocupação, surgiram pesquisas enfocando os gêneros textuais em contextos escolares que culminou com estudos conhecidos atualmente como *Escola de Sidney*.

Dentro da perspectiva sistêmico-funcional, Silva e Espindola (2013, p. 272) identificam duas correntes de estudo de gêneros: uma clássica, conduzida por Hasan, Martin e Eggins; outra tipológica, cuja maior referência é Matthiessen (SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 285). A diferença entre as duas correntes é que:

Na abordagem clássica dos gêneros textuais [...] o contexto é teorizado e modelado em termos de estratificação – contexto de situação e contexto de cultura [...]. Na abordagem tipológica dos gêneros, o contexto é teorizado e modelado em termos de matriz que surge a partir da combinação da (i) hierarquia de estratificação com a (ii) escala de instanciação, tendo como ponto de entrada para análise o nível semântico. (SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 272)

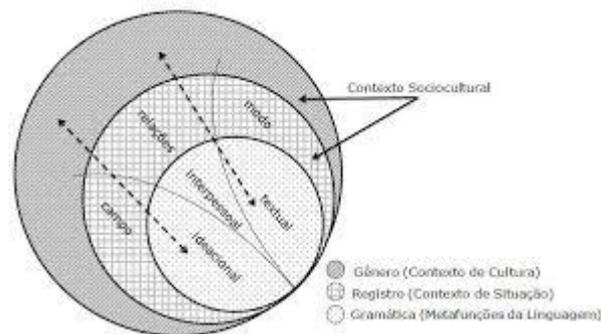
Os estudos de Martin e Rose (2007), Eggins (2004) e Hasan (2009) destacam-se por explorarem a linguagem como um sistema sociosemiótico conforme Halliday (1979) capaz de realizar significados através da língua, ao mesmo tempo em que a língua se organiza de forma que esses significados possam ser realizados. Nessa perspectiva, há uma inter-relação entre contexto de situação e contexto de cultura. Vian Jr. (2003, p. 4) explica essa relação da seguinte maneira:

A relação texto-contexto, com base nessa teoria passa a ser *probabilística*, nunca *determinística*, derivando daí uma metodologia sistêmica para a análise textual, que envolve uma descrição detalhada da linguagem, bem como a teoria do contexto e a relação contexto-linguagem, compreendendo três passos: (1) uma descrição detalhada das funções e estruturas da língua, além da relação desses elementos com as dimensões contextuais de registro, organização semântica e gramatical da língua; (2) detalhes sobre a estruturação do texto em estágios e características de cada gênero e, por fim (3) o reconhecimento de que as diferenças entre os textos são o reflexo de uma dimensão contextual mais abstrata denominada *ideologia*. (VIAN JR. 2001, p. 4 – itálicos do original)

Nessa perspectiva é muito importante a descrição das variáveis de registro. Os investigadores dessa corrente entendem que os padrões léxico-gramaticais materializados nos textos é que estabelecem a relação entre o contexto de situação e o contexto de cultura. Halliday e Hasan (1985) concebem a ideia de texto como “aspectos do mesmo processo”, ou

seja, cada texto traz consigo marcas do contexto no qual foi produzido. Dessa forma, graças às variáveis de registro, o texto pode ser deduzido a partir do contexto e o contexto a partir do texto (GOUVEIA, 2014, p. 208). Além do contexto de situação, Martin “se apoia na obra de Halliday para posicionar o gênero em relação ao registro [...] segundo Martin, enquanto o registro funciona no nível do *contexto de situação*, o gênero funciona no nível do *contexto de cultura*” (BARWARSSHI; REIFF, 2014, P. 50-51 – itálicos do original). Podemos representar graficamente a relação entre as variáveis de registro do contexto de situação e o contexto de cultura, da seguinte forma:

Figura 02: Relação entre língua e contexto em estratos



FONTE: SILVA, 2016, p. 283.

Essa relação entre texto e contexto tem sido bastante discutida pelos estudiosos da LSF e gerando inclusive divergências sobre o ponto de partida da análise textual. “O contexto de situação, por meio das variáveis de registro, é o ponto de partida da abordagem do texto proposta por Ruqaiya Hasan, ao passo que James Robert Martin considera o contexto de cultura, portanto, o gênero, como parâmetro indispensável para análise textual” (SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 284).

Diferente de outros estudiosos da perspectiva clássica, Hasan (2009), sintetiza o contexto de situação em uma categoria denominada *Contexto Configuracional* (HASAN, 2009). Hasan explica que o contexto de situação é, normalmente dividido nos estudos sistêmicos em três parâmetros – campo relação e modo. Cada um desses parâmetros atribui significados específicos ao texto. Para ela, o conjunto de significados do texto obtido por meio da soma dos significados dos parâmetros que compõem o contexto de situação é que pode ser chamado de Contexto Configuracional, CC (Hasan, 2009, p. 178).

É interessante notar que Hasan não propõe um conceito definido de gênero. Ao que parece, Hasan enfatiza “a relação *contexto-texto* ou *texto-contexto* e não a relação *contexto-gênero* ou *gênero-contexto*, como sugere as demais abordagens [...] o gênero é visto

como um potencial de realização do texto em determinado contexto de situação (registro)” (SIMÕES, 2012, p. 5). Apesar de não propor um conceito específico para gênero textual, baseada no *Contexto Configuracional*, Hasan propõe o conceito de *Estrutura Potencial de Gênero*, um dispositivo de análise que permite prever as possibilidades estruturais de um gênero textual (HASAN, 1985, p. 64). Esta estrutura, apesar de ter certa estabilidade, não é rígida, pois “a estrutura textual de um gênero pode variar dentro das fronteiras delimitadas da EPG” (SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 282). A EPG é composta por três estágios (HASAN, 1985) denominados: obrigatórios, opcionais e iterativos ou recursivos. No quadro a seguir, apresentamos concisamente cada um desses estágios:

Quadro 04: Elementos do Contexto de Configuração

Composição da EPG	Designação	Perguntas de investigação
Estágios OBRIGATÓRIOS	Aqueles que <i>devem</i> ocorrer.	O que se repete em todos os exemplares do corpus?
Estágios OPCIONAIS	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer.	O que somente às vezes surge nos exemplares do corpus?
Estágios ITERATIVOS (ou recursivos)	Aqueles que <i>podem ocorrer com certa frequência</i> .	Que estágios opcionais se repetem mais de uma vez e em variadas posições em um mesmo exemplar de <i>nosso corpus</i> ?

Fonte: SIMÕES, 2012, p. 10 – destaques do original)

A EPG, apesar de fornecer recursos para análise dos gêneros textuais, motivando diversas pesquisas acadêmicas no Brasil (ROCHA, 2010; FARENCENA, 2011; FUZER; VIEIRA, 2010; SIMÕES, 2012; FONSECA; VIEIRA, 2013; RIBEIRO, 2014), recebe algumas críticas “ancoradas no fato da potencialidade anunciada resultar na determinação dos estágios integrantes da macroestrutura textual, inviabilizando o caráter probabilístico da linguagem” (SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 283). As críticas, entretanto, não invalidam o potencial de análise textual proposta por Hasan (1985) tendo em vista que, cabe ao pesquisador utilizar tais categorizações de forma flexível, compreendendo o caráter probabilístico da linguagem, conforme defendem os pesquisadores da LSF.

Semelhante à Hasan, Eggins (2004) propõe a noção de Estrutura Esquemática do Gênero (EEG). Essa proposta baseia-se na definição de gênero de Martin (2000, p. 53) para quem os gêneros textuais são “processos sociais graduais e orientados por objetivos”. Sendo assim, Eggins propõe os seguintes passos para identificar um determinado gênero textual:

A linguística sistêmica sugere que a identidade genérica de um texto, a forma em que se assemelha a outros textos de seu gênero, encontra-se em três aspectos:

1. A ocorrência simultânea de um agrupamento contextual em particular, ou sua configuração de registro.
2. Os estágios do texto ou estrutura esquemática
3. Os padrões de realização textual⁶ (EGGINS, 2004, p. 56)

Para evitar que esses critérios pareçam enrijecidos, Eggins (2004, p. 57), aponta que não se trata de tornar a linguagem repetitiva e sem significado, mas em tornar a linguagem funcional, de modo que, ao desenvolvermos os padrões linguísticos identificados nos diferentes gêneros textuais, poupamos tempo e energia possibilitando que o usuário da língua direcione a interpretação dos significados textuais. Mais do que economia de tempo, Eggins lembra as palavras de Bakhtin (2003, p. 302) segundo o qual “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

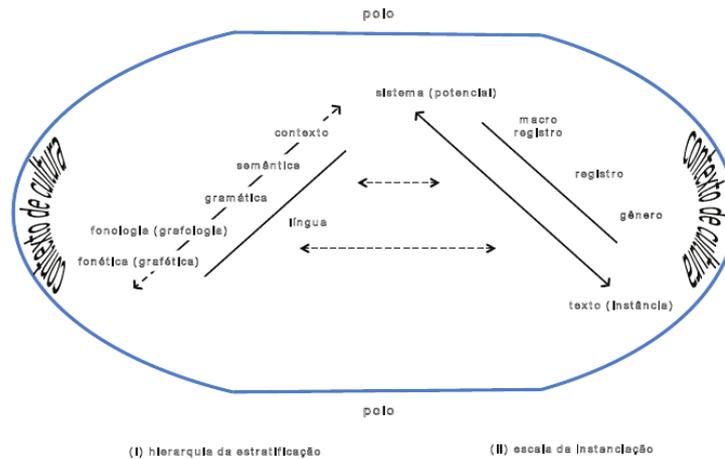
Além da perspectiva clássica de gêneros há, dentro da LSF, ainda a perspectiva tipológica. A principal diferença entre a perspectiva tipológica de gêneros e a clássica tem a ver com a perspectiva global da linguagem. Enquanto na perspectiva clássica a linguagem é vista através de planos de estratificações (linguagem em metafunções, contexto de situação/registo, contexto de cultura/gênero), Matthiessen (2015, 34) propõe que a escala de estratificação seja vista lado a lado da escala de instanciação. Dessa forma:

O nível semântico-discursivo é adotado como o ponto de entrada para analisar a língua realizada no contexto de situação. O contexto de cultura, continua no nível mais abstrato da hierarquia da estratificação, enquanto o nível semântico-discursivo opera o estrato do contexto de situação, estando por sua vez, diretamente articulado às metafunções da linguagem (SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 293)

A seguir, na figura 03, podemos visualizar graficamente a proposta de Matthiessen:

⁶ No original: Systemic linguistics suggests that the generic identity of a text, the way in which it is similar to other texts of its genre, lies in three dimensions:

- 1- the co-occurrence of a particular contextual duster, or its register configuration
2. the texts staged or schematic structure
3. the realization^ patterns in the rext

Figura 03: Perspectiva global da linguagem

Fonte: SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 269

Dessa forma, enquanto na perspectiva clássica o contexto de cultura fica no entorno do texto, e o contexto de situação no interior, para Matthiessen (2015, p. 34) o contexto de situação tem a mesma localização do contexto de cultura em que a cultura é vista como a potencialidade e a situação como a instância ou realização dessa potencialidade. Dessa forma, Matthiessen propõe um método de análise textual baseado na relação entre texto e contexto (2015) de modo que

Os gêneros textuais podem ser concebidos nesta abordagem enquanto processos sociais realizados institucionalmente, marcados por contextos culturais específicos. A noção de instituição é definida como ambiente ou domínio social em que textos são realizados com características e objetivos particulares. Os ambientes correspondem a atividades sociais em grupos específicos, a exemplo da instituição familiar, instituição escolar, instituição publicitária, dentre outras. As instituições são organizadas por diferentes situações interativas, ou seja, os gêneros textuais. (SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 286)

Apesar de marcantes diferenças, a proposta de Matthiessen dialoga com as propostas de Hasan (2009) e Eggins (2004), EPG e EEG respectivamente, ao focalizar “a interface entre língua e contexto pelos padrões léxico-gramaticais” (SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 289). Entretanto, Mathiessen (2015,) propõe ainda um mapa em forma de esfera com oito atividades sociosemióticas que reúnem os gêneros textuais que realizam as diferentes interações dentro de uma determinada sociedade como podemos visualizar no quadro abaixo para realizar uma síntese da proposta de Matthiessen:

Quadro 5: Processos sociais em textos

MEIO		ESCRITO		FALADO	
CAMPO	TURNOS	MONÓLOGO	DIÁLOGO	DIÁLOGO	MONÓLOGO
EXPOR		Artigo acadêmico Verbete	Avaliação Notificação	Debate Monitoria	Documentário Palestra
REPORTAR		Biografia Reportagem	Questionário	Entrevista Interrogatório	Depoimento
RECRIAR		Romance Fábulas	Embolada Wiki ficção	Novela Peça de teatro	Comentário radiofônico Anedota
COMPARTILHAR		Blog Diário	E-mail pessoal SMS	Fofoca Conversa	Memórias Testemunho
REALIZAR		Lista de compras	Convite Carta de negócios	Prestação de serviços Colaboração	Cerimônia (batismo casamento)
RECOMENDAR		Propaganda Sinopse	Carta promocional Carta de aconselhamento	Conselho Aviso	Súplica Sermão religioso
HABILITAR		Contrato Receita	Exortação	Demonstração	Procedimento Regulamento
EXPLORAR		Relato investigativo Resenha	Carta ao editor Desafio	Discussão Debate	Discurso político

Fonte: SILVA E ESPINDOLA, 2013, p. 291.

Para Matthiessen (2015, p. 57), um mesmo texto pode conter ao mesmo tempo mais de um campo de atividade social. Dessa forma, um determinado gênero textual pode, ao mesmo tempo recriar e compartilhar ações sociais. Em síntese:

A abordagem tipológica contribui para a descrição de registros ou gêneros em função da exploração do sistema gramatical da língua. Mantendo-se firme à proposta original de Halliday (1978), Matthiessen (2007) sugere a descrição da gramática de qualquer língua com ‘vistas de cima’ (visão contextual), utilizando-se do conceito da (i) hierarquia de estratificação para investigar a gramática, sem perder de vista os aspectos textuais e contextuais. Porém, ao mesmo tempo, focando no espaço mediano da (ii) escala de instanciação, propõe a descrição linguística de diferentes gêneros textuais, possibilitando a apresentação de padrões de variação de registro. Portanto, tais padrões estão correlacionados a características linguísticas (discursivas, semânticas, léxico-gramaticais, fonológicas ou grafológicas) do texto em contextos (SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 293).

Dentre as propostas apresentadas optamos pela proposta clássica a fim de contribuir com outros estudos já existentes no Brasil sobre o tema tais como Fuzer (2014), Muniz da Silva (2014), Farencena (2011), Mota-Roth (2005).

No próximo capítulo, propomos a caracterização do gênero textual *fanfiction* baseados na perspectiva de gênero da LSF. Apresentamos também a Estrutura Potencial de Gênero da *fanfiction* norteadas pela proposta de Hasan (2009).

II CAPÍTULO – FANFICTIONS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

2.1 O QUE SÃO FANFICTIONS?

Fanfictions são práticas de letramento que envolvem a produção de textos complexos por fãs de obras de ficção, cuja estrutura baseia-se principalmente na narração. As obras que desencadeiam a criação de *fanfictions* podem ser: um desenho animado, uma história em quadrinhos, um romance, um seriado, um filme, etc. Os fãs produzem seus textos normalmente tomando as personagens da obra ficcional por ele escolhida e colocando-as em situações que não fazem parte do enredo original. Outros fatores que podem estimular a produção de *fanfictions* são: a mudança do final do enredo original, criação de romance entre personagens, encontro entre personagens de diferentes obras de ficção ou ainda a produção de história em que celebridades são inseridas como personagens.

Não podemos afirmar ao certo como surgiram as *fanfictions*, mas a necessidade de mudar histórias de ficção inserindo nelas novos elementos e modificando o enredo é, possivelmente, uma atividade tão antiga e imprecisa de se apontar no tempo quanto o próprio surgimento das primeiras narrativas. Alguns investigadores, na tentativa de informar uma data precisa do surgimento desse gênero textual, expõem a seguinte informação:

Fanfictions já eram escritas antes da era da internet, quando histórias baseadas na série *Guerra nas Estrelas (Star Trek)* eram publicadas em fanzines (revistas de fãs). Entretanto, nas últimas décadas, os fãs começaram a encontrar-se virtualmente para escrever, publicar, dividir e criticar os textos de outros membros da comunidade. Trata-se de uma nova forma de envolvimento das pessoas com o processo de produção de textos em meio eletrônico, por meio da qual os navegadores da internet desenvolvem para si uma identidade de autor – embora escrevam sobre textos que não lhes pertencem (MORAES, 2009, p. 16 – destaques do original)

O fragmento da pesquisa de Moraes informa que as *fanfictions* já existiam há quase 40 anos. Porém, com o advento da tecnologia, essas produções, antes restritas às *fanzines*, adquiriram popularidade em virtude da possibilidade de reunir, por meio do mundo virtual, pessoas que jamais poderiam se encontrar de forma física. Dessa maneira, através de sites específicos, como *Nyah! Fanfiction*, *Fanfiction.net*, *Spirit* entre outros, os fãs de obras de ficção reúnem-se a fim de compartilhar informações sobre o texto original, produzir enredos alternativos, fazer sugestão em textos produzidos por outros fãs, ou ainda escrever uma história original que não dialogue diretamente com nenhuma outra obra. A participação nessas

comunidades virtuais é totalmente gratuita, como podemos ver nesse no aviso da tela inicial de uma dessas comunidades:

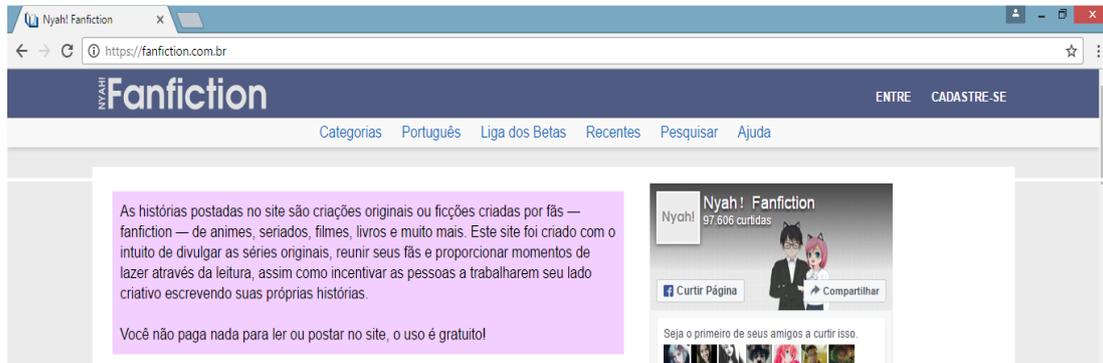


Figura 04: Aviso em tela inicial de site de *fanfictions*.⁷ Fonte: *Nyah! Fanfiction*. Acesso em 16/10/16

A produção de *fanfictions* possui íntima relação com a cultura popular. Em virtude disso, as obras que recebem maior atenção dos membros das comunidades, formadas em sua maioria por adolescentes, são oriundas da literatura de massa tais como: *Harry Potter*, *Saga Crepúsculo*, *A culpa é das estrelas*, *Percy Jackson e os Olimpianos*, entre outras. Isso não implica necessariamente que obras do cânone literário não façam parte dos sites destinados às publicações de *fanfictions*, pois a maior característica desses espaços é a flexibilização da manifestação de afeição pelos mais diversos universos ficcionais. Por isso, em comunidades como o *Nyah! Fanfiction*, é possível encontrar publicações alternativas para *1984* de George Orwell; *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector; *As Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis; *A marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira, e muitos outros.

Os *sites* destinados à produção de *fanfictions*, além de proporcionar aos internautas a leitura, oferecem outros serviços tais como: aulas de português, notícias, propagandas de patrocinadores, além de *links* para auxiliar o usuário iniciante a produzir as próprias *fanfictions*.

A respeito das aulas de português, identificadas em alguns *sites* como *Português* ou *Aulas*, limitam-se à reprodução de textos explicando regras gramaticais tais como: pontuação, acentuação gráfica, uso da crase, travessão e hífen, polissemia, sinônimos e antônimos, além de outras ferramentas gramaticais necessárias à escrita dos textos que serão postados.

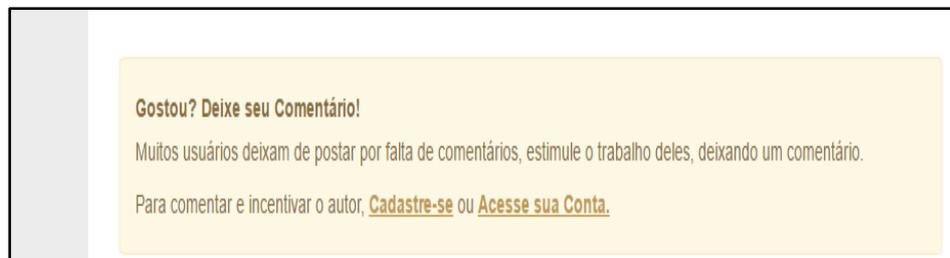
As histórias escritas são de responsabilidade dos seus autores, como avisa o *site Nyah! Fanfiction* na tela inicial da seguinte maneira: “Todas as histórias são de

⁷ Disponível em: <https://fanfiction.com.br/> Acesso em 23/02/16.

responsabilidade de seus respectivos autores. Não nos responsabilizamos pelo material aqui contido⁸”.

Outra questão para a qual vale chamarmos a atenção é o fato de que, embora as *fanfictions* se multipliquem a cada dia, muitas delas permanecem arquivadas sem serem concluídas. Isso acontece, possivelmente, porque o propósito dessas publicações seja fundamentado especialmente na interação com outras pessoas que compartilhem do interesse pela mesma obra de ficção. Algumas comunidades solicitam que os leitores das *fanfictions* façam comentários a fim de estimular os autores a escreverem mais, como podemos ver na imagem a seguir:

Figura 05: Solicitação de comentário



Fonte: <https://fanfiction.com.br/reviews/historia/576322/Acesso> 16/10/16

A seguir, realizamos algumas reflexões sobre a organização dessas comunidades virtuais.

2.1.1 Navegando nas comunidades virtuais das *fanfictions*

Imaginemos que determinada pessoa deseje se inserir no universo virtual das *fanfictions* a fim de usufruir a leitura desses textos, comentá-los e/ou publicá-los. Para que isso aconteça, o caminho mais comum e acessível é por meio da visita a uma comunidade virtual como *Nyah! Fanfiction*, *Fanfiction.net* ou *Spirit*. Para acessá-las, é preciso que o interessado saiba o endereço eletrônico dessas comunidades ou as encontre por meio de um motor de buscas da *web* como Google, Yahoo, Bing, etc.

Ao acessar o *site*, dependendo do *layout*, haverá diversas formas de ter acesso às histórias publicadas. Algumas comunidades expõem na *home page* as histórias em destaque, além de oferecer *links* para que o internauta possa escolher *fanfictions* do seu interesse. A seguir representamos parte da *Homes Page* comunidade *Spirit*:

⁸ Disponível em: <https://fanfiction.com.br/>. Acessado em 23/02/2016

Figura 06: Home page da comunidade Spirit

Spirit Fanfics

Se você estiver procurando a **Timeline** acesse o Menu Lateral ☰ e vá em "**Atividades / Timeline**".

Fanfics solte sua imaginação e entre nesse mundo de fanfiction!

Tipo: - Selecione
 Categoria: -
 Gênero: -
 Classificação: -
 Idioma: -
 Terminada: -

Agradecemos pelo feedback. [Voltar](#)
 Analisaremos este anúncio para melhorar sua experiência no futuro.
 Ajude-nos a mostrar anúncios melhores atualizando suas [configurações de anúncios](#).

▶ Busca Avançada

Fanfic / Fanfiction o que é?

Fanfic, ou seu termo em inglês **fanfiction**, são histórias criadas por fãs baseado em *animes, bandas, celebridades, séries, mangás, músicas, livros, filmes, história em quadrinhos* e outros diversos assuntos.
 No **Spirit Fanfics** você irá encontrar várias histórias e poderá contar as suas de graça.
 Solte sua imaginação e aventure-se nesse mundo divertido e imprevisível!

Fanfic / Fanfiction em Destaque

Inalcançável
 escrita por ~Jonginmyeon

Terminada
 Capítulos 1
 Palavras 652
 Atualizada em 18/03/2016 00:43

Idioma **Português**
 Categorias **EXO**
 Gêneros **Universo Alternativo, Yaoi**
 • ChenHo •

Pela primeira vez, Junmyeon não acordou sozinho no dia seguinte.

18 10 259

Fanfics / Fanfictions atualizadas / adicionadas recentemente

O Amor Cura? - MITW
 escrita por ~Condensed_Milk

Em andamento
 Capítulos 17
 Palavras 7.171
 Atualizada agora mesmo

Idioma **Português**
 Categorias **Rafael "CellBit" Lange, TazerCraft**
 Gêneros **Ação, Bishoujo, Comédia, Crossover, Drama (Tragédia), Lemon, Romance e Novela, Shoujo (Romântico), Universo Alternativo**

No passado algo aconteceu de ruim, e você ainda convive com isso, achando que tudo em sua vida acabaria em desgraça, somente uma pessoa poderia mudar isso, será que isso daria certo? Será que você pode confiar nessa pessoa que nem sabe o nome direito, se não se enqana o nome do individuo é Mikhael!! Mikhael ajudaria?

Últimas aulas de português

Sinais de Pontuação VI – O uso da Crase
 Sinais de Pontuação V – Reticências e pa...
 Sinais de Pontuação IV – Travessão e hifen
 Sinais de Pontuação III – Ponto de inter...
 Sinais de Pontuação II – Ponto e vírgula...
 Sinais de Pontuação I – Vírgula
 Homônimos VI
 Homônimos V
 Homônimos IV
 Homônimos III

▶ Ver todas as Aulas

Últimas notícias

Fanfics e Histórias: Seleção de Beta R...
 3º Desafio de Fanfics — Agradecimentos...
 3º Desafio de Histórias — Espelho, esp...
 Fórum - Novas Regras
 Vídeo da terceira temporada de Haikyuu!!
 Pokémon GO já teve mais de 100 milhões...
 Tokyo Ghoul: novidades sobre live-action
 Star Wars: negociações de um live-act...
 Game of Thrones: série chegará ao fim
 Fanfics e História: Mudanças nas regra...
 ▶ Ver Arquivo de Notícias

Siga o Spirit

Seguir @SpiritOficial 33.1 mil seguidores

Curtir Página 233 mil curtidas

2 amigos curtiram isso

Categorias populares

Originals **Originals** 76.494
One Direction 46.005
Naruto 33.019
Justin Bieber 31.147
Bangtan Boys (BTS) 28.653

Fonte: <https://spiritfanfics.com/home/>. Acesso em: 19/10/16.

A visualização da *home page* demonstra que o internauta tem diversas possibilidades de acesso às *fanfictions* em uma comunidade virtual. A primeira delas seria clicando sobre o título das *fanfictions* em destaque na página inicial. Outra alternativa seria

clicando num dos *links* descritos como *recentes*, *destaques*, *gêneros*, *categorias* ou *crossovers*. Desse modo, os interessados podem ler as *fanfictions* ou ainda se cadastrarem e “tomar diferentes posições identitárias, atuando como autores, editores e revisores” (BARCELLOS, 2013, p. 43). Essas ações, dentro de uma comunidade virtual “requerem conhecimento procedural, de modo que os indivíduos possam executar ações como navegar por diversos *links* e interagir em diferentes comunidades” (BARCELLOS, 2013, p. 43).

O conhecimento sobre alguns vocábulos específicos também é necessário. É o caso, por exemplo, das expressões *categoria* e *gênero*. O vocábulo *categoria* é usado para informar ao leitor se a *fanfiction* é original, ou baseada em obras ou personagens de outros autores (*Alice no País das Maravilhas*, *A Culpa é das Estrelas*, Justin Bieber, *Naruto*, etc.). Já a palavra *gênero*, nestes sites, possui a mesma acepção de classe, divisão. É usada, para informar a natureza dos assuntos tratados na história (comédia, drama, aventura, romance, etc.). Esses gêneros não são excludentes de modo que uma *fanfiction* pode conter simultaneamente vários deles. A seguir, apresentamos em um quadro explicações sobre alguns gêneros de *fanfictions*:

Quadro 6: Descrição de gêneros de *fanfictions*

<i>Angstfic</i>	Há um forte trauma vivido pelos personagens.
<i>Alternate Universe (A/U)</i>	É construída em ambientes diversos daqueles da história original.
<i>Crossover</i>	Contém personagens de diferentes <i>fandoms</i> (por exemplo, personagens de diferentes seriados).
<i>Ficlet</i>	É uma narrativa bem curta.
<i>Mary Sue</i>	Enredo com idealização do personagem principal. Conforme Chander e Sander (2007), esse nome serve como metonímia à personagem Mary Sue de sua <i>fanfiction</i> baseada em <i>Jornada nas Estrelas</i> .
<i>Missing Scene</i>	Descrever uma cena que não foi incluída na história original, segundo a opinião de seu autor.
<i>Post Epi</i>	Relata a continuação que nunca existiu de um episódio ou seriado.
<i>Round Robin</i>	É uma história escrita por múltiplos autores.
<i>Self Insertion</i>	O autor da <i>fanfiction</i> se transporta para a história, de modo a atuar com os personagens.
<i>Shipper (abreviação de relationshipper)</i>	Ficção baseada em relações que já existem na história original ou que são desejadas pelos fãs.
<i>Slash</i>	É uma história com foco na relação homossexual entre dois personagens, a qual não existia na história original.
<i>Poetryfic</i>	Combinação de narrativa com poesia.
<i>Songfic</i>	É uma <i>fanfiction</i> criada a partir de letras de uma canção ou uma que combina narrativa com letras de uma música.
<i>Vignette</i>	Consiste em apenas uma cena.
<i>Chatfic</i>	<i>Fanfiction</i> escrita em softwares de comunicação instantânea.

Fonte: Barcellos 2013, p. 46

De posse dessas informações, ao selecionar o *link* **gênero**, **categoria** ou **recentes**, o internauta será redirecionado para uma página que apresentará de forma sucinta várias *fanfictions* produzidas com base categoria ou gênero escolhido para facilitar a escolha por parte do leitor. Dependendo do *site*, essas *fanfictions* aparecem identificadas pelos títulos criados pelos fãs e podem conter ainda, outras informações tais como: título, autor, data de publicação e sinopse a fim de auxiliar o leitor a escolher o texto que mais chame sua atenção. Representamos, a seguir, uma imagem retirada de uma dessas comunidades para demonstrar como o leitor pode antecipar algumas informações sobre uma *fanfiction* no momento da escolha da leitura.

Figura 07: Apresentação de *fanfiction*



Fonte: <https://spiritfanfics.com/historia/uma-estrela-a-mais-5647000>. Acesso em 20/10/2016

Questionamentos a respeito de direitos autorais envolvendo *fanfictions* são comuns. Entretanto, como a atividade de produção de *fanfictions* não visa lucros, seria difícil promover processos judiciais contra essas produções. “Além disso, os fãs, responsáveis pelas histórias, geralmente são consumidores dos produtos originais” (BARBOSA; ROVAI, 2012, p. 15). Para evitar constrangimentos relacionados a direitos autorais, as comunidades virtuais exigem que, ao postar uma história, o membro preencha alguns campos obrigatórios contendo um aviso legal. Esse aviso aparecerá abaixo da sinopse e acima dos títulos dos capítulos quando o internauta abrir a *fanfiction* para ler. A seguir, a imagem retrata esse aviso:

Figura 08: Aviso legal

Fonte: <https://spiritfanfics.com/historia/uma-estrela-a-mais-5647000>. Acesso em 20/10/2016.

O procedimento aqui descrito diz respeito às ações que devem ser tomadas a fim de usufruir da leitura em uma comunidade virtual. Além das comunidades, as *fanfictions* circulam em outros canais como o *Facebook*, *blogs*, *WhatsApp*, e aplicativos para celulares. Caso uma pessoa deseje tornar-se produtora de *fanfictions*, é possível, entre as várias alternativas, participar das comunidades por meio de um cadastro gratuito, baixando um aplicativo no celular, criando o próprio *blog* ou publicando seus textos no *Facebook*. A seguir, analisaremos alguns dos elementos que compõem a estrutura desses textos.

2.1.2 Processo de produção *fanfictions*

O interesse por *fanfictions* no mundo virtual tem intensificado a diversidade e a produção desses textos. Ao escreverem as histórias, os fanfiqueros, *ficwriters* (MORAES, 2009, p. 74) ou fictores (ALVES, 2014, p. 14), podem construir enredos alternativos desenvolvendo uma história que teria ocorrido antes do enredo original, ou uma sequência do que ocorreu após o final (BARCELLOS, 2013, p. 45).

O autor da *fanfiction*, ao escrever seu texto, pode seguir ainda duas linhas de produção: o *canon* e o *fanon*. O *canon* se dá quando o autor mantém os relacionamentos da história original entre as personagens; já no *fanon*, muito mais comum nessas produções, ocorre quando há alterações nos relacionamentos entre as personagens, principalmente de forma afetiva (MORAES, 2009, p. 85). Outros, aproveitam ainda para criar histórias que não

aproveitam personagens ou outros elementos de narrativas anteriores. São as chamadas *fanfictions* originais.

Além da diversidade de produções textuais que as *fanfictions* representam, outro fator que chama atenção nesse gênero é a relação dialógica entre autor e leitores dos textos. Segundo Barcellos (2013, p. 48) “a negociação dialógica entre autor e leitor é uma característica inerente ao processo de criação de *fanfiction* [...] a partir dos processos de escrita, leitura e revisão pelo outro, os quais envolveriam sempre as trocas entre interlocutores”. A relação entre autor e leitores de *fanfictions* é tão fluida que tem levado alguns investigadores do assunto a questionar o conceito de autoria nesses espaços. Conforme Alves (2014, p. 39):

Em meio a esses espaços coexistem, de forma imbricada, produtor e consumidor, autor e leitor num engajamento ativo, diante das interfaces que quebram a hegemonia da autoria tradicional e individual.

Tudo isso não deixa dúvida quanto à necessidade de desconstrução da ideia de autoria fixa, já que, na escrita de *fanfic*, não se estabelece um único autor. Há uma junção de comentários que vão compondo a escrita colaborativa. A produção textual é híbrida, criada por pessoas de lugares diferentes, mas em constante conexão.

O dialogismo das *fanfictions* tem chamado atenção de alguns pesquisadores que têm buscado “identificar uma subcultura na qual fãs de produtos culturais se apropriam de conceitos e personagens com um claro desejo de expandir universos ficcionais sem preocupação com direitos autorais e sem o intuito de lucro” (MORAES, 2009, p. 74). Podemos visualizar a natureza dialógica da produção de *fanfictions* a seguir na reprodução dos comentários de um desses textos na comunidade *Nyah! Fanfiction*.

Figura 09: Comentário de leitor

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://fanfiction.com.br/reviews/historia/576322/>. The website header includes the logo 'NYAH! Fanfiction' and navigation links like 'ENTRE' and 'CADASTRE-SE'. The review is by 'J R Mamede' and contains the following text:

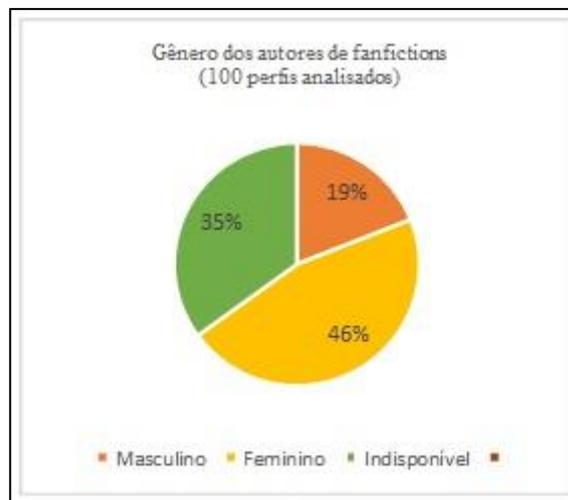
Olá! ^^
 Eu adorei a sua história. Foi muito bom desfrutar de mais uma narrativa, cujo protagonista é o Bilbo ♥
 Fiquei tão triste com o último filme do Hobbit por conta das mortes e porque era o último. Fiquei: "E agora? Não teremos mais Senhor dos Anéis? Não nos aventuraremos mais com Bilbo, o Bolseiro, e seus amigos anões? Não veremos mais o Gandalf?". Mas então, ao ler esta fic, consegui rever as personagens que tanto amo e vivenciar mais uma vez uma aventura do Hobbit.
 Eu sei, não foi uma aventura, mas ele estava presente, então é o que importa, kkkk
 Parabéns! A história está ótima e muito bem escrita ^^
 Beijosl

Resposta do Autor [Manteiga de amendoim com cacau]: Olá Jenniee, tbm fiquei triste agr que acabou os filmes do Hobbit, mas msm assim ainda tem muitos livros do Tolkien q podem ser adaptados pro cinema. Então, nada de desânimo kkk Obrigada, beijos.

Fonte: <https://fanfiction.com.br/reviews/historia/576322/> Acesso em 20/10/16

Sobre os autores de *fanfictions*, é interessante notar que as comunidades virtuais são em grande medida espaços frequentados, principalmente, por usuários do sexo feminino. Essa percepção, inicialmente baseada em impressões sem comprovação, levou-nos a investigar o fato. Para tanto, visitamos a comunidade *Spirit* e analisamos o perfil de 100 fanfiqueros com um denominador comum: todos haviam escrito pelo menos uma *fanfiction* do gênero *Artes Marciais*. No perfil, há um espaço destinado à informação do gênero do usuário/escritor que pode ou não ser preenchido. O resultado segue gráfico representado a seguir:

Figura 10: Predominância feminina na produção de *fanfictions*



Fonte: comunidade Spirit

Discutir questões de gênero não é o propósito deste trabalho de pesquisa. Mas o fato, além de curioso, poderia afetar a proposta de produção de *fanfictions* no contexto escolar já que poderia despertar a resistência por parte dos alunos do sexo masculino em participar das atividades de leitura e escrita dos textos. A percepção do domínio feminino no mundo virtual das *fanfictions* não se limitou a nossa pesquisa. Moraes (2009), ao investigar o gênero *home page* das comunidades virtuais relata o seguinte sobre esse assunto:

Devido a pouca presença de autores do sexo masculino envolvidos com as *fanfictions*, o instrumento de pesquisa foi enviado para apenas um autor do sexo masculino, L. E.. Ele afirma que o fato de ser um garoto e escrever *fanfictions* não é algo que lhe cause estranhamento e que conhece vários escritores “ótimos” que escrevem *fanfictions* sobre a série Harry Potter. Para ele, o fato de ser “menino” tem a vantagem de que, quando escreve algo do ponto de vista masculino, sabe melhor o que escrever. A desvantagem, segundo ele, é errar quando tem de escrever sob o ponto de vista feminino. Mas, apesar disso, conclui dizendo que “talvez seja um desafio para um menino escrever *fics* cujo público maior são meninas e conseguir entretê-las” (MORAES, 2009, p. 174 – destaques do original).

Não encontramos explicações sobre a predominância feminina nos espaços virtuais ligados às *fanfictions*, mas sabendo que a produção desses textos é, em grande medida, desenvolvida em torno de romance entre os personagens, a leitura do artigo *O masculino e o feminino nas narrativas da cultura de massas ou o deslocamento do olhar*, da socióloga Maria Celeste Mira (2003), lança luz sobre a questão ao afirmar que:

O romance e a novela são constitutivos da história da mulher ocidental moderna. Mais amplamente, os gêneros narrativos não são impostos pela mídia, mas fazem parte da construção social das diferenças entre homens e mulheres na modernidade. Numa linguagem mais atual, pode-se afirmar que a expectativa da felicidade amorosa romântica torna-se parte da construção da identidade feminina (MIRA, 2003, p. 27)

Conscientes das questões que envolvem a produção das *fanfictions*, passamos no tópico seguinte à descrição da Estrutura Potencial do Gênero desses textos.

2.1.3 Estrutura Potencial do Gênero *fanfiction*

Os estudos sistêmico-funcionais de gênero se desenvolvem em duas perspectivas: uma clássica (HASAN, 1985; 2009; MARTIN; ROSE, 2007; EGGINS, 2004), e outra tipológica (MATTHIESSEN, 2015). Dentro da perspectiva clássica, interessa-nos o conceito de Estrutura Potencial do Gênero desenvolvido por Hasan (1985) que relaciona a Configuração Contextual – soma dos significados construídos pelos parâmetros do contexto de situação – ao texto e ao contexto.

Para analisarmos a EPG de uma *fanfiction*, precisamos levar em consideração que se trata de textos normalmente baseados em uma obra de ficção anterior, que modifica o enredo original dessa obra (BARCELOS, 2014, p. 45). Esses textos têm sua origem ligada às revistas de fãs, denominadas fanzines (MORAES, 2009, p. 16), mas que sofreram modificações com o advento da internet, o que levou à incorporação de alguns elementos ao texto propriamente narrativo tais como: prólogo, epílogo, resumo, divisão em capítulos, classificações em categorias e gênero, notas do autor, além dos comentários que possibilitam a interação entre autores e leitores.

A possibilidade de adaptação de um gênero a um novo canal de circulação pode ser explicada pelo fato de que os gêneros textuais são relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997, p. 279) e, portanto, sofrem mudança conforme as necessidades das pessoas que os

produzem. Sendo assim, as principais modificações que as *fanfictions* sofrem com a circulação no mundo virtual é que, dependendo do local de circulação, o texto narrativo construído pelo fanfiquero pode vir acompanhado de outros elementos textuais, por exemplo: nos *blogs* não é comum encontrar avisos legais, notas do autor, enquanto as *fanfictions* que circulam nas comunidades virtuais vêm acompanhadas desses elementos, pois elas exigem que o usuário preencha campos que serão exibidos na tela acompanhando a *fanfiction* produzida. Os campos de preenchimento obrigatório podem variar conforme a comunidade, mas normalmente são: título, sinopse, aviso legal e classificação por idade.

A fim de analisarmos se algum dos elementos que acompanham o texto narrativo na internet era sempre recorrente, comparamos 20 *fanfictions*⁹ que circularam nos seguintes meios:

- ✓ 04 comunidade Wattapad;
- ✓ 05 comunidade Spirit
- ✓ 04 comunidade Nyah! Fanfiction
- ✓ 02 blog Livros On-line
- ✓ 04 blog Copa & Drabble
- ✓ 01 Facebook

Todas as *fanfictions* selecionadas estavam terminadas exceto a que fora publicada no *Facebook*. Os elementos que observamos foram os seguintes:

- ✓ Possui prólogo?
- ✓ É dividida em capítulos?
- ✓ Possui epílogo ?
- ✓ Informa a categoria (se é baseada em alguma obra ou se é original)?
- ✓ Informa o gênero (romance, drama, aventura, etc)?
- ✓ Há notas/avisos (N/A) sobre os temas explorados no texto (drogas, suicídio, álcool, sexo, etc)?
- ✓ Informa a classificação por idade?
- ✓ Expõe um aviso legal
- ✓ Há um resumo
- ✓ O autor faz comentário no início do capítulo (C.I)?
- ✓ O autor faz comentários no final do texto ou de cada capítulo (C. F)?

⁹ O número de *fanfictions* analisadas pode parecer reduzido, porém, diante da dificuldade de encontrar *fanfictions* terminadas na internet, consideramos esse número razoável. Conforme levantamento realizado por Plácido (2016, p. 17), menos de 10% das *fanfictions* da comunidade *Nyah! Fanfiction* foram concluídas.

O resultado, exposto no quadro 6 aponta que nenhum desses elementos compõem obrigatoriamente a estrutura textual de uma *fanfiction* restando o texto propriamente narrativo. Os demais elementos, por falta de pesquisas que apontassem outra definição, serão considerados aqui subgêneros textuais cuja existência está intrinsecamente ligada à complexa organização das comunidades de *fanfictions* que exigem a produção deles antes da postagem da *fanfiction* a fim de garantir o respeito a códigos de condutas estabelecidas pelas comunidades.¹⁰ Desse modo, esses subgêneros textuais tornam-se fruto do trabalho coletivo dos fanfiqueiros, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas (MARCUSCHI, 2014, P. 21) nos espaços *on-line*.

No quadro 6 podemos observar o caso da *fanfiction* **Um amor quase impossível**. A autora dela, identificada como *Casal Perina* (uma referência ao casal de adolescentes Pedro e Catarina da edição *Sonhos* da novela *Malhação* na Rede Globo), publicou o texto tanto no *Facebook* quanto na comunidade *Spirit*. Ao publicar na comunidade, o texto foi acrescido de informações sobre categoria, gênero, notas do autor, avisos legais e resumo, exigidos pela comunidade para que a *fanfiction* seja postada. Já na ubiquação no *Facebook*, permaneceram comentários iniciais e comentários finais porque refletem a interação entre o autor e os leitores possibilitada tanto nas comunidades quanto no *Facebook*.

De posse dessas informações, representamos a seguir, inspirados por Mota-Roth (2005), a Configuração Contextual das *fanfictions* baseados em sua circulação no meio virtual e, em seguida os elementos constituintes de uma *fanfiction*.

Quadro 08: Configuração Contextual de *fanfictions*

Campo: atividade social que envolve leitura, produção de texto, troca de comentários sobre textos produzidos, normalmente, tendo uma obra anterior como referência.

Relação: agentes envolvidos: autores e leitores de *fanfictions*; relação não-hierárquica entre os participantes; grau de formalidade: mínimo.

Modo: papel da linguagem: nuclear; canal: escrito; meio: linguagem escrita sem contato visual.

Fonte: Autoria Própria inspirado em Mota-Roth (2005).

¹⁰ Nos anexos expomos as regras de publicação das comunidades *Nyah! Fanfiction* e *Spirit* a título de exemplo.

Quadro 09: Estágios constituintes de uma *fanfiction*

Estágio obrigatório	Título	A culpa é das estrelas ¹¹
Estágio obrigatório	Situação inicial	Okay Hazel Grace? Okay Augustus Waters. Fiquei ali na grama, deitada por um tempo. Relembrando cada momento com o Gus. Relembrando suas palavras, seu sorriso, seu jeitinho único de me encantar. Agora sem ele não havia mais metáforas, não havia mais ligações, não havia mais mensagens, não havia mais estrelas, não havia mais o nosso pequeno infinito.
Estágio Iterativo	Reflexão	Assim como Isaac eu não queria viver em um mundo sem Augustus Waters. Esse é o problema da dor. Ela precisa ser sentida! Me sinto sozinha, e não vejo mais motivos para lutar contra o meu câncer. Eu sou uma granada e vou sim destruir tudo o que está a minha volta, pior do que ter câncer é ter uma filha com câncer. Penso muito em meus pais e agradeço por batalharem por mim, mas não adianta, esforço algum vai mudar o meu fim. Cedo ou tarde eu vou explodir. Apenas Gus havia dado sentido a minha vida, com ele eu vivia, pra ele eu não era a Hazel com câncer, eu era bem mais do que isso... Ele me fazia feliz, ele me dava algum sentido, ele fazia meus esforços valerem a pena.
Estágio obrigatório	Problematização da situação	Talvez pareça egoísmo, mas queria ter morrido antes dele, pois agora sinceramente eu só vivo por viver, só vivo porque o câncer não me matou ainda. Encarar sua morte é pior do que encarar a minha escala do câncer.. Eu havia guardado o meu 10 para a pior dor! Agora era a hora de usá-lo.
Estágio Iterativo	Reflexão	Eu não consigo pensar que toda nossa eternidade acabou. Estamos separados, em lugares totalmente distintos, mas ainda posso senti-lo, a nossa história de amor existe, nem que seja apenas com as lembranças dele. "Gus, <i>Meu eterno...</i> <i>Eu ainda não entendo o pq de sua partida, você era tão forte, você me fazia tão forte!</i> <i>Não sei como cheguei até aqui, os dias são lentos e tudo me faz lembrar você...</i> <i>Fecho os meus olhos e te imagino aqui, imagino nós dois em uma eternidade inacabável.</i> <i>O nosso conjunto de números infinitos foi pouco, mas o suficiente para me fazer a pessoa mais feliz do mundo.</i> <i>Sabe aquele seu maior medo? Não deixarei isso acontecer, você nunca será esquecido por mim, sei que meu tempo é curto, mas minha eternidade pode continuar a existir e é pela nossa eternidade que estou indo a procura agora...</i> <i>Te agradeço por tudo que fez por mim enquanto estivemos aqui, prometo te fazer sempre muito feliz.</i> <i>Estou indo ao seu encontro meu amor, e posso sentir isso.</i> <i>Não dá para escolher se você vai se ferir ou não, mas dá pra escolher quem vai feri-lo.</i> <i>De sua eterna Hazel Grace"</i> Deixei um bilhete para os meus pais... <i>"Aos melhores pais que Deus poderia ter me dado... Agradeço todo amor, carinho e cuidado.</i> <i>Por favor, sejam muito felizes!</i> <i>Amo muito, muito vocês!"</i>
Estágio Iterativo	Reação	Então deitei, sabia que minha hora havia chegado, tirei minha cânula para que a morte soasse mais tranquila.
Estágio obrigatório	Resolução da situação	Me lembrei pela última vez da vida: "a vida é boa". Então esperei a escuridão, me lembrei de Gus e isso me permitiu sorrir... - Okay- disse em meu último suspiro.
Estágio opcional	Comentário de leitores	Autora R Jul 31, 2015 Gostei desse final, ia ser horrível se a Hazel contasse todos os dias as mesmas coisas tristes de sua vida sem o Augustus, ia ser deprimente, esse final foi melhor porque a Hazel não suportou uma vida sem ele, e nós que assistimos o filme

¹¹ <https://www.wattpad.com/55500893-fanfic-a-culpa-%C3%A9-das-estrelas-capitulo-1> Acesso 20/10/16

Estágio opcional	Comentário da autora	também não conseguimos imaginar um mundo sem o Augustus mesmo que ele seja um personagem qualquer... Parabéns amei, sua criatividade vai longe, espero que continue assim! Reply giovanapedrozo Nov 27, 2014 @biancamoreira9212 Obrigada linda! Teu comentário me fez muito feliz! Reply
---------------------	-------------------------	---

Fonte: Comunidade Spirit

Como é possível notar no quadro, uma *fanfiction* não difere muito em suas características estruturais de outros textos narrativos. O que torna a *fanfiction* um gênero peculiar é sua função, isto é, a possibilidade de produção, leitura de textos de ficção, muitas vezes baseadas em obras de ficção anterior; o modo de produção por meio de canal escrito eletrônico; local de circulação, normalmente em redes sociais via internet; e sua função: entreter pessoas interessadas em uma mesma estória no meio virtual. Considerando tais características, a seguir, discutimos a possibilidade do trabalho com esse gênero textual no espaço escolar.

2.4 FANFICTIONS NA ESCOLA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Reconhecendo as *fanfictions* como práticas de letramento em situações extraescolares, vale a pena discutir a possibilidade de se usar esse gênero textual para impulsionar as práticas de leitura e produção de textos na escola. Através da leitura e produção de *fanfictions* é possível estimular a criatividade dos alunos na criação de estórias proporcionando crescimento pessoal e intelectual dos alunos. Um trabalho dessa natureza, certamente, foge às expectativas tradicionais tendo em vista que *fanfictions* não são produções privilegiadas no ambiente escolar. Entretanto, os PCN (1998, p. 22), apontam que, considerando o aspecto social da linguagem, a escola não pode privilegiar em sua grade curricular apenas as produções textuais tradicionais, pois

o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esse conhecimento seja construído e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL: 1998, 22)

O reconhecimento da linguagem como mediadora das diversas práticas sociais, e a valorização das práticas de linguagem próprias do público adolescente certamente pode favorecer o sucesso do ensino da Língua Portuguesa na escola. “Muitas vezes, alunos que são considerados leitores fracos [...] em sala de aula, passam horas lendo materiais provenientes de *fandom*, tendo de lidar com vocabulário avançado e estruturas sintáticas complexas” (Stone, apud BARCELLOS: 2013, p. 44). Ou seja, muitas vezes o fracasso do ensino da língua materna está relacionado a uma visão limitada e formalista da língua e da desvalorização dos usos sociais que o adolescente faz da leitura e da escrita. A divergência de objetivos sobre o objeto de ensino resulta em um lamentável fracasso escolar de alunos que sabem e poderiam ampliar o uso da leitura e da escrita caso o planejamento estivesse voltado para uma visão mais dialógica da linguagem.

Outra contribuição relevante do trabalho de produção de *fanfictions* é a possibilidade de aproximar o aluno de textos literários. Embora o foco de nossa discussão não esteja relacionado à literatura, é importante expormos que estamos tomando esse termo aqui à semelhança de Antonio Cândido de forma bastante ampla, como podemos explicitado a seguir:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CÂNDIDO, 1995, p. 3).

As práticas de letramento realizadas por meio da produção de *fanfictions* proporcionam ao aluno o contato com a literatura, sendo esta um direito indispensável a todos os seres humanos uma vez que

Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CÂNDIDO, 1995, p. 177)

Assim, por meio de uma linguagem simbólica, possibilitamos aos alunos a reflexão sobre diversos aspectos da condição humana. Essa possibilidade de construir mundos imaginários por meio da língua, supre suas necessidades de organização da visão de mundo bastante conturbada na adolescência. Essa linguagem, como forma de reflexão sobre a

condição da natureza humana que aparece nos textos literários, é a mesma que se mostra nas *fanfictions*. Naturalmente, sendo produzidas por adolescentes, e tendo em sua essência o fato de serem produções amadoras, as *fanfictions* não possuem linguagem tão elaborada como podemos apreciar nos grandes clássicos da literatura. Entretanto, cumpre bem o papel de levar os adolescentes a refletirem sobre os próprios conflitos que enfrentam, levando assim, para a ficção, a resolução dos seus problemas.

Além disso, a produção de *fanfictions* pode proporcionar ao professor de língua portuguesa o trabalho com a produção de textos menos engessados, pois essas produções podem ser compartilhadas por meio dos *sites* destinados especificamente a essa finalidade, ou ainda por meio de um *blog*. O fato é que o processo de interação entre autor/leitor pode ser concretizado de fato, pois não se trata de um texto escolar, mas de uma produção cujo destino é ser lida e apreciada por outras pessoas podendo ser compartilhada de forma imediata numa rede social.

A possibilidade real de interação entre autor e leitor condicionada pelas *fanfictions* pode apontar uma resposta a um questionamento crítico sobre a ineficiência do trabalho didático com gêneros textuais apontada por Silva (2009) que afirma que

apenas a assunção pelo professor da noção de gênero textual, informando o trabalho pedagógico de prática de escrita, não é suficiente para transformar as práticas escolares de letramento em atividades mais significativas diante das demandas sociais de uso da escrita em situações não escolares. (SILVA, 2009, p. 157)

Em contrapartida, as *fanfictions*, por serem textos produzidos sem a finalidade de se ensinar uma língua, podem ser consideradas um material autêntico, isto é, não são mostras escritas da língua produzidas com finalidade interativas, não tendo como objetivo o ensino (BARCELLOS, 2013). Barcellos (2013) expõe com base em pesquisa por ela realizada que, “o uso de materiais autênticos parece aumentar a motivação do aluno em contexto escolar”. Tendo em vista essas contribuições das *fanfictions* para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita dos alunos, realizamos uma pesquisa na qual propomos, por meio do CCMG, a produção de *fanfictions* por alunos de uma turma de Ensino Fundamental de uma escola pública de Jacundá-PA. A seguir apresentamos o percurso metodológico da pesquisa que realizamos.

III CAPÍTULO - PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 O PROFESSOR PESQUISADOR

Esta pesquisa foi desenvolvida em virtude da implementação de algumas políticas públicas de fomentação a formação continuada. Tais políticas foram praticadas, entre outros fatores, por meio da criação de programas de mestrados profissionais, entre os quais se inclui o PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras). Conforme o edital do programa (2016, p. 01)

o PROFLETRAS é um programa de pós-graduação *strictu sensu* em Letras, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Ele tem como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

A qualidade do ensino no Brasil, atualmente, preocupa e desperta debates em diversas esferas da sociedade. Podemos visualizar o interesse neste tema na mídia, (VEJA, 2016, p. 94:); nas universidades (GUSMÃO, 2010; DOURADO; OLIVEIRA, 2009); e nos setores do governo que aplicam avaliações nacionais e regionais para obter índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

O IDEB, obtido por meio da Prova Brasil, realizada nas turmas de 5º e 9º anos, bianualmente, via SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) aponta que o ensino de Língua Materna no Ensino Fundamental precisa melhorar. Por esta razão, os professores-estudantes do PROFLETRAS são instados a associar a experiência obtida em sala de aula à aplicação de pesquisas cuja finalidade é contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

As pesquisas desenvolvidas nesse sentido, além de apontar caminhos para a melhoria da educação, estimulam o professor a agir como pesquisador da sua prática pedagógica promovendo reflexões a partir do ponto de vista de quem está envolvido ativamente no contexto da Educação Básica no país.

Pesquisas que aspiram refletir sobre práticas pedagógicas são desafiadoras dentro do contexto da educação brasileira por diversos motivos. O primeiro deles, certamente, é que toda pesquisa possui limitações e, portanto, não oferece fórmulas mágicas que possibilitem ao professor atender às demandas dos múltiplos letramentos exigidos pela sociedade moderna para que o indivíduo exerça plenamente sua cidadania. Além disso, há fatores políticos que

dificultam o desenvolvimento de atividades pedagógicas do professor tais como: carga horária excessiva, má remuneração, salas de aulas quentes e superlotadas, falta de equipamentos de multimídia e materiais pedagógicos em geral.

Porém, mesmo diante de um quadro hostil ao desenvolvimento de pesquisas, é preciso que o professor, na condição de pesquisador, desenvolva o “hábito de investigar seu próprio trabalho pedagógico, visando identificar a melhor forma de apresentar um assunto ou tópico em sala de aula e a acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 45). Para tanto, ele precisa assumir uma postura crítica diante de suas ações pedagógicas procurando responder às seguintes questões:

O que está acontecendo aqui?
 O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações?
 Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional? (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41)

Assumindo o papel de refletir sobre a prática pedagógica, realizamos a presente pesquisa com a finalidade de investigar as contribuições, em termos de letramento, da inserção de *fanfictions* nas aulas de Língua Portuguesa por meio da metodologia didática do círculo de ensino aprendizagem desenvolvido pelos estudiosos da Linguística Sistêmico-Funcional. No tópico seguinte apresentamos a caracterização da pesquisa.

3. 2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa e de cunho interpretativista. A pesquisa pesquisa-ação pelo desenvolvimento de uma experiência de intervenção no contexto escolar enquanto a abordagem qualitativa se fundamenta em interpretar os dados obtidos na pesquisa. Dessa forma, o pesquisador analisa se o trabalho desenvolvido obteve resultados positivos, ou se estes demonstram o contrário do que supunha inicialmente. Esse trabalho reflexivo, de acordo com Bortoni-Ricardo, não objetiva

descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o

contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42)

A pesquisa participante de cunho interpretativista, se justifica pelo fato de “investigar como os seres humanos utilizam a linguagem para agir socialmente [...] uma vez que estudar o ser humano e o discurso implica compreender subjetividades que não podem ser tratadas quantitativamente” (PINHEIRO, 2011, p. 47).

Por se tratar de uma pesquisa de intervenção, a proposta didática também foi submetida à análise tendo em vista a elaboração do material didático. Desse modo, averiguamos se as sugestões realizadas respondem às necessidades de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. A seguir, apresentamos o contexto no qual a pesquisa foi realizada.

3.2.1 Caracterização da Escola

A escola selecionada para a pesquisa pertence à rede municipal de ensino Jacundá, no sul do Pará. Nela são atendidos 506 alunos matriculados no Ensino Fundamental em turmas de 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino. A estrutura física da escola é razoavelmente boa, se comparada a outras instituições públicas de ensino. Ela é composta por sete salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, refeitório, secretaria, sala da direção e sala dos professores.

O prédio escolar, recentemente, sofreu algumas alterações estruturais com a construção de uma sala de vídeo climatizada, adaptação dos corredores e portas para receber alunos portadores de necessidades especiais. A quadra de esportes também estava em construção, mas teve as obras interrompidas sob a alegação de falta de recursos.

A equipe pedagógica da escola, do início do ano letivo de 2016 até às eleições municipais, contava com 57 funcionários: diretor, vice-diretora, coordenador pedagógico, secretária escolar, quatro auxiliares de secretaria, duas bibliotecárias, dois inspetores, quatro agentes de portaria, duas merendeiras, quatro serventes, três intérpretes de libras, 31 professores e uma professora lotada na sala de informática, apesar de que o laboratório não funcionava.

A escola conta ainda com recursos multimídia que, apesar de serem poucos, eram fundamentais na rotina diária da escola. Os principais equipamentos eram:

- 02 televisões de 42 polegadas;

- 02 projetores; dois notebooks enviados pelo governo federal adaptado ao atendimento dos alunos da educação especial;
- 01 notebook recebido pela menção honrosa nas Olimpíadas de Matemática
- 05 computadores de mesa destinados ao uso administrativo.
- 04 impressoras.
- 30 computadores no laboratório de informática.

O laboratório, apesar de possuir os computadores e uma professora lotada para trabalhar nele, permaneceu fechado durante todos os dias em que frequentamos a escola para realizar a pesquisa. Alguns funcionários afirmavam que os computadores não estavam funcionando porque molharam em virtude de goteiras no período do inverno.

As salas de aulas da instituição onde desenvolvemos a pesquisa são muito quentes. A escola chegou a receber equipamentos de refrigeração em 2016, mas por motivos alheios ao nosso conhecimento, os mesmos nunca foram instalados. Em todas as salas há quadro branco desde o ano de 2010. As mesas e cadeiras, tanto dos professores quanto dos alunos, estavam em boas condições de manutenção durante a realização da presente pesquisa.

Figura 11: Espaços da escola



Em relação ao ensino, a escola, possui IDEB abaixo da média nacional. A média do IDEB nacional é 4.5, já o da escola é 3.6. Essa média é a mesma do município de Jacundá.

O município havia projetado alcançar um índice 4.2 em 2015, mas ficou longe, conforme observado na figura 04.

O baixo índice registrado, além de refletir a falta de políticas nacionais voltadas para melhoria da educação, reflete, principalmente, as questões político-econômicas que afetam a educação do município de Jacundá. A economia da cidade, antes baseada na extração de madeira, se encontra atualmente em franca decadência com o fechamento de quase todas as serrarias. Desse modo, na falta de gestão para o desenvolvimento de atividades econômicas sustentáveis que garantissem a empregabilidade no município, o funcionalismo público cresceu exorbitantemente, de modo que diversos professores concursados eram lotados em funções fora da sala de aula para dar lugar a professores contratados.

Figura 12: IDEB da escola¹²



O impacto das questões político-econômicas na educação gerou lotação de professores contratados fora da área de atuação (caso de cinco docentes da escola pesquisada), conchavos políticos para garantir contratos e direções escolares, profissionais contratados sem necessidade e sem recursos financeiros suficientes para manter os pagamentos em dia. Essas questões resultaram em más gestões escolares, excesso de contratos, oneração da folha de pagamento, paralisações, greves, atraso no calendário escolar e insatisfação por parte de quem estava atuando na sala de aula.

¹² Fonte: ideb.inep.gov.br. Acesso em 20/10/16.

Outro problema que afetava a escola eram as faltas excessivas por parte de alguns professores. Havia dias em que até três, das sete turmas, eram dispensadas por não haver nenhum professor para ministrar aulas nelas. Ou, às vezes, um mesmo professor ministrava aulas em duas turmas ao mesmo tempo para cobrir o horário de um colega que faltara, ação denominada de *subir aula*. Essas questões, certamente afetavam a qualidade de ensino e se refletiam nas características da turma sobre a qual trataremos a seguir.

3.2.2 Caracterização da turma

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do horário matutino. Nela havia 42 alunos matriculados sendo 14 do sexo masculino e 28 do sexo feminino. A maioria dos estudantes da turma reside em um dos bairros mais pobres da cidade, Alto Paraíso, embora entre eles houvesse alguns que aparentavam possuir condições socioeconômicas razoáveis. Duas alunas da turma são surdas, por isso havia um intérprete de libras contratado para acompanhá-las durante as aulas.

A turma era bastante indisciplinada e motivo de reclamação por parte da maioria dos professores. Muitos alunos conversavam excessivamente e usavam o celular durante as aulas. Em virtude disso, havia uma prática comum entre os professores: retirar alunos que incomodavam e mandavam os mesmos irem embora para casa. Às vezes o diretor dava suspensão. Durante o desenvolvimento da pesquisa, uma aluna recebeu duas suspensões de três dias por conversarem nas aulas, e dois alunos foram suspensos por uma semana por se agredirem fisicamente durante o intervalo. Outra aluna, dessa mesma turma, cumpria medida socioeducativa na escola no horário vespertino por ter agredido uma mulher grávida por motivos alheios ao nosso conhecimento.

Como não vimos nenhuma ação sendo tomada para melhorar o comportamento da turma, solicitamos ao diretor a realização de uma reunião com os pais e alunos para conversarmos a respeito do assunto. Após a reunião, o comportamento dos alunos melhorou consideravelmente o que ajudou na qualidade das aulas.

Infelizmente, a escola, submersa no ostracismo gerado por greves, paralisações e atrasos na folha de pagamento não tomou outras medidas. A equipe gestora e pedagógica da escola pareciam ignorar essas questões por não desejarem trabalho excessivo. Ou, quando tratava delas, era sempre de modo radical, suspendendo ou até expulsando alguns alunos, como aconteceu em outras turmas.

Além da indisciplina, havia uma reclamação comum entre os professores relacionada às dificuldades de leitura e escrita dos alunos. A professora de Língua Portuguesa chegou a mencionar que de fato, alguns alunos escreviam mal, mas não apresentou um diagnóstico de alguma produção textual dos mesmos.

Quando procuramos saber o que haviam sido trabalhados durante as aulas, a professora informou que estava usando o livro didático *Português Linguagens* de Willian Cereja e Thereza Colchar Magalhães (2014). Desse modo, as atividades de leitura, interpretação de texto e análise linguística contidas nas três primeiras unidades haviam sido estudadas com a turma. O quadro 05 faz um mapeamento dos conteúdos que a turma havia estudado antes da pesquisa:

Quadro 10: Conteúdos estudados com a turma antes da pesquisa

Leitura e interpretação de texto	Gramática e atividades de análise linguística
Artigo de opinião: <i>Moda tem de parar de sacrificar modelos</i> (Alcino Leite Neto e Vivian Whiterman) <i>Plástica na adolescência</i> (Fabiana Gonçalves)	Classificação das orações subordinadas substantivas
	Orações substantivas reduzidas
	Plural dos substantivos compostos
Crônica: <i>Pais</i> (Luís Fernando Veríssimo)	Pronomes relativos <i>cujo</i> e <i>onde</i>
	Plural dos adjetivos compostos
	Orações subordinadas adjetivas
	Orações subordinadas adjetivas reduzidas

Fonte: Diário escolar 2016

A visualização das atividades desenvolvidas com a turma revela que o trabalho com a produção de textos foi inexistente. Isso demonstra que, apesar dos PCN (1998) orientarem os professores de Língua Materna quanto a tornar os textos como unidades de ensino, na prática, o trabalho desenvolvido apoia-se no livro didático em que predominam as atividades de gramática. Entretanto, “se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola” (PCN, 1998, p. 48).

Diante da carência de atividades de ensino em que os gêneros textuais são as unidades básicas é que se justificam a necessidade de pesquisas que proponham metodologias de intervenção em meio a esse sistema. Conforme Silva (2015, p. 1028), “saber utilizar os gêneros pode facilitar o acesso do usuário a situações interativas socialmente estabilizadas, mediadas por diferentes linguagens”. Desse modo, no tópico seguinte tratamos da proposta de intervenção desenvolvida nessa pesquisa.

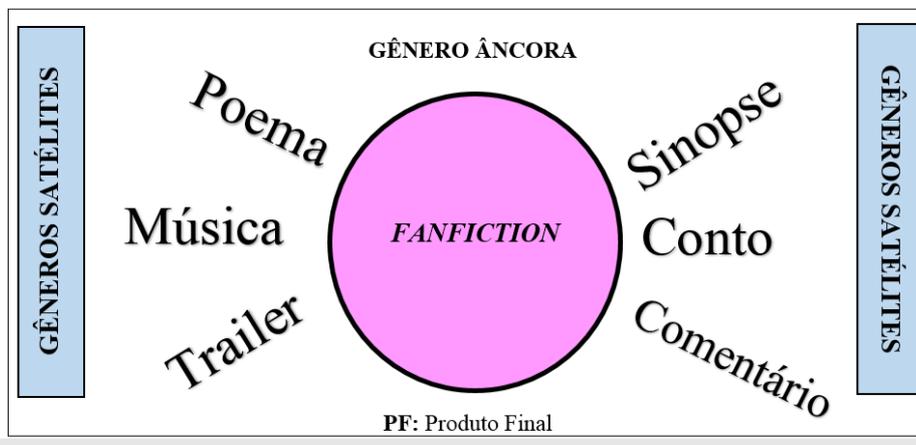
3.3 ABORDAGEM DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção dessa pesquisa se baseia no Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG) desenvolvido a partir do ciclo de ensino-aprendizagem dos estudos sistêmico-funcionais de gênero (BEZERRA; GARCIA; MONTEIRO; SILVA; 2015). O CCMG possibilita o desenvolvimento de atividades pedagógicas em que os gêneros textuais são as unidades básicas de ensino. Tais atividades se desenvolvem numa sequência chamada Unidade Didática (UD) que pode ser entendida como:

uma sequência de atividades didáticas organizadas a partir da articulação das diferentes práticas escolares de linguagens, em função do trabalho escolar com um número de gêneros selecionados como objetos de ensino, o que também pressupõe o uso do gênero como *locus* de contextualização para o estudo da língua(gem). A unidade didática funciona como um suporte onde o professor pode organizar as atividades de ensino em função da elaboração de um produto final coletivo, o qual pode ser um gênero textual produzido pelos alunos. Ou seja, as atividades didáticas configuradoras das práticas escolares de linguagens são desenvolvidas como etapas da produção do produto final (SILVA, 2015, p. 144 – destaques do original)

As atividades da UD têm a finalidade de preparar o aluno para a produção final de um determinado gênero considerado âncora por que ganhar maior relevância no desenvolvimento da UD. Para tanto, o professor pode desenvolver atividades de leitura de gêneros satélites, “responsáveis pela contextualização das atividades de leitura, escrita e análise linguística, necessárias para alcançar as etapas finais, quando são produzidos os gêneros âncoras” (SILVA, 2015, p. 1045). A figura 05 representa graficamente como a proposta de UD desenvolvida em nossa pesquisa se estruturou em torno do gênero *fanfiction*.

Figura 13: Gêneros trabalhados a UD



Adaptado de SILVA, 2015, p. 1045.

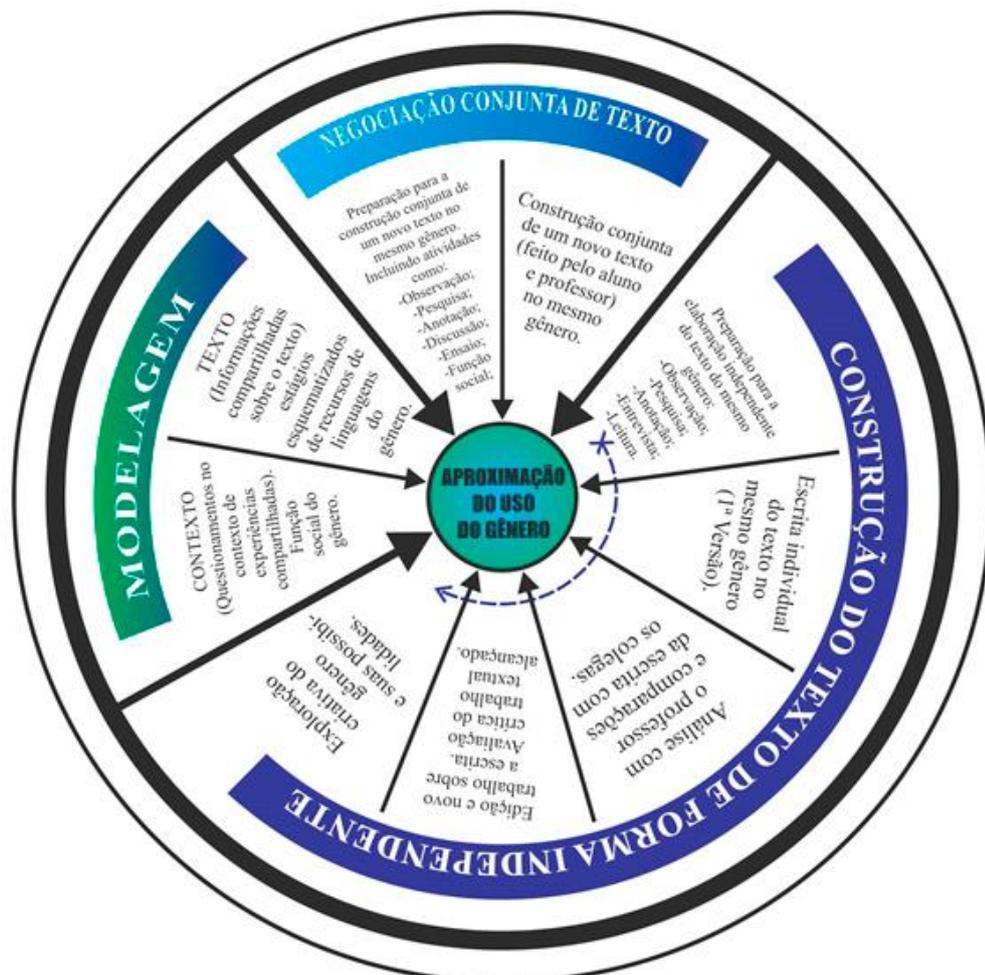
A UD desenvolvida nos parâmetros do CCMG passa por três estágios distintos chamados de *Modelagem*, *Negociação Conjunta do Texto* e *Construção do Texto de Forma Independente*. A figura 06 representa graficamente cada um desses estágios.

Cada estágio do CCMG é muito significativo no sentido de proporcionar ao aluno a compreensão dos usos sociais dos gêneros textuais. Desse modo, a Modelagem corresponde ao momento em que o professor focaliza

O *Contexto* sociocultural de circulação do gênero ensinado, envolvendo inclusive relações de poder que atravessam as situações de uso do gênero. A prática de leitura e escuta é responsável pela realização desse primeiro momento, que auxiliará o desenvolvimento do segundo momento, quando a materialidade textual passará a ser focalizada, mais especificamente a organização da estrutura esquemática do texto e escolhas léxico-gramaticais características da materialidade linguística realizada no gênero (SILVA, 2015, p. 1048).

A seguir, podemos ver representados os estágios do CCMG na figura.

Figura 14: Circuito Curricular Mediado por Gêneros



Conforme expresso na figura 05, o estágio da Modelagem destina-se a atividades tanto orais quanto escritas em que o aluno é instado a reconhecer a função social do gênero, os conhecimentos prévios sobre o texto e os recursos de linguagem utilizados na produção de textos do mesmo gênero. Por sua vez, o estágio da negociação conjunta do texto se refere ao momento em que os alunos, junto com o professor,

são levados a pesquisar sobre o gênero estudado, considerando as funções sociais desempenhadas por ele, organização da estrutura esquemática textual e usos léxico-gramaticais característicos. Para tanto, alunos e professor discutem sobre o assunto, tomam notas e fazem esquemas preparatórios para o exercício da escrita coletiva. Outros gêneros podem ser acionados para obtenção das informações pesquisadas. Principalmente, as práticas de leitura e de análise linguística são responsáveis pela realização desse primeiro momento, que desencadeará, no segundo momento, na prática de produção textual conjunta do gênero estudado (SILVA, 2015, p. 1048).

Finalmente, no terceiro estágio, o aluno é levado a refazer o percurso dos momentos destinados à construção conjunta do texto investigando de forma independente as características do gênero em questão bem como as funções sociais do mesmo. Para tanto, o professor como mediador do processo poderá propor atividades de leitura e compreensão de texto, bem como de análise linguística a fim possibilitar ao aluno a produção independente do gênero textual em estudo. Essa produção poderá ser realizada numa primeira versão que poderá sofrer alterações após análise do professor.

Para realizar a análise, o professor poderá fazer uso de uma lista que estabeleça os critérios de avaliação do texto. No caso das *fanfictions*, propomos os critérios de análise expressos no quadro 07 a seguir.

Quadro 11: Critérios de avaliação

Adequação ao gênero	Elaborou um texto cuja finalidade visa o entretenimento por meio do relato de uma estória que dialoga com obras preexistentes ou desenvolveu uma narrativa original, mas que mantém relação com o gênero em vista da função e da estrutura do texto?
Características do gênero	O título do texto é criativo a fim de atrair a atenção do leitor?
	Usou adequadamente os elementos pré-textuais a fim de possibilitar uma caracterização geral e despertar da curiosidade do leitor a respeito da narrativa escrita?
	Usou adequadamente referências de tempo espaço e lugar?
	Faz uso adequado de adjetivos para que o leitor possa compreender a caracterização dos personagens e do espaço?
	O registro da fala dos personagens está adequado às características atribuídas aos mesmos?
	A narrativa foi construída de modo que o desenrolar da ação possibilite ao leitor a identificação da orientação, complicação, avaliação e resolução?
Coesão/Coerência	A <i>fanfiction</i> foi escrita de modo que não haja incoerências, paradoxos, no desenrolar da narrativa?
	Utilizou adequadamente verbos para anunciar as falas dos personagens?

Convenções da escrita	Registrou as falas dos personagens por meio de aspas ou travessões a fim de diferenciá-las da fala do narrador?
	Usou adequadamente as regras de pontuação.
	Utilizou adequadamente as normas que regem a ortografia das palavras?
	Utilizou adequadamente a concordância verbal e nominal?

Fonte: inspirado em Fuzer, 2012, p. 46

Após a análise dos textos, o professor fará as intervenções necessárias a fim de propor ao aluno a reescrita do texto. Essa metodologia de trabalho com gêneros textuais se adequa à realidade das escolas brasileira e possibilita ao aluno a compreensão dos usos sociais dos gêneros textuais. Em virtude disso, o CCMG foi usado em nossa pesquisa como proposta para a produção do gênero textual *fanfiction*. A aplicação da pesquisa resultou na produção de 36 *fanfictions* pelos alunos. As mesmas foram analisadas conforme os critérios observados no quadro sendo que em quatro delas nos detemos a fim de explicitarmos os elementos observados. No capítulo seguinte tratamos sobre o caminho percorrido para realização da pesquisa e os resultados obtidos.

CAPÍTULO 4: A PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS* NA ESCOLA – CAMINHOS PERCORRIDOS

A Unidade Didática que elaboramos visava proporcionar aos alunos a oportunidade de contato com práticas de leitura e escrita possibilitadas através da produção de *fanfictions* na escola. Tal produção seria proposta por meio da implementação de uma Unidade Didática seguindo os estágios sugeridos pelo Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG) (SILVA, 2016; MONTEIRO, 2015; GARCIA, 2015; BEZERRA, 2015) desenvolvido pelos estudos sistêmicos funcionais de gênero.

Entendemos que a elaboração de material didático é tarefa extremamente complexa e sujeita a falhas. Por isso consideramos que, em virtude da inexperiência da pesquisadora, da complexidade da tarefa e da carência de estudos teóricos sobre o gênero textual *fanfiction*, as falhas na Unidade Didática podem ter sido potencializadas.

Por outro lado, esperamos que os esforços aplicados para desenvolver tais atividades, focalizando a leitura e a escrita como práticas ressignificadoras do trabalho com a linguagem no contexto escolar forneça, ainda que em pequena medida, material para enriquecer os debates em torno do ensino de Língua Portuguesa no país e, de modo mais restrito, na região sul e sudeste do Pará na qual se situa a influência UNIFESSPA.

No presente capítulo, visamos relatar e analisar a experiência vivenciada por meio da aplicação da Unidade Didática na E.M.E.F. Coronel João Pinheiro. Para tanto, relataremos dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, a análise dos dados obtidos e possíveis mudanças necessárias ao aprimoramento da elaboração de materiais didáticos semelhantes ao informado por este trabalho. A seguir, tratamos do período e das atividades desenvolvidas na implementação da Unidade Didática.

4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

A implementação da Unidade Didática se deu no período de 20 de maio a 31 de agosto de 2016. Por ter sido aplicada em um momento próximo ao período destinado às avaliações bimestrais e ao período de férias, foi necessário interromper a aplicação da Unidade Didática na metade do mês de junho sendo retomada em agosto.

Inicialmente, não imaginávamos que seria necessário interromper a aplicação das atividades, pois a Unidade Didática constava de 22 h/a que, distribuídas dentro do horário de 6º ao 9º, normalmente com duas h/a seguidas, seriam necessários 11 dias letivos para sua

aplicação. Desse modo, consideramos que teríamos tempo suficiente para aplicar todas as atividades planejadas até o final do mês de junho. Entretanto, a realidade mostrou-se bem mais conturbada e inusitada no desenrolar dos dias.

Durante a aplicação da unidade didática, convivemos com vários incidentes que alterou o planejamento inicial. Foi o caso, por exemplo, da sexta-feira 27 de maio que, no calendário escolar constava como letivo, mas foi facultado pelo prefeito da cidade. Como as aulas de Língua Portuguesa estavam concentradas nos dias de quarta, quinta e sexta, perdemos um dia de aplicação da pesquisa. Também na sexta-feira, 03 de junho, perdemos outro dia em virtude de uma palestra sobre HPV, solicitada pela Secretaria Municipal de Saúde, destinada aos alunos da escola. Já no dia 10 de agosto fomos impossibilitados de ministrar aulas em virtude de uma reunião da direção, professores, pais e alunos da turma em que a pesquisa estava sendo aplicada.

Outro acontecimento inusitado foi a falha no cálculo de tempo necessário ao desenvolvimento das atividades didáticas. Algumas atividades terminaram de forma rápida, outras foram tão extensas que invadiram o horário da aula da disciplina seguinte. Em algumas situações, foi necessário deixar para a aula seguinte o término de algumas atividades. É o caso, por exemplo, da 2ª aula cuja atividade proposta era a leitura do conto *Branca de Neve e os Sete Anões*, dos Irmãos Grimm. Havíamos proposto 2 h/a para a realização dessa atividade, entretanto, foram necessárias quatro.

No dia 12 de agosto, mais uma vez houve erro de cálculo, pois as atividades planejadas só foram concluídas no dia 17. Além disso, a produção coletiva, que só mencionava 2h/a para sua execução, exigiu 4. A criação do blog e a navegação pelas comunidades de *fanfictions* também precisaram de duas aulas a mais para serem realizadas. Desse modo, das 22 h/a inicialmente propostas, ministramos um total de 34 h/a, superando em mais de 50% o tempo previsto para aplicação da pesquisa. O quadro 11 expõe de forma objetiva a sequência das atividades desenvolvidas seguidas das respectivas dadas em que foram aplicadas.

No quadro, é possível notar as linhas em tons rosados que correspondem a dias em que não houve aplicação de atividades na turma, seguida da justificativa; em azul, as linhas que descrevem atividades não previstas para aquele determinado dia. No caso dos dias 01 de junho e 17, 19 e 25 de agosto, trata-se de atividades que foram planejadas para 2 h/a e que se desdobraram em quatro. Já o dia 13 de junho, uma segunda-feira, não havia aulas de Língua Portuguesa na turma, desse modo, solicitamos ao professor de Ciências para ceder

suas duas aulas nesse dia para concluir as atividades de apresentação do gênero *fanfictions* para os alunos.

Quadro 12: Atividades desenvolvidas durante a pesquisa

Aulas dadas	Data	Atividades desenvolvidas
1ª aula	20/05/2016 Sexta-feira	Apresentação da Unidade Didática para a turma; Leitura de textos de diversos gêneros textuais; Discussão sobre a função social de cada um dos textos lidos.
2ª aula	25/05/2016 Quarta-feira	Leitura do conto <i>Branca de Neve e os Sete Anões</i> , dos Irmãos Grimm. Leitura da <i>fanfiction O Caçador</i> . Atividade oral e escrita de comparação entre os dois textos lidos.
*****	26/05/2016 Quinta-feira	Feriado
*****	27/05/2016 Sexta-feira	Facultado
3ª aula	01/06/2016 Quarta-feira	Atividade oral e escrita de comparação entre o conto <i>Branca de Neve e os Sete Anões</i> , dos Irmãos Grimm, e a <i>fanfiction O Caçador</i> .
4ª aula	02/06/2016	Leitura do texto <i>O Patinho Feio</i> , de Hans Cristhian Andersen Leitura da <i>fanfiction Um Amor Quase Impossível</i> . Atividade oral e escrita comparando os dois textos.
*****	03/06/2016 Sexta-feira	Não dada em virtude de uma palestra sobre HPV por técnicos da Secretaria Municipal de Saúde.
5ª aula	08/06/2016 Quarta-feira	Leitura do texto <i>O Cavalo Imaginário</i> , de Moacyr Scliar. Atividade de interpretação do texto envolvendo reconhecimento da função e estrutura do texto.
6ª aula	09/06/2016 Quinta -feira	Leitura do texto <i>Eduardo e Mônica</i> , de Renato Russo. Leitura da <i>fanfiction Eduardo e Mônica</i> de Gabi Belino. Atividade de comparação e interpretação dos dois textos lidos.
7ª aula	10/06/2016 Sexta-feira	Atividade de comparação e interpretação entre os textos <i>Eduardo e Mônica</i> , de Renato Russo e <i>Eduardo e Mônica</i> de Gabi Belino.
8ª aula	13/06/2016 Segunda-feira	Leitura do conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , dos Irmãos Grimm. Leitura do texto <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , adaptação Leitura do poema <i>Chapeuzinho Amarelo</i> , de Chico Buarque. Leitura da <i>fanfiction O Conto de Dark Hat</i> , de Cavalo Anão. Discussão e comparação entre os elementos funcionais e estruturais dos textos.
*****	03/08/2016	Não dada. Retorno às aulas adiado.
*****	04/08/2016	Não dada. Retorno às aulas adiado.
*****	05/08/2016	Não dada. Retorno às aulas adiado.
*****	10/08/2016	Não dada em virtude de uma reunião com os pais de alunos da turma.
9ª aula	11/08/2016	Leitura do texto <i>Faroeste Caboclo</i> , de Renato Russo Atividade de leitura e interpretação dos textos compreendendo estruturas linguísticas e gramaticais.
10ª aula	12/08/2016	Leitura do artigo <i>Como escrever uma fanfiction</i>
11ª aula	17/08/2016	Leitura da <i>fanfiction Floresta Encantada</i> (Kyla) Leitura da <i>fanfiction O lobo Era Mau ?</i> (Cni)
12ª aula	18/08/2016	Releitura da música “Faroeste Caboclo” Produção coletiva usando o quadro da sala de aula.
13ª aula	19/08/2016	Produção coletiva usando o quadro da sala de aula. Entrega da folha de produção individual para os alunos.
14ª aula	24/08/2016	Explicação sobre como produzir o texto, pontuação, convenções da escrita. Leitura do texto <i>Felicidade Clandestina</i> , de Clarice Lispector.
15ª aula	25/08/2016	Criação do blog para postagens dos textos. Visualização das comunidades <i>Nyah! Fanfiction e Spirit</i> , destinadas à prática de leitura e produção de <i>fanfiction</i> .
16ª aula	26/08/2016	Recebimento dos textos dos alunos /Leitura dos textos já publicados no blog. Dicas para que os alunos melhorassem a produção escrita. Proposta de reescrita do texto.
17ª aula	31/08/2016	Devolução dos textos corrigidos e proposta de reescrita.

Após o dia 13 de junho, a professora regente pediu para assumir a turma a fim de realizar as avaliações bimestrais e destinar o restante dos dias letivos de junho ao período de recuperação semestral, culminando com as férias de julho, período em que a pesquisa foi interrompida.

A previsão de retorno às aulas, conforme o calendário escolar era o dia 01 de agosto. Entretanto, alegando falta de recursos para manutenção dos ônibus escolares, a Secretaria de Educação adiou o retorno para o dia 08, a fim de aguardar o repasse da parcela do recurso do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) para o município a fim de realizar o pagamento dos profissionais da educação bem como suprir outras necessidades de materiais, principalmente o combustível dos ônibus e a merenda escolar.

Diante de todos esses reveses, a pesquisa se deu por encerrada no dia 31 de agosto no qual os alunos receberam os textos corrigidos para reescrita. Tarefa que não foi concluída no mesmo dia, pois diversos alunos deixaram para entregar textos nos dias seguintes. Após esse dia, a professora regente assumiu a turma em que a pesquisa foi realizada cabendo à pesquisadora retornar apenas para receber a produção final de alguns alunos que pediram para terminar os textos em casa.

4.1.1 Modelagem - Contexto

O trabalho com a produção textual na LSF é desenvolvido por meio de etapas três etapas distintas que ficaram conhecidas como Ciclo de Aprendizagem Baseado em Gêneros (GOUVEIA, 2014; MUNIZ DA SILVA, 2015) ou Circuito Curricular Mediado por Gênero (SILVA, 2015). Em cada uma das três etapas conhecidas como *modelagem*, *construção conjunta de texto* e *construção do texto de forma independente* (SILVA, 2015), o aluno é instado a participar de inúmeras atividades que possibilitam a familiarização com o gênero preparando-o, assim, para uma produção independente do gênero estudado.

Ao iniciarmos a pesquisa, planejamos um roteiro de leitura de textos que levasse o aluno a compreender que a linguagem se estrutura em gêneros textuais com diferentes formas e funções na sociedade em que vivemos. Sendo assim, “existe um gênero para cada tipo distinto de atividade social em nossa cultura. Como as atividades humanas estão sujeitas ao hábito e à rotina, sempre que as pessoas interagem em situações do mesmo tipo, utilizam o mesmo gênero típico daquela situação” (MUNIZ DA SILVA, 2014, p. 239).

Dentre as atividades sociais tipificadas, optamos por investigar as atividades que envolvem a leitura e produção de textos de ficção baseada em outras obras ficcionais comumente conhecidos como *fanfictions*. Objetivámos saber se a produção de tais práticas de produção textual no contexto escolar contribuiria com o letramento linguístico dos alunos de uma turma de 9º ano. Para que os alunos produzissem as *fanfiction*, realizaríamos a implementação de uma Unidade Didática baseada no CCMG. Sendo assim, ao desenvolvermos as atividades em sala de aula, seguimos os passos de trabalho sugeridos no CCMG, cuja primeira etapa é a Modelagem (SILVA, 2015).

A Modelagem é o momento em que o aluno é exposto à leitura, escuta e visualização do texto com o fim de que ele compreenda o contexto cultural de uso do gênero, as relações de poder que o atravessam, bem como que perceba os estágios necessários para que o texto se realize os significados dentro de um determinado contexto cultural (SILVA, 2015), conforme demonstrado pela figura 14.

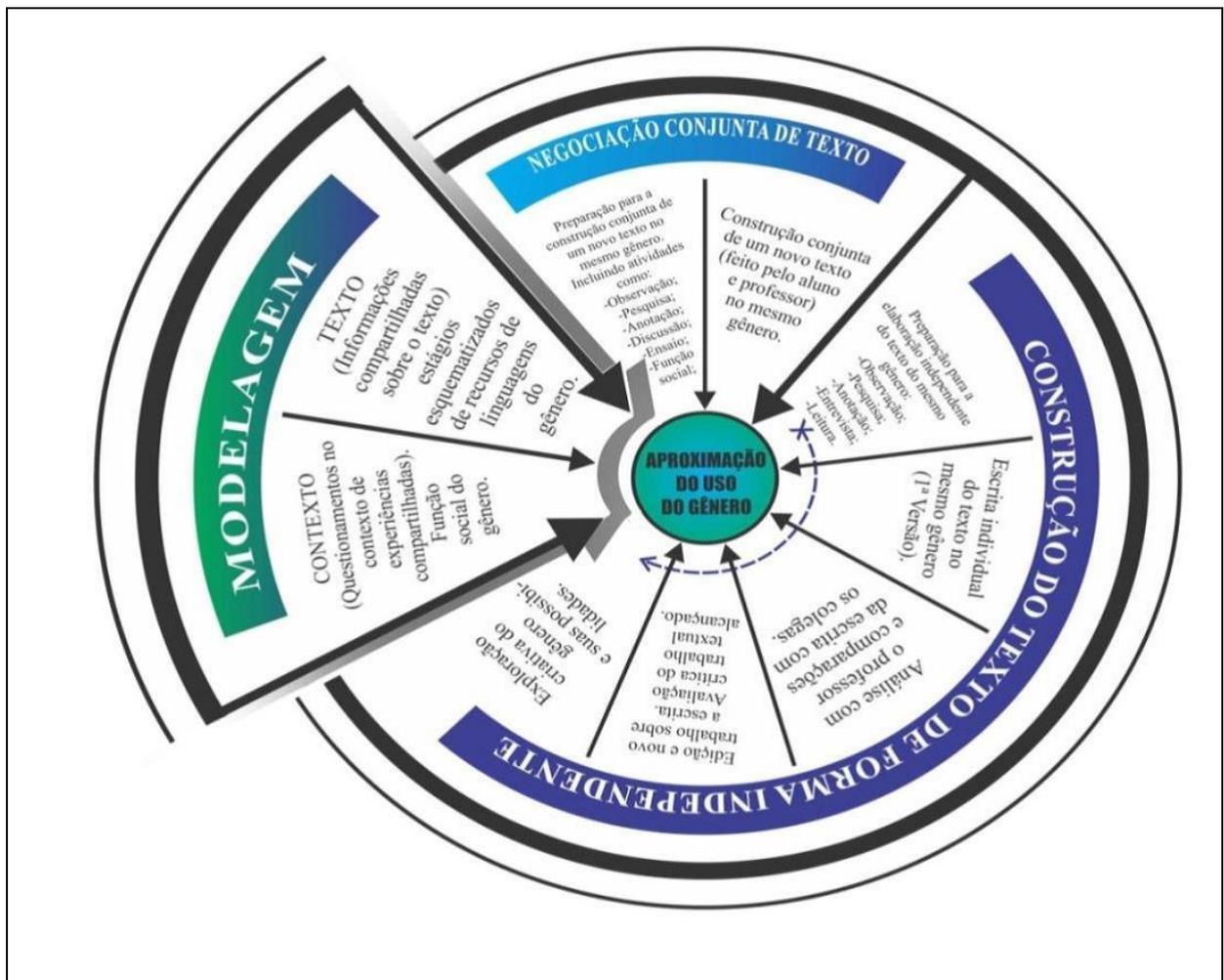


Figura 15: Modelagem (Fonte: MONTEIRO, 2015, p. 137)

Como o objetivo era preparar o aluno para a produção de uma *fanfiction*, sendo que uma das principais características é o diálogo que mantém com um texto anterior (BARCELOS, 2013; ALVES, 2014), cuidamos para que os textos guardassem relações intertextuais entre si. Desse modo, a primeira atividade proposta envolvia a leitura da letra da música *Construção*, de Chico Buarque, a audição e leitura da música *Cidadão*, de Zé Geraldo, a leitura do poema *Operário em Construção*, de Vinícius de Moraes. Esses três textos foram escolhidos propositalmente em virtude de dois elementos que se repetiriam em todos: a figura do operário e o cenário de uma construção.

Nessa atividade, ao realizarmos coletivamente a leitura de cada texto, instamos os alunos a reconhecer o contexto que possibilita a produção do texto (SILVA, 2014) levando-o a reconhecer o nome pelo qual o texto é designado socialmente, a função que o gênero possui nas relações sociais, local de circulação, recursos necessários à produção e a maneira como se organiza formalmente. Além disso, estimulamos a percepção dos elementos intertextuais e comentamos sobre o caráter político-social implícito dos mesmos.



Figura 16: Primeira aula

Após a leitura dos textos, projetamos no quadro branco da sala de aula a capa de uma das edições da revista *Turma da Mônica* intitulada *Branca de Neve*. Em seguida projetamos o trailer do filme *Branca de Neve e o Caçador* (2012) estimulando os alunos a reconhecer nesses textos os mesmos elementos que haviam reconhecido nas letras das músicas e do poema, principalmente, a intertextualidade entre a capa e o trailer. Esses dois últimos textos guardavam ainda uma relação intertextual entre o conto *Branca de Neve e os Sete Anões*, dos Irmãos Grimm e a *fanfiction O Caçador*, de Yathaydes, planejados para atividade seguinte.

Por meio da atividade de interpretação, pretendíamos possibilitar ao aluno a primeira análise de uma *fanfiction*. Na análise, objetivávamos que ele pudesse, a partir de perguntas norteadoras, perceber as diferenças das práticas que envolvem leitura e escrita por meio das *fanfictios* em oposição a outros gêneros textuais.

4.1.2 Modelagem - Texto

A segunda atividade proposta na Unidade Didática foi a leitura do conto *O patinho feio* (Hans Christian Andersen), e da *fanfiction Um amor quase impossível*. A leitura do conto de Andersen tinha como propósito possibilitar aos alunos a compreensão que é possível desenvolver uma narrativa a partir da apropriação de elementos de textos anteriores. Desse modo, a autora da *fanfiction Um amor quase impossível*, apropriou-se do elemento simbólico *patinho feio* para desenvolver a narrativa sobre uma garota que não se encaixa nos padrões de beleza exigidos pela sociedade e pela mídia, mas que, ainda assim, vive um amor intenso e verdadeiro.

Após a leitura do texto, propusemos a realização de atividades de interpretação do texto a fim de levar o aluno a reconhecer alguns dos aspectos que envolvem a prática de leitura e produção de *fanfiction* tais como a finalidade que motiva a produção desses textos, a relação intertextual que mantém com textos anteriores a eles, a interação entre leitores e produtores de *fanfiction* bem como o local onde elas circulam.

É válido mencionar que algumas atividades realizadas nesses estágio não se adequaram na proposta de inovação da abordagem do texto. É o caso da atividade sobre o conto *O Patinho Feio* e a *fanfiction Um Amor Quase Impossível*. Além disso, houve muitos problemas na elaboração das perguntas. Em virtude disso, algumas das perguntas dessa atividade mostraram-se razoavelmente fáceis de compreender. Entretanto, outras, aparentemente simples, inclusive para os alunos que não reclamaram da dificuldade e entregaram a atividade com certa rapidez, na verdade mostraram-se bastante confusas pela análise das respostas dadas pelos alunos. Na figura 17, podemos visualizar duas atividades nas quais há respostas dadas pelos alunos 2 e 13 às perguntas da atividade 1.

Na atividade 1, a pergunta número 4 foi a que revelou-se mais complexa para a compreensão dos alunos. Isso se deve provavelmente à má formulação da pergunta, mas também a outros fatores. Apesar da frustrante tentativa que fizemos de promover uma breve reflexão após a leitura sobre a finalidade dos textos literários, entendemos que, além de um histórico de contato com a literatura, seria necessário que a escola dedicasse mais tempo a

leituras dessa natureza a fim de que o aluno compreendesse que “a literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens” (PCN, 1998, p. 29) de modo que a função do texto literário não se restringe às questões práticas da vida, embora possa ter relação com elas.

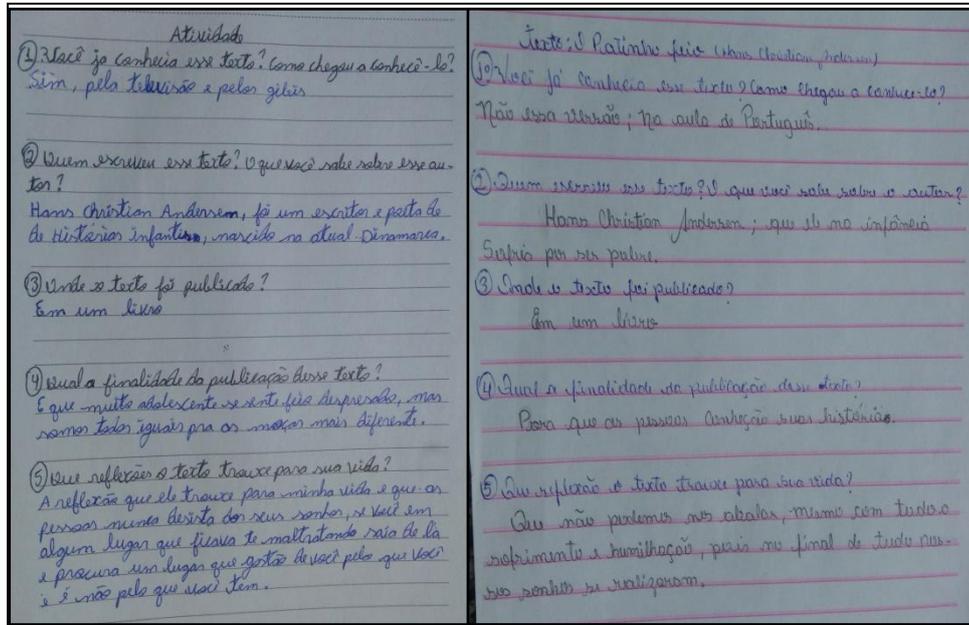


Figura 18: Exemplo da segunda atividade realizada

Por não terem sido estimulados a pensar sobre a especificidade do texto literário e a um contato íntimo com a leitura, a maioria dos alunos atribuiu à estória do *patinho feio* função semelhante à dos textos de autoajuda como podemos constatar em outras respostas expostas no quadro 12:

Quadro 13: Respostas sobre finalidade do texto *O patinho feio*

4. Qual a finalidade da publicação do texto?

Resposta esperada:

Promover reflexões que nos levem a compreender melhor o mundo e a nossa própria existência por meio da criação de mundos imaginários.

Respostas obtidas:

06 - Almentar a auto-estima dos leitores (sic).

11 - Mostra o preconceito. (sic)

12 - Não deixa que ninguém se ache feio nem se rebaixe. (sic)

14 - Que é tipo o personagens de crianças para a adolescência e ocorre varias mudanças no nosso corpo. (sic)

17 - Mostra que todos temos fases ruins e que elas passam com o tempo. (sic)

20 - Mostra que você é bonito do jeito que você é. (sic)

22 - É que muitos adolescente se sente feio deprezado mais somos todos iguais. (sic)

23 - Mostrar que não devemos ouvir os comentarios maldosos das pessoas. (sic).

24 - Fazer com que as pessoas se conscientize , que as fazes ruins da vida conhecidas como “tempestade” sempre vai passar , e o sol voltará a brilhar novamente. (sic).

As duas primeiras perguntas da atividade 2 revelou-se muito simples de ser respondidas pelos alunos. Entretanto, a questão que envolvia a comparação entre os aspectos semelhantes e divergentes dos textos dois textos ofereceu muita dificuldade para eles analisarem. É possível notar tal dificuldade a partir das respostas de três alunas no quadro 13.

Quadro 14: Respostas sobre semelhanças e diferenças entre conto e fanfiction

4. Destaque as semelhanças ou diferenças dos seguintes aspectos entre os textos
<p>Respostas esperadas:</p> <p>a) finalidade/função social Apesar de se tratar de dois textos de ficção, possuem finalidade diferente. Enquanto texto 1 faz uso da linguagem simbólica para propor reflexões sobre o mundo em que vivemos, o texto 2 objetiva estender a narrativa de uma obra de ficção, neste caso da novela Malhação, com a finalidade de compartilhar com outros fãs da mesma obra de ficção.</p> <p>b) linguagem utilizada no texto A linguagem utilizada no texto 1 é mais formal. Já a linguagem do texto 2 é mais informal.</p> <p>c) interação autor/leitor O texto 1 não apresenta interação entre o autor do texto e dos seus leitores. Já no texto 2 essa interação é bem evidente, pois os leitores do texto podem se comunicar com a autora.</p> <p>d) reflexões propostas pelo texto As reflexões que o texto 1 provocam são mais profundas tendo em vista a qualidade literária do texto. Já o texto 2, apesar de evidenciar algumas possibilidades de reflexões, como o fato de que é possível viver um amor verdadeiro, apesar de não se atender a padrões de beleza, essas reflexões não são aprofundadas no texto, ficam em segundo plano.</p> <p>e) aspecto formal do texto Ambos os textos são parecidos nos aspectos formais, pois se estruturam em parágrafos, apesar de que estes estão mal organizados no texto 2.</p> <p>f) local de circulação do texto O texto 1, apesar de circular atualmente na internet, foi escrito para circular em livros. Já o texto 2 foi escrito para circular especialmente no mundo online.</p>
<p>Respostas obtidas:</p> <p>a) finalidade/função social 02 - 1º texto: <i>aumentar a auto estima do leitor/ 2º texto: dizer que somos belos e que encontramos o amor verdadeiro.</i> 23 - <i>Para entreter as pessoas mas com uma diferença do patinho feio e o amor quase impossível que um é fábula e o outro não.(sic)</i> 39 - <i>A finalidade e a função do texto é passar uma boa leitura ao leitor. – S. S. Q.</i></p> <p>b) linguagem utilizada no texto 02 - 1º texto: <i>A linguagem é formal./ 2º text: A linguagem mais informal e atual (sic) -</i> 23 - <i>Uma linguagem social dos adolescentes hoje em dia.</i> 39 - <i>Uma linguagem mais formal atual mais elaborada. – S. S. Q.</i></p> <p>c) interação autor/leitor 02 - 1º texto: <i>não há interação. / 2º texto: é possível, pois foi publicado em uma rede social.</i> 23 - <i>Não respondeu.</i> 39 - <i>Não interage com os personagens. – S. S. Q.</i></p> <p>d) reflexões propostas pelo texto 02 - 1º texto: <i>que depois de todo sofrimento, no final nossos sonhos se realizam./ 2º texto: Que não devemos baixar a auto estima, porque todos somos bonitos - A. G. O.</i> 23 - <i>Não respondeu.</i> 39 - <i>Mudanças. – S. S. Q.</i></p> <p>e) aspecto formal do texto 02 - 1º texto: <i>organização; 2º texto: não tem.</i> 23 - <i>Não respondeu.</i> 39 - <i>Informal – S. S. Q.</i></p> <p>f) local de circulação do texto 02 - 1º texto: <i>numa floresta/ 2º texto: Numa cidade.</i> 23 - <i>Não respondeu.</i> 39 - <i>Facebook. – S. S. Q.</i></p>

Notamos que a dificuldade dos alunos não se encontra somente no desconhecimento da resposta, mas, sobretudo na estrutura da pergunta que não possibilita clareza para que eles compreendessem as questões. Desse modo, acreditamos que, caso houvesse sido feitas perguntas individuais sobre cada um dos textos, as chances de acertos seria maiores. Ou ainda, seria necessário reelabora completamente o exercício para promover as reflexões desejadas.

Após a realização dessa atividade, ainda no estágio de modelagem, propusemos a leitura e interpretação do conto *O cavalo imaginário* (Moacyr Scliar). Essa atividade objetivava, principalmente, o reconhecimento dos elementos constituintes da narrativa tais como: narrador, tempo, lugar, personagens, apresentação da situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Para tanto, antes de entregar a atividade aos alunos, realizamos uma revisão oral desses elementos.

Além de almejarmos que os alunos compreendessem os elementos que constituem o texto narrativo, esperávamos familiarizá-los com narrativas curtas semelhantes às *fanfictions* que proporíamos como produção textual.

Para realizar essa atividade, seria interessante o uso de uma *fanfiction*. Entretanto, encontrar *fanfictions* em que os elementos da narrativa tenham sido usados de forma adequada, que esteja terminada e cuja escrita encontre-se de acordo com as convenções da norma culta, é tarefa difícil de concretizar. Em virtude disso, optamos por propor a leitura de um conto e, ao final, sugerimos que os alunos escrevessem um novo final, de modo que eles já estariam treinando para a produção do próprio texto.

A primeira pergunta da atividade, que visava o reconhecimento do gênero, apesar de a considerarmos fácil, principalmente porque era apenas para marcar, ainda houve quatro alunos não conseguiram acertar. Dois assinalaram que se tratava de uma crônica e dois marcaram na alternativa *música/poema*. Já em relação às sequências textuais, cujo reconhecimento era exigido na segunda pergunta da atividade, todos os alunos reconheceram que se tratava de um texto narrativo.

As respostas dadas ao questionamento proposto na terceira pergunta foram especialmente curiosas. Isso porque, apesar de todos os alunos reconhecerem que o texto era narrativo, eles simplesmente não sabiam por que era um texto narrativo. A seguir, no quadro 15, podemos visualizar algumas das respostas obtidas.

É possível notarmos, pela análise das respostas que alguns alunos compreenderam que a narrativa se situa no tempo e no espaço. Entretanto, percebemos que os alunos possuíam dificuldades para textualizar essa resposta, por isso, apenas copiaram frases ou palavras do

texto. Essa forma de responder às questões pode estar relacionada tanto ao fato dos alunos estarem acostumados a copiarem respostas dos textos, sem parafrasear ou desenvolver a própria ideia, quanto à própria formulação da pergunta que induz o aluno a copiar palavras ao questionar *Que expressões...* Mais uma vez notamos que as atividades de interpretação de um texto devem ser cuidadosamente elaboradas para evitar equívocos nas respostas dos alunos.

Quadro 15: Respostas sobre sequências narrativas

4. Que expressões linguísticas comprovam o modo como estão organizadas as sequências textuais?
Resposta esperada: As expressões que comprovam que o texto é narrativo são aquelas que fazem referência a tempo, lugar e os verbos que marcam as ações das personagens.
Respostas obtidas: 05 – parágrafos 08 – <i>Nós todos frequentavam o mesmo Colégio./ Aos domingos nos reuníamos para andar à Cavallo.</i> 18 – <i>Aos domingos nos reuníamos para andar a cavalo.</i> 28 – <i>Nossos pais tinham grandes propriedades.</i> 31 – <i>“Aos domingos”, “na escola”.</i> 39 – <i>“Aos domingos”, “clube hípico”.</i> 41 – <i>nós; Domingos; andávamos.</i>

Na questão em que solicitamos aos alunos que identificassem os elementos da narrativa, mais uma vez os alunos mostraram dificuldades em deixar o hábito de copiar palavras e frases do texto. Além disso, alguns alunos entenderam o conflito gerador da narrativa apenas como o conflito entre as duas personagens *Francisco e Rodrigo*. Provavelmente, se a palavra *conflito* na atividade houvesse sido substituída por *Complicação* evitaria alguns desses equívocos. O quadro 15 apresenta algumas respostas dos alunos.

Quadro 16: Respostas sobre elementos da narrativa

RESPOSTAS ESPERADAS:	RESPOSTAS OBTIDAS: (26)	RESPOSTAS OBTIDAS: (33)
Tempo <i>Cronológico</i>	Tempo <i>Aos domingos</i>	Tempo <i>Tempo passado</i>
Lugar <i>A narrativa se desenvolve especialmente no colégio e no clube hípico.</i>	Lugar <i>Colégio, cidade, fazenda e clube</i>	Lugar <i>No colégio cidade e fazenda</i>
Personagem protagonista <i>Francisco</i>	Personagem protagonista <i>Rodrigo e Francisco</i>	Personagem protagonista <i>Francisco</i>
Personagens secundários <i>O narrador e Rodrigo</i>	Personagens secundários <i>Pais, avós e prefeito</i>	Personagens secundários <i>Rodrigo seus pais e amigos</i>
Apresentação da situação <i>Consta nos dois primeiros parágrafos</i>	Apresentação da situação <i>Os três primeiros parágrafos apresenta uma situação</i>	Apresentação da situação <i>Os três primeiro parágrafos apresenta uma situação</i>
Conflito <i>Apresenta-se no terceiro parágrafo: “Havia um que não tinha cavalo”</i>	Conflito <i>Entre Rodrigo e Francisco</i>	Conflito <i>Entre Francisco e Rodrigo</i>
Clímax <i>A corrida apostada entre Rodrigo e Francisco cada um montando o seu cavalo.</i>	Clímax <i>Quando ocorre um desafio entre eles.</i>	Clímax <i>Quando ocorre um desafio entre eles.</i>
Desfecho <i>A derrota de Francisco e partida da cidade.</i>	Desfecho <i>Francisco aborrecido foi embora e nunca mais voltou.</i>	Desfecho <i>Francisco perde a corrida e o cavalo.</i>

Na última parte dessa atividade, provocamos os alunos a pensarem sobre o desfecho da estória e imaginar outro final para ela. Com isso, intencionávamos estimular a criatividade do aluno e prepara-los para a produção de sua *fanfiction* ao final da implementação da Unidade Didática. A seguir, o quadro 16 apresenta três resultados dessa questão.

Quadro 17: Reescrita do desfecho do conto *O cavalo imaginário* (Moacyr Scliar)

Alun@ 17:	Alun@ 25:	Alun@ 40:
<p><i>foi uma derrota humilhante porém francisco superou , e como era muito inteligente terminou os estudos e foi trabalhar com o pai de rodrigo francisco se tornou o braço direito e logo conquistou sua propria fazenda e começou a ser um homem muinto respeitado e admirado entre os fazendeiros. Casou-se com uma linda moça e teve filhos ja Rodrigo começou a beber e fumar muinto quase acabou com sua vida e com a fazenda e terra de seu pai, a não fosse francisco ajuda-lo ele estaria falido e completamente sem nada , e francisco e cada vez mais admirado por sua humildade e bondade com alguém que tanto oh humilhou.</i></p>	<p><i>Rodrigo ganhou a aposta, mais ao invés de tomar o cavalo imaginário de Francisco. Ele pegou o melhor cavalo da fazenda de seu pai e deu para Francisco. Francisco ficou muito feliz, por isso todos os domingos ele ia calvogar em seu belo cavalo. Alguns anos depois ele se formou em engenharia quimica , subiu na vida e viveu bem sucedido.</i></p>	<p><i>Os dois se colocaram lada a lado, Rodrigo saiu na frente, e Francisco ficou pra trás com seu cavalo imaginário, sem conseguir alcançá-lo. Quase chegando no lugar combinado Rodrigo caiu do seu cavalo , meio atrapalhado para multar novamente não percebeu que Francisco teria ganhado a corrida. Rodrigo deu-lhe seu cavalo; e Francisco ficou muito feliz. Rodrigo com muita raiva , foi morar com seus avós em um lugar bem distante , nunca mais ouviram falar dele.</i></p>

Após o trabalho de compreensão dos elementos da narrativa, passamos a trabalhar com a análise de *fanfictions*, os estágios e os recursos linguísticos envolvidos na sua produção. O fato das *fanfictions* serem textos que mantêm uma relação de intertextualidade com textos anteriores a ela, nos preocupamos em apresentar antes o texto original no qual a *fanfiction* se baseou.

A preocupação em apresentar o texto original antes da *fanfiction* se baseou no conhecimento de que os alunos possuem um escasso histórico de leituras. Caso não agíssemos assim, corríamos o risco de comprometer o entendimento dos alunos sobre os fatores que estimulam as práticas de leitura e escrita fanfictionais. Outra questão que nos preocupou foi o fato de que muitas *fanfictions* possuem fortes conotações sexuais. Desse modo, ao procurarmos especificamente por *fanfictions* relacionadas a um determinado texto, fica mais fácil filtrar os textos para a escolha da leitura.

Com base nesses critérios, selecionamos a música *Eduardo e Mônica* (Renato Russo) como texto base para selecionar a *fanfiction*. A escolha da música *Eduardo e Mônica*

envolvia outras justificativas: trata-se um texto com sequências narrativas, é musicado, dava para trabalhar tanto com a leitura quanto com a audição e é uma música que em outras experiências notamos que agrada aos alunos.

Ao buscarmos por *fanfictions* baseadas em *Eduardo e Mônica*, deparamo-nos com uma *fanfiction* que fazia uso do mesmo título da música, escrita por Gabi_Belino, na comunidade *Spirit*. Nela, a autora transforma o texto que comumente conhecemos como a letra de uma música e o transforma em prosa expandindo alguns elementos do texto original tais como: o horário em que Eduardo acorda, informações sobre a família, amigos e ações de Eduardo.

Outra mudança significativa entre a letra da música e a *fanfiction* é o foco narrativo. Enquanto na música há um narrador personagem que nos conta a história de amor entre dois de seus amigos, na *fanfiction* o foco narrativo se alterna entre a personagem Eduardo e uma narradora em terceira pessoa. É comum encontrarmos a alternância de foco narrativo nas *fanfictions*. Nas comunidades, esse recurso é manifestado através das expressões em inglês *on* e *off* para assinalar a mudança de narradores.

Iniciamos a aula explicando aos alunos um pouco mais sobre as *fanfictions*. Chamamos a atenção dos alunos para a observação detalhada de todos os aspectos que envolviam a *fanfiction*, já que, solicitaríamos a eles que escrevessem um texto desse gênero. Colocamos a música para os alunos ouvir enquanto acompanhavam a letra impressa. Os alunos apreciaram bastante a música. Muitos alunos já a conheciam. Um aluno conhecia outras músicas do compositor Renato Russo, perguntou inclusive se podíamos ouvir a música *Faroeste Caboclo*.



Figura 19: Alunos realizando atividades escritas

Após um breve espaço para os alunos manifestarem suas opiniões sobre a música, passamos a leitura da *fanfiction* de Gabi_Belino e, em seguida a atividade de comparação entre os dois textos. Como a atividade era muito extensa, solicitamos a uma única aluna da turma para fazer a leitura da *fanfiction*. A aluna lia com clareza e ritmo adequado, de modo que economizamos tempo com a alternância entre os leitores. Mesmo assim, acabamos invadindo o horário da aula seguinte e houve alunos que não entregaram a atividade no mesmo dia.

A atividade constava de 19 questões. Por meio das perguntas da atividade intencionávamos estimular os alunos a perceberem que a construção da *fanfiction* se deu em virtude da alteração de diversos aspectos da letra da música, inclusive de sua estrutura. O primeiro aspecto dizia respeito ao reconhecimento do gênero textual usado por cada autor para narrar a estória de Eduardo e Mônica. Podemos visualizar algumas das respostas dadas às duas primeiras perguntas no quadro 17.

Quadro 18: Reconhecimento do gênero

1. Como você caracterizaria o texto <i>Eduardo e Mônica</i> , de Renato Russo?	2. Como você caracterizaria o texto <i>Eduardo e Mônica</i> , de Gabi_Belino?
<p>03 – Como musical. 08 – Ele é muito bom tem partes muito legais e se parece muito com um ditado “os opostos se atraem”. e ele é uma musica. 09 – Uma música. 11 – musica 19 - uma música 22 – Eu caracterizo como duas pessoas totalmente diferente um pobre e um rico querse casam. Musical 25 – E um texto completo que tem um começo e um fim. E também uma música.</p>	<p>03 – Como uma história mais detalhada tendo narrção e tudo mais, gênero. História 08 – Ele é ótimo também expressa uma forma mais Real e ele é uma fanfics. 09 –Uma história 11 – fanfixion 19 – Uma história 22 – Caracterizo um menino de 16 anos que e preguiçoso e não gosta de ir pra escola 25 – É um texto incompleto que começa mais não termina. E é uma fanfics.</p>

Percebemos que não houve dificuldade para os alunos caracterizarem o primeiro texto como uma música nem de perceber que, apesar da temática semelhante, os textos se diferenciavam um do outro. Alguns alunos ainda não estavam familiarizados com o gênero textual *fanfiction*. Por isso, ao serem induzidos a caracterizarem o gênero, a maioria dos alunos respondeu *História* ou *fanfics* devido ao fato de que encontrarem essas expressões no topo do texto como podemos visualizar na imagem a seguir.



Perguntamos em seguida sobre os elementos que ajudaram os alunos a caracterizarem cada um dos textos. Essa questão objetivava levar o aluno a perceber que os elementos estruturais do texto existem em virtude das funções

Quadro 19: Reconhecimento da estrutura do gênero

3. Que elementos ajudaram você a caracterizar o texto de Renato Russo?	2. Que elementos ajudaram você a caracterizar o texto de Gabi Belino?
<p>03 – A estrofe e o refrão 08 – O Refrão 09 – Como uma música 11 – os refrões 19 - Refrão 22 – Muical 25 – É uma música por que a letra e diferente tem a letra como letra de música</p>	<p>03 – Estrofe e Diferença entre narrador e personagem 08 – O paragrafos 09 – Como um fanfics 11 – os paragrafos , e o estilo so Escrito 19 – Capitulos 22 – uma historia 25 – É uma fanfics por que foi escrito por uma fan e não terminou</p>

Além de levar os alunos a investigarem a estrutura do texto,, por meio do questionário proposta estimulamos a reflexão por meio do reconhecimento de outros aspectos que envolvem a atividade de produção de *fanfiction* tais como os participantes das situações descritas no texto, a caracterização das personagens e a linguagem utilizada na produção de cada um dos textos lidos.

Um dos elementos recorrentes em todas as atividades foi o estímulo ao reconhecimento da interação entre o autor do texto e os leitores. Esse questionamento recursivo em virtude de que pretendíamos levar o aluno a perceber que, diferente de outros textos ficcionais, a produção de *fanfiction* se particulariza pela interação entre autores dos textos e os leitores do mesmo. Nessa interação, os leitores podem contribuir na construção da *fanfiction* fazendo críticas e/ou solicitando a continuidade da estória. No quadro 19 é possível visualizar algumas das respostas dadas a esse questionamento:

Quadro 20: Interação entre autor e leitor dos textos

18. Há interação direta entre Renato Russo e os leitores do seu texto? E entre Gabi Belino e seus leitores? Comprove sua resposta.
<p>02 - não; sim; por que o de Renato Russo é uma música. O de Gabi Belino tem interação com os leitores pois no final ela faz uma pergunta a eles. 08 – sim, porque eles fizeram para os leitores. No texto do Renato Russo ele interage com os leitores a partir das perguntas. já no texto da gabi Belino não tem muita eneração como no texto do Renato. 09 – Sim porque ele fez para leitores 11 - Sim porque eles fez para os leitores 16 – sim, porque eles fizeram para os leitores 19 – não; sim; como o texto de Gabi é virtual ele pode ver os comentarios das pessoas o de Renato por não ser não pode. 22 – sim porque fala que da Gabi so e recomendada para menores de 18 anos contém álcool drogas linguagem propria nudez. 25 – Sim Por que os dois textos falam sobre Eduardo.</p>

Após essa atividade de leitura e escrita envolvendo reflexão sobre as particularidades das *fanfictions*, realizamos ainda mais uma atividade objetivando compartilhar informações sobre esse gênero textual, bem como sobre os estágios e os recursos de linguagem particulares desses textos. A atividade constava da leitura do conto *Chapeuzinho Vermelho* na versão dos irmãos Grimm, uma adaptação atualizada e condensada do mesmo conto, a leitura do poema *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e a leitura da *fanfiction O conto de Dark Hat*, escrita por Cavalo Anão.

A escolha dos textos se deu em virtude de um elemento comum entre eles: a personagem Chapeuzinho. Nos dois primeiros contos há a personagem é caracterizada de modo muito semelhante. Já no poema e na *fanfiction*, o perfil de Chapeuzinho é profundamente alterado modificando desse modo todo o enredo da narrativa. A mudança no perfil da personagem é marcada pela alteração das cores de seu chapéu: no poema se torna amarelo e na *fanfiction* torna-se uma capa preta. Ao colocarmos os alunos em contato com textos que se assemelham e ao mesmo tempo se diferenciam, objetivávamos levá-los a estimular a própria imaginação e prepará-los, desse modo, para a produção independente de uma *fanfiction*.

A leitura da *fanfiction* foi realizada de modo mais detalhado para que os alunos pudessem compreender os estágios da produção do texto, a circulação nas comunidades virtuais, as características que adquire em virtude do local de circulação. Para tanto, chamamos atenção para as notas, a sinopse, trechos de interação entre autor da *fanfiction* e seus prováveis leitores.

A realização dessa etapa do CCMG, é fundamental para garantir ao aluno “o desenvolvimento das habilidades para leitura e escrita por meio da realização de atividades desenhadas com base em um conjunto de estratégias cujo foco são os gêneros curriculares” (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 22). Desse modo, o aluno é estimulado a pensar sobre o gênero textual, suas particularidades bem como as atividades sociais que possibilitam a produção do texto. Além disso, as atividades de leitura e escrita preparam o aluno para a fase seguinte do CCMG: a Negociação Conjunta de Texto.

4.1.3 Negociação Conjunta de Texto

O segundo estágio do CCMG, é a Negociação Conjunta do Texto. Nesse estágio, os alunos, junto com o professor realizam reflexões sobre o gênero focalizando o texto e o contexto por meio de atividades de leitura e escrita.

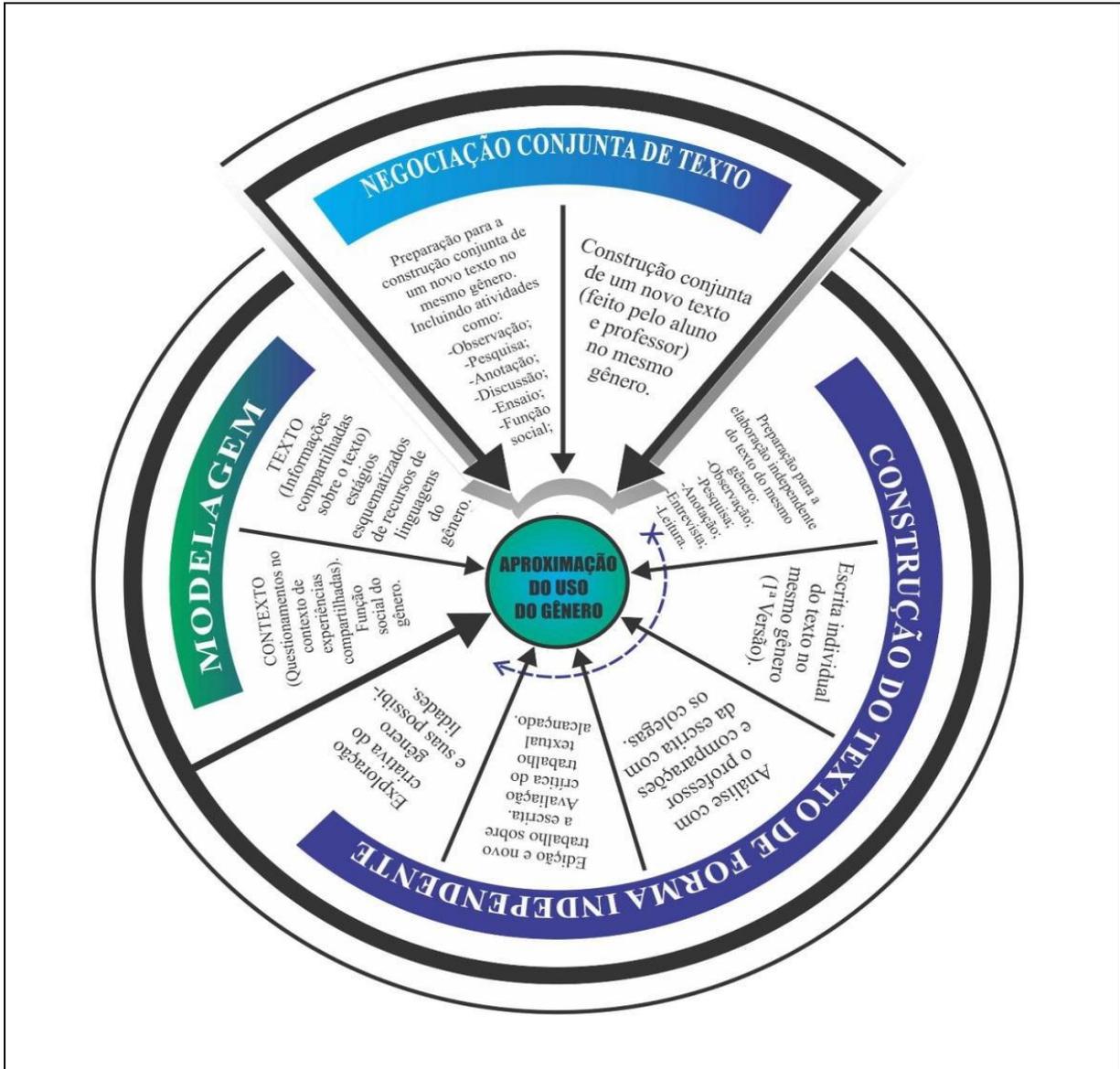


Figura 20: Negociação Conjunta de Texto

Desse modo, após a realização das atividades previstas na etapa de Modelagem, realizamos as seguintes atividades com a turma a fim de prepara-los para a produção do texto de forma independente:

Quadro 21: Atividades desenvolvidas no estágio Negociação Conjunta de Texto
Leitura do artigo <i>Como escrever uma fanfiction</i>
Leitura da fanfictions <i>Floresta Encantada</i> (Kyla)
Leitura da fanfictions <i>O lobo Era Mau ?</i> (Cni)
Releitura da música “Faroeste Caboclo”
Produção coletiva usando o quadro da sala de aula.
Produção coletiva usando o quadro da sala de aula.

A leitura do texto *Faroeste Caboclo*, de Renato Russo, objetivava rememorar as reflexões sobre os estágios da construção do texto narrativo, apresentar o texto que nortearia a produção coletiva, além de promover reflexões sobre questões relacionadas aos aspectos socioculturais do texto.

A escolha desse texto se deu em virtude de uma particularidade: muitos dos alunos que frequentam a escola onde ocorreu a pesquisa moram em um bairro considerado perigoso da cidade chamado Alto Paraíso. Muitos desses alunos não chegam a concluir o Ensino Fundamental e ingressam na vida do tráfico de drogas, roubo de motos e celulares, além de assaltos. Por meio da produção de um texto em que o destino de João de Santo Cristo fosse transformado pela educação, objetivávamos levar o aluno a refletir que a permanência na escola possibilitaria a mudança de sua própria história.

Na aula seguinte, refizemos a leitura e audição da música para iniciarmos a produção coletiva. A realização da construção do texto de forma conjunta demandou um total de 4 h/a de 45 minutos por se tratar de um texto longo para a produção em sala de aula, bem como em razão das discordâncias dos alunos na construção do enredo. A construção dessa atividade pode ser visualizado na figura 20 a seguir:

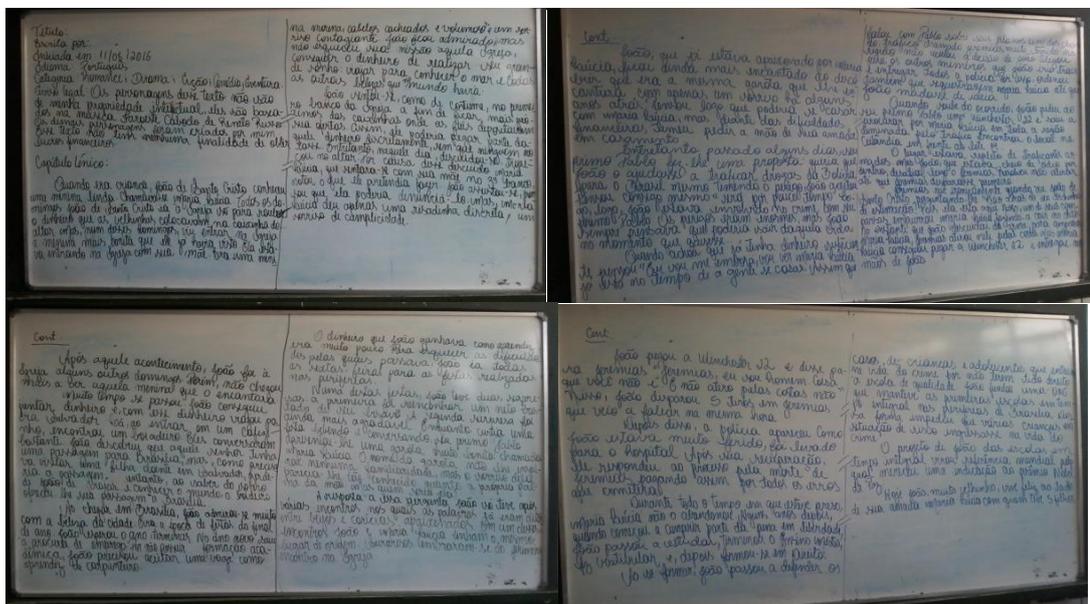


Figura 21: Produção coletiva de texto

Finalizado esse estágio, passamos à Construção do Texto de Forma Independente, terceira etapa do CCMG.

4.1.4 Construção do Texto de Forma Independente

O terceira etapa do CCMG, Construção do Texto de Forma Independente, “se assemelha à anterior, diferenciando-se pelo trabalho individual do aluno, afinal é esperado que a interação prévia tenha possibilitado a apropriação do conhecimento pelo aluno” (SILVA, 2015, p. 1048). Ou seja, nesse estágio, o aluno é instado a percorrer o mesmo roteiro de pesquisa sobre o gênero estudado. Sendo assim, o aluno, de modo independente é precisa pesquisar, anotar e analisar a o gênero em seus aspectos formais e funcionais para que, assim ele possa produzir autonomamente o próprio texto.

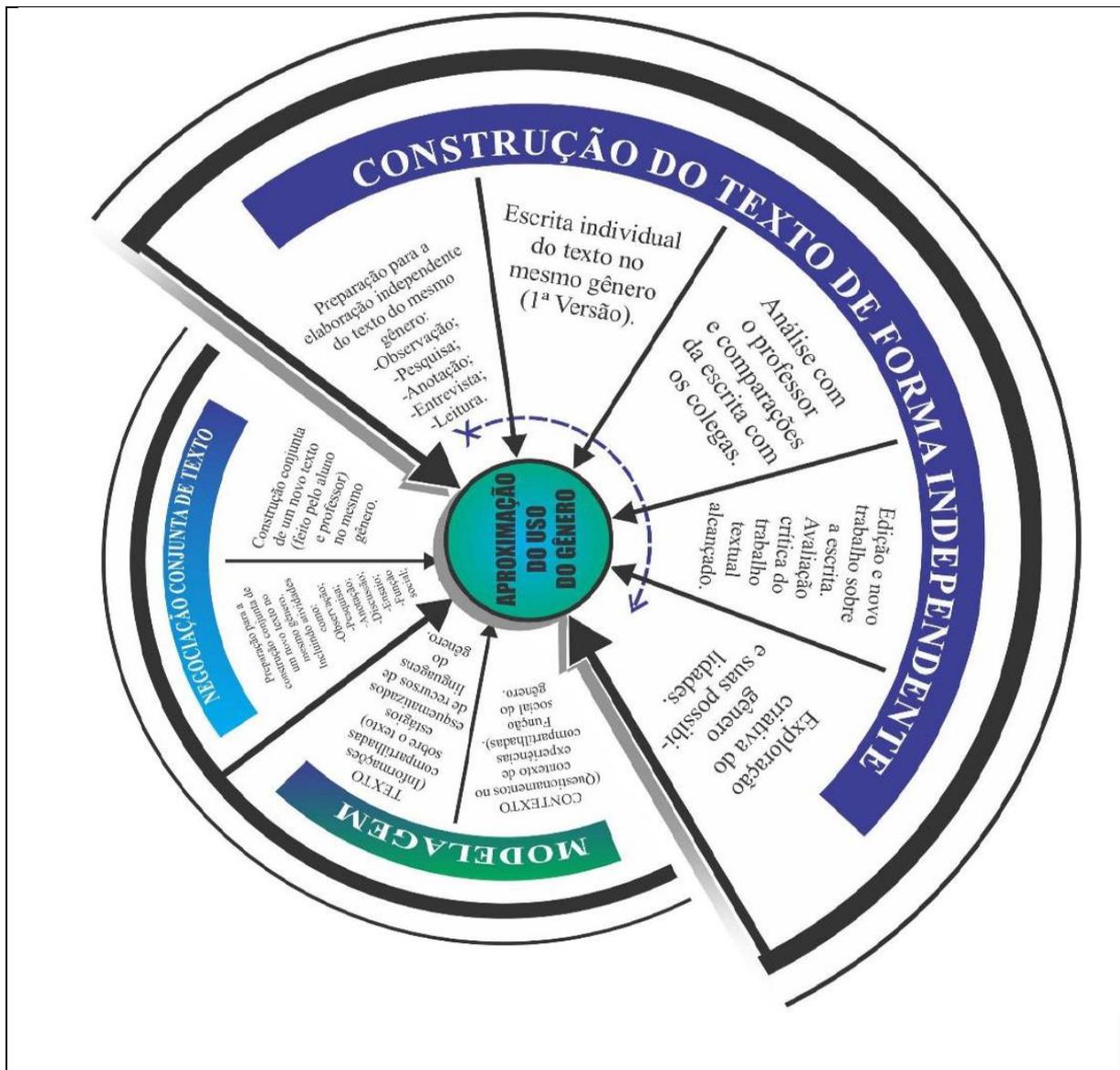


Figura 22: Construção do Texto de Forma Independente

Embora pretendêssemos que os alunos iniciassem a escrita independente nesse estágio, alguns alunos adiantaram-se na produção do próprio texto. É o caso, por exemplo, do texto *O Mistério do Sítio*. A primeira versão desse texto foi entregue ainda em 18 junho quando ainda não havíamos terminado o estágio da Modelagem. Durante o estágio de produção coletiva, vários alunos informaram que já haviam iniciado os textos. De certo modo, o fato de muitos alunos terem se adiantado foi positivo em virtude do pouco tempo que teríamos para finalizar a Unidade Didática.

O processo de digitação dos textos foi uma etapa difícil da pesquisa, pois a sala do Proinfo estava desativada e, assim, precisamos fazer uma escala no contra turno para que os alunos viessem à biblioteca digitar os textos nos poucos notebooks da escola. Diante dessa dificuldade, à medida que os alunos informavam que já haviam terminando o texto, eram orientados a digitá-lo. Alguns alunos não tinham muita prática com a digitação, isso demandou ajuda de outros colegas e da própria pesquisadora que já estava lotada na biblioteca da escola. Apesar das dificuldades, foi possível digitar todos os textos para correção¹⁴.

Ainda nessa etapa, criamos o blog *fantasiafanfictions.blogspot.com* no qual seria disponibilizada a produção final dos alunos. Os alunos sugeriram o título *Felicidade Clandestina* em referência ao conto de Clarice Lispector lido na aula anterior. Após a criação do blog, aproveitamos para apresentar aos alunos duas das comunidades mais conhecidas de compartilhamento de *fanfictions*: *Spirit* e *Nyah! Fanfiction*. Explicamos aos alunos o procedimento para realizar o cadastro na comunidade bem como proceder a fim de realizar leitura de *fanfictions*, comentar e postar tais textos no meio eletrônico. Essa aula foi realizada na biblioteca em virtude do sinal de internet não alcançar as salas de aula.



Figura 23: Criação do *blog* e apresentação de comunidades de *fanfictions*

Na aula seguinte lemos algumas das *fanfictions* já produzidas pelos alunos. Estimulamos os alunos a comentarem sobre o textos dos colegas e apontamos formas de

¹⁴ A primeira versão das *fanfictions* dos alunos estão disponibilizadas no blog fanfictionsprimeiraversao.blogspot.com

melhorar o enredo. As *fanfictions* lidas nesse dia foram: *O Mistério no Sítio, Eduardo e Mônica, O Mistério de Amanda Cardiolly* (que ainda não estava finalizada) e *Quando o Amor Faz Sentido*.

A Unidade Didática foi encerrada no final do mês de agosto após a devolução dos textos dos alunos com as sugestões de reescrita. Alguns alunos se surpreenderam com a proposta de reescreverem o texto e demonstraram má vontade, pois não estavam habituados a realizarem atividades de reescrita. Convidamos ainda os alunos para digitarem a versão final do texto durante a semana seguinte. Entretanto, 18 alunos não compareceram na biblioteca. Desse modo, as alunas 02, 14 e 32 digitaram a versão final de alguns alunos, cabendo à pesquisadora certificar-se de que o texto fora rigorosamente digitado conforme a escrita do aluno-autor.

É válido informar que o resultado da produção de *fanfictions* no contexto escolar não se deu de forma tão espontânea quanto nas comunidades. A aluna 32, autora da *fanfiction O mistério de Amanda Cardiolly*, afirmou que gostaria de ter escrito uma cena de sexo entre as personagens Ellie Jonson e Jason, mas que não se sentira à vontade porque o texto seria corrigido por uma professora.

Outro aspecto que a produção de *fanfictions* na escola que fica comprometido é a interação entre leitor e autor das *fanfictions*. Uma vez que os textos tiveram que passar pela correção da pesquisadora antes da publicação, poucos textos receberam comentários. Caso o período de pesquisa pudesse ser estendido, provavelmente, essa interação poderia ter sido mais bem sucedida.

Por outro lado, acreditamos que o trabalho desenvolvido teve seus pontos positivos. Apesar de seis alunos deixarem de produzir o texto, apenas um alegou que não produziu porque não gostou do gênero. Dos outros cinco alunos, dois alegaram que não tinham tempo porque ajudavam os pais no comércio; duas alunas eram surdas e estavam sem frequentar as aulas no período da produção porque ônibus que levava os alunos portadores de necessidades especiais estava sem manutenção; um aluno alegou que era disgráfico, por isso tinha dificuldades de escrever.

Apesar das dificuldades, enfrentadas, acreditamos que a produção de *fanfictions* na escola contribuiu com o letramento linguístico dos alunos, pois a avaliação dos textos aponta ganhos significativos em termos de melhoramento da escrita e compreensão da linguagem como fenômeno social que possibilita atividades de produção de textos semelhantes às *fanfictions*.

4.2 ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

A presente pesquisa teve como foco principal investigar contribuição, em termos de letramento linguístico, da inserção de *fanfictions* associada à abordagem do CCMG, nas aulas de Língua Portuguesa sob a ótica da LSF. Os dados foram gerados por meio da aplicação de uma Unidade Didática em 34 h/a entre os meses de maio a agosto de 2016. Como resultado final, foram produzidos 36 textos sucintamente descritos no quadro a seguir:

Quadro 22: Textos produzidos pelos alunos

Título da <i>fanfiction</i>	Autor¹⁵	Categoria	Gênero	Sinopse
01. A Antiga Dinastia	Lorena Nunes	Originais	Romance; Drama.	<i>A realeza era de fato o ponto mais alto que alguém dos tempos de antigamente queria alcançar. Mas, e se a realeza não for o suficiente? Se o ponto mais alto não for esse, então qual é?</i> <i>Ser rico, ter tudo, humilhar os outros não era o suficiente para ela: a rainha da antiga dinastia possuía muitas riquezas, mas seu coração não se enchia de ambição e orgulho, pois, para aqueles que já nasceram em berço de ouro, pertencer à mais alta realeza não é o bastante. O poder não é o suficiente.</i> <i>Mas um amor verdadeiro pode mudar o rumo de qualquer história. O que acontecerá quando a rainha do coração frio e cruel encontrar um amor verdadeiro?</i>
02. A Chapeuzinho Azul	G.R.S	Chapeuzinho Vermelho	Drama; Ficlet.	<i>Uma menina vivia na floresta com sua mãe. Um dia ela encontrou o lobo na floresta. O que será que aconteceu ?</i>
03. A Cinderela	K.A	Cinderela	Romance; Drama; Ficlet. Alternativa e Universe.	<i>Júlia era uma jovem que tinha duas irmãs. Um dia, um príncipe deu uma grande festa para escolher uma esposa. As irmãs de Júlia pensavam que seriam escolhidas, mas estavam enganadas.</i>
04. A Mais Bela Versão	Bi@zinha	Bela e a Fera	Romance; Drama	<i>Se surpreenda a cada parágrafo...</i>
05. A Menina dos Brincos de Ouro	E.R.A.	A Menina dos Brincos de Ouro	Drama; aventura; Songfic.	<i>Uma menina humilde ganha brincos de ouro de sua mãe. Um dia ela os esquece na fonte onde tomava banho. Ao voltar para buscá-los, é capturada. Como ela escapará?</i>
06. A vida de Branca de Neve	Luna'h	Branca de Neve	Romance	<i>A vida de Branca e Neve é uma história totalmente diferente de todas as outras já conhecidas no passado, presente e futuro inexplicável, fora do normal. Com uma história linda e bela.</i>
07. Amor à primeira vista	A#R#S #R	Originais	Romance	<i>Não tem</i>
08. Amor de um bandido	Olívi@	Faroeste Caboclo	Romance; Drama;	<i>Não tem</i>

¹⁵O nome dos autores são os pseudônimos escolhidos pelos alunos.

Título da <i>fanfiction</i>	Autor	Categoria	Gênero	Síntese
09. Amor por acaso	Ana Bella	Originais	Romance; Drama.	<i>Prepare-se para conhecer a história de Carol, uma linda menina cujo sonho era ir a Recife conhecer sua vizinha. Durante essa viagem, Carol conhece um lindo rapaz chamado Felipe por quem se apaixona e viver momentos inesquecíveis ao lado dele.</i>
10. Bela e a Fera	Lisa Alcântara	A Bela e a Fera	Romance	<i>Não tem.</i>
11. Bellinha e o lobo	Samsan	Chapeuzinho Vermelho.	Não designou	<i>Não tem</i>
12. Branca de Neve	Su@P.S.	Branca de Neve	Não designou	<i>Não tem</i>
13. Chapeuzinho Amarelo	O#B	Chapeuzinho Vermelho	Não designou	<i>Essa história fala sobre uma menina chamada Chapeuzinho Amarelo que foi visita a sua avó e que encontrava no meio do caminho um lobo que as pessoas falavam que era mais Porém, esse lobo não era mal e eles se tornaram grandes amigos.</i>
14. Chapeuzinho Vermelho	@ngel	Chapeuzinho Vermelho	Não designou	<i>Não tem</i>
15. Cinderela	Jack	Cinderela	Romance; Aventura	<i>Essa estória retrata uma menina que, quando pequena, perdeu sua mãe e, com um tempo, seu pai se casou com uma mulher que parecia boa demais. Essa mulher tinha duas filhas, com passar do tempo seu pai também desapareceu, e ela passou o resto da sua vida sendo humilhada. Não aguentando as humilhações, ela foge pela floresta. O que será que vai acontecer no final da história? O que acontecerá com ela?</i>
16. Do seu lado	@Magally	Originais	Romance; Drama.	<i>Lucky e Alycia eram recém-casados, tinham acabado de voltar da lua de Mel, faziam planos de ter filhos e estavam acabando a pintura da casa nova. Mas dizem que tudo que é bom dura pouco, e as dificuldades começaram a aparecer. Alycia descobriu que estava com câncer. Lucky ficou desesperado, sem saber o que fazer mesmo assim prometeu-lhe que cuidaria dela e que nunca a abandonaria</i>
17. Eduardo e Mônica	Lilly Oliver	Eduardo e Mônica	Romance	<i>Ela era rica, ele classe média. Ela queria fazer Direito, ele não sabia o que queria da vida. Ela falava alemão, ele ainda estava num curso de inglês. E, mesmo com todas as diferenças eles continuaram se encontrando. Será que eles serão felizes?</i>
18. Fugindo da verdade	Any Cardoso	Originais	Romance; Drama.	<i>E foi naquele pequeno espaço de tempo, quando as ruas se calaram e o medo gritou no meu peito, quando vi você caído nas minhas pernas que me fez sentir o peso do mundo inteiro nos meus ombros...</i>
19. João de Santo Cristo I	Mf590	Faroeste Caboclo	Drama; Ação; Romance	<i>Esta é a história e de um homem pobre que se apaixonou á primeira vista por uma encantadora jovem. Por esse amor, ele enfrentou tudo: a morte, o medo para, no final, ser feliz para sempre. Mais será como isso aconteceu?</i>

Título da fanfiction	Autor	Categoria	Gênero	Sinopse
20. João de Santo Cristo II	Gavião Real	Faroeste Caboclo	Romance	<i>Não fez</i>
21. João de Santo Cristo III	L. P.	Faroeste Caboclo	Romance; Ação; Drama; Aventura.	<i>Essa estória é sobre um homem que era traficante temido que resolveu mudar de vida quando conheceu seu grande amor. Porém ele foi preso mais cumpriu sua pena e quando saiu se casou com sua amada e viveu em uma vida tranquila.</i>
22. Meu primeiro amor	Vitória Caroline	Originais	Romance	<i>Essa história é sobre uma menina linda que se chama Ester, que adora ler livros e sonhava em encontrar seu grande amor. Ela gostava de frequentar a igreja. Certo dia, através de sua amiga Eduarda, Ester conheceu um lindo rapaz chamado André, por quem se apaixonou. Será que tiverem um lindo final feliz? Convido você a ler esta história que tem como título "Meu primeiro amor"</i>
23. Mudança radical	@G.Neves	As mil e uma noites	Drama	<i>Este texto conta a história de um rei muito mal, e de uma jovem muito inteligente que com suas histórias conseguiu salvar a sua vida de muitas outras mulheres e fez com que o rei se tornasse uma pessoa melhor.</i>
24. O grilo e a formiga	D. @lmeida	A cigarra e a formiga	Não designou	<i>O que será que acontecerá com os dois estranhos, o grilo e a formiga?</i>
25. O leãozinho feio	R.Lim @	O patinho feio	Drama	<i>A história conta sobre um leãozinho que, quando pequeno, sofre um acidente que o deixa muito feio. Após ser humilhado e maltratado por todos, resolve viver sozinho. Então, esse leãozinho sofre uma incrível transformação que muda toda a sua vida</i>
26. O mistério de Amanda Cardiolly	Victória Santoro	Originais	Ação; Aventura; Mistério; Suspense	<i>O homem corria, ao mesmo tempo que os cães de resgate. Ele estava se alto culpando, pelo simples fato de estar correndo da gente, na floresta se percebia que algo estava a espreita, estava a nos observar de longe, Jason com alguns passos a frente de nós quase conseguiu alcançá-lo, mas sua rapidez era inesperada. Jason volta ao nosso encontro com uma expressão de decepcionado, pois não havia conseguido alcançar o homem...</i>
27. O mistério no Sítio	@@@juniorradic	Originais	Mistério; suspense.	<i>Uma casa abandonada em um sítio próximo à casa da avó de Vitória é motivo de medo e histórias de terror. Porém, por curiosidade Vitória e suas duas melhores amigas resolvem entrar na casa mal-assombrada. O que elas encontrarão? Será que sobreviverão a essa aventura?</i>
28. O príncipe desencantado	Dessinh a#	Não designou	Não designou	<i>Não tem</i>
29. O reencontro	Mylla	Originais	Romance	<i>Há um ano atrás uma menina chamada Bruna e sua prima, que viera passar as férias em sua casa, no sábado a noite decidem chamar outra prima, Janiely, para ir ao parque...</i>
30. Os três ladrões	vgd_gamer	Os porquinhos ³	Não designou	<i>3 amigos se encontram em uma situação bastante triste. O que será que acontecerá a eles?</i>

Título da <i>fanfiction</i>	Autor	Categoria	Gênero	Síntese
31. Paixão sem limites	Ysa	Paixão sem limites	Romance; ação; Aventura; Drama.	<i>Nesta história, uma jovem se apaixona por um rapaz playboy que anda de moto. Ela era estudiosa, carinhosa e amorosa. Também neste texto terá ação e aventura.</i>
32. Quando o amor faz sentido	A. P. L.	A culpa é das estrelas	Romance	<i>Na vida você só tem duas escolhas: viver ou morrer. Bem não vivo por mim, vivo por meus pais. Sei que vai ser muito difícil pra eles quando eu partir.</i>
33. Rapunzel e suas tranças	Duda'h	Rapunzel	Aventura; Romance.	<i>Essa história possui partes tristes e aventuras. Nela, você conhecerá uma linda menina com cabelos grandes que deseja se casar e ter lindos filhos. Mas, antes de realizar seu sonho, terá que passar por muitas confusões.</i>
34. Sem querer – Nova Branca de Neve	Soraia Vilar	Branca de Neve	Romance; Humor; Aventura.	<i>Uma menina de 17 anos, procura seu par com sua amiga Medy em uma fazenda, mas para chegar lá passam por poucas e boas. E acabam se enrolando nesse história com os 7 novos amigos, rolam várias situações.</i>
35. Sonho	Atrevid @	Felicidade Clandestina	Romance; Fantasia.	<i>Conheça a história de uma linda mulher que se chamava Priscila e tinha um grande sonho de se tornar modelo. Será que ela realizou seu grande sonho? Convido você a conhecer a grande história que tem por título “Sonho”.</i>
36. Titanic	Melsinh @#	Titanic	Romance; Drama.	<i>Bianca e Ronack se conheceram. Era um diferente do outro: um classe alta um classe baixa será se eles conseguiriam ficar juntos? Será que vai haver outra história semelhante à de Titanic?</i>

A escolha de *fanfictions* para desenvolver a Unidade Didática se deu em virtude de considerarmos as práticas sociais que envolvem esse gênero textual bastante curiosas. Chamou-nos atenção saber que muitos adolescentes se engajam na produção desses textos no mundo virtual. Sendo assim, imaginamos que o trabalho com *fanfictions* dentro do contexto escolar poderia tornar o trabalho com gêneros textuais mais próximo de situações reais de uso da leitura e escrita pelos discentes.

Além desse motivo, podemos mencionar o fato de que “as histórias têm um papel fundamental no cotidiano, sendo contadas em todos os grupos sociais com objetivos diversos, como entreter, interpretar fatos, avaliar comportamentos, educar” (MUNIZ DA SILVA, 2014, p. 235). Sendo as *fanfictions* textos das famílias das histórias, acreditamos que a inserção das práticas de leitura e escrita desse gênero textual na escola pode contribuir significativamente com a formação dos alunos tanto em termos linguísticos quanto na formação social e cultural dos mesmos.

A produção dos textos pelos alunos, como resultado da implementação da Unidade Didática, demonstra que eles compreenderam as atividades sociais que permeiam a

produção de *fanfictions* bem como as características do gênero. Dos 36 textos, apenas 8 alunos não conseguiram escrever todos os elementos mais importantes para caracterizar a *fanfiction* e apenas três alunos não escreveram a estória com todos os elementos obrigatórios da narrativa, isto é, situação inicial, complicação, clímax e desfecho. As *fanfictions* que ficaram incompletas foram: *Fugindo da Verdade*, *Paixão sem Limites* e *Sem Querer – Nova Branca de Neve*. Entretanto, isso só ocorreu porque as alunas autoras dessas *fanfictions* pretendiam dar continuidade ao texto, mas que não foi possível em virtude do tempo restrito da pesquisa.

As dificuldades apresentadas pelos alunos na produção das *fanfictions* ocorreram em três aspectos principais: construção da sinopse, coerência nos fatos narrados e adequação do texto às convenções da escrita. Cada dificuldade sofreu intervenções da pesquisadora para que o aluno melhorasse a produção textual. A seguir, tratamos mais detalhadamente dessas dificuldades apresentadas pelos alunos.

4.2. 1 Intervenções realizadas nos textos dos alunos – Sinopse

Antes de tratarmos das intervenções na construção das sinopses dos alunos, é válido lembrar que a sinopse não é considerada estágio obrigatório nas *fanfictions*. Trata-se de um subgênero textual incorporado pelas *fanfictions* em virtude de sua circulação no mundo digital, especificamente nas comunidades virtuais. Em tais ambientes, antes de postar a *fanfiction*, o usuário, previamente cadastrado, precisa informar obrigatoriamente a sinopse de seu texto. Como o objetivo da intervenção era preparar o aluno para práticas sociais de uso da linguagem, consideramos importante habilitá-los a produzir todos os recursos exigidos nas comunidades virtuais.

As intervenções na construção das sinopses ocorreram em três graus distintos: profundo, médio e mínimo. Foi considerado profundo o grau de intervenção nas sinopses construídas pela pesquisadora junto com o discente que alterou consideravelmente a estrutura das frases, a pontuação e o vocabulário, conforme exemplificado no Quadro 23:

Quadro 23: Intervenção na construção da sinopse – grau profundo

Fanfiction	Sinopse original:	Sinopse com intervenção:
Rapunzel e suas tranças (Duda ^{rh}) Aluna 22	<i>A minha historia ela ser baseia em partes tristes de aventuras é de partes tristes minha historia, é de uma menina muito linda com seus cabelos grande que ser casar-se tem filhos lindos que em sua vida passar por muitas coisas.</i>	<u><i>Essa história possui partes tristes e aventuras. Nela, você conhecerá uma linda menina com cabelos grandes que deseja se casar e ter lindos filhos. Mas, antes de realizar seu sonho, terá que passar por muitas confusões.</i></u>

As intervenções, cujo grau foi considerado médio, são aquelas nas quais não houve alteração na ordem das frases. Porém, foi sugerido ao aluno retirar palavras, incluir outras e melhorar a ortografia e a pontuação. No Quadro 24 podemos ver a exemplificação de uma intervenção em grau médio:

Quadro 24: Intervenção na construção da sinopse – grau médio

Fanfiction	Sinopse original:	Sinopse com intervenção:
Cinderela (J@k) Aluna 20)	<i>Essa historia retrata uma menina que quando pequena perdeu sua mãe e com um tempo seu pai se casou com uma mulher que parecia boa demais . Que tinha duas filhas, com passar do tempo o seu pai tinha desaparecido , e ela passou o resto da sua vida sendo umilhada. Não aguentando as humilhações ela fuge pela floresta. O que será que vai acontecer no final da história? Ela encontra pessoas misteriosas. Quem seriam? O que acontecera com ela?</i>	<i>Essa estória retrata uma menina que, quando pequena, perdeu sua mãe e, com um tempo, seu pai se casou com uma mulher que parecia boa demais. <u>Essa mulher</u> tinha duas filhas, com passar do tempo seu pai <u>também desapareceu</u> , e ela passou o resto da sua vida sendo <u>humilhada</u>. Não aguentando as <u>humilhações</u>, ela <u>foge</u> pela floresta. O que será que vai acontecer no final da história? O que acontecerá com ela?<u>(trecho retirado)</u></i>

Finalmente, as intervenções em grau mínimo são aquelas em que não houve sugestão de alterações nas frases, nem substituições de palavras, mas apenas na pontuação e na correção ortográfica, conforme exemplificado no Quadro 25:

Quadro 25: Intervenção na construção da sinopse – grau mínimo

Fanfiction	Sinopse original:	Sinopse com intervenção:
Do Seu Lado (@Magally) Aluna 31	<i>Lucky e Alycia eram recém casados, tinham acabado de voltar da lua de Mel, faziam planos de ter filhos e estavam acabando a pintura da casa nova. Mas dizem que tudo que é bom dura pouco, e as dificuldades começaram a aparecer. Alycia descobriu que estava com câncer. Lucky ficou desesperado, sem saber o que fazer mesmo assim prometeu-lhe que cuidaria dela e que nunca a abandonaria.</i>	<i>Lucky e Alycia eram <u>recém-casados</u>, tinham acabado de voltar da lua de Mel, faziam planos de ter filhos e estavam acabando a pintura da casa nova. Mas dizem que tudo que é bom dura pouco, e as dificuldades começaram a aparecer. Alycia descobriu que estava com câncer. Lucky ficou desesperado, sem saber o que fazer mesmo assim prometeu-lhe que cuidaria dela e que nunca a abandonaria</i>

Houve ainda textos que não sofreram nenhuma intervenção visto que consideramos a produção independente do aluno adequada considerando que se tratava de alunos de 9º ano, pouco habituados à leitura e à escrita. No Quadro 26, informamos o grau de intervenção realizado na produção das sinopses de cada uma das *fanfictions*. Vale lembrar que oito textos ficaram sem a sinopse em virtude do aluno não ter construído de forma independente, nem ter procurado a pesquisadora para auxiliá-lo. Neste caso, a produção final do aluno permaneceu sem esse elemento no texto.

Quadro 26: Grau de intervenção na construção das sinopses

Grau de intervenção	Título da <i>fanfiction</i>	Autor (a)
Profundo	<i>A Chapeuzinho Azul</i>	G.R. S
	<i>A Cinderela</i>	K. A.
	<i>A Menina dos Brincos de Ouro</i>	E.R.A
	<i>O Mistério no Sítio</i>	@ @@juniorradical
	<i>O Reencontro</i>	Mylla
Médio	<i>A Antiga Dinastia</i>	Lorena Nunes
	<i>A Vida de Branca de Neve</i>	Luna'h
	<i>Amor Por Acaso</i>	Ana Bella
	<i>Chapeuzinho Amarelo</i>	O#B
	<i>Eduardo e Mônica</i>	Lilly Oliver
	<i>Fugindo da Verdade</i>	Any Cardoso
	<i>João de Santo Cristo I</i>	Mf590
	<i>João de Santo Cristo III</i>	L. P.
	<i>O Leãozinho Feio</i>	R. Lim@
	<i>Paixão Sem Limites</i>	Ysa
	<i>Quando o amor faz sentido</i>	A. P. L.
	<i>Sem Querer – Nova Branca de ...</i>	Soraia Vilar
	<i>Titanic</i>	Melsinh@
Mínimo	<i>A Mais Bela Versão</i>	Bi@zinha
	<i>Meu Primeiro Amor</i>	Vitória Caroline
	<i>Mudança Radical</i>	@G. Neves
	<i>O grilo e a formiga</i>	D. @lmeida
	<i>Os três ladrões</i>	Vgd-gamer
Nenhum	<i>O Mistério de Amanda Cardiolly</i>	Victória Santoro
	<i>Sonho</i>	Atrevid@

Um fato que observamos como resultado das intervenções é que o aluno percebe a necessidade de melhorar o texto e segue as orientações dadas. Entretanto, percebemos que é

preciso realizar continuamente intervenções no texto do aluno. É através da mediação do professor que o aluno adquire autonomia para perceber e aplicar a orientação em outros contextos. Conforme Fuzer (2014, p. 63) “o texto, tomado como um momento no processo de aprendizagem, precisa ser revisado e reescrito, modificando-se em versões cada vez mais adequadas ao propósito e à situação comunicativa”.

Um exemplo da necessidade de retomada das intervenções, é o caso do exemplo expresso no quadro 24. Nele, observamos que a aluna corrigiu a palavra *história* para *estória* conforme orientado pela pesquisadora. Entretanto, na sinopse ainda havia mais uma ocorrência do mesmo vocábulo e que não foi corrigido pela aluna. Esse fato demonstra que o aluno está atento às orientações do professor, mas que ainda não possui autonomia para empregar as mesmas orientações em outros contextos, pois necessita de tempo e exercício constante para não reincidir nos mesmos desvios.

4.2. 2 Intervenções realizadas nos textos dos alunos – Coerência dos fatos narrados

Uma narrativa é uma estória estruturada temporalmente com alguns estágios obrigatórios (MUNIZ DA SILVA, 2014; FUZER, 2014), no caso das *fanfictions* os estágios obrigatórios envolvem a orientação, complicação, avaliação e resolução. No desenrolar dos fatos narrados é fundamental que não haja incoerências que comprometam a compreensão do texto. Nas estórias produzidas pelos alunos encontramos algumas dessas incoerências que, após a intervenção da pesquisadora, foram alteradas por eles conforme podemos visualizar no Quadro 27.

Quadro 27: Incoerências na narrativa dos alunos

Fanfiction	Trecho original	Trecho com intervenção
Bela e a Fera (Lisa Alcântara) Aluna 35	<i>E o pai partiu para uma longa viagem quando estava chegando onde queria no meio da tempestade viu um lindo castelo.</i>	<i>Quando estava chegando onde queria no meio de <u>uma</u> tempestade viu um lindo castelo.</i>
Amor à primeira vista (A#r#S#R) Aluno 05	<i>Nosso primeiro encontro aconteceu na escola onde estudo [...] [...] ela não gostou da ideia mas expliquei tudo “Amr, <u>estou indo a trabalho com a empresa</u></i>	<i>[...] ela não gostou da ideia mais expliquei tudo “Amor, estou indo <u>para trabalhar</u> [...]”</i>
	<i>Tive que viajar para os estado unidos [...] Chegando o dia da viagem fui para o <u>ponto pegar o onibus.</u></i>	<i>Chegando o dia da viagem fui <u>para o aeroporto.</u></i>

Fanfiction	Trecho original	Trecho com intervenção
Eduardo e Mônica (Lilly Oliver) Aluna 02	<p>[...] ela <u>queria fazer Direito</u> e eu nem sei o que quero fazer da vida[...]</p> <p>[...] <u>Três meses depois</u> do ocorrido na casa de seus pais, Mônica <u>se formou em Direito</u>[...]</p>	Ela <u>fazia</u> Direito, e eu nem sabia o que eu queria fazer da vida.
Quando o amor faz sentido (A.P.L.) Aluna 03	<p>Hoje é meu primeiro dia na <u>universidade WSU em Vancouver</u> [...]</p> <p>[...] A nossa conversa foi interferida pelo <u>sinal da aula</u>.</p>	A nossa conversa foi interferida <u>porque o professor estava entrando na sala de aula</u> .
	<u>O sinal tocou</u> indicando o final da aula.	<u>O relógio</u> indicava que já era o final da aula.
	<p>[...] desde meus nove anos fui diagnosticada com câncer nos pulmões.</p> <p>Já são 6:12 <u>já vesti quase todo meu guarda-roupa inteiro</u> e não encontro nada que eu me sentisse a vontade e bonita o suficiente para acompanhar Augustos Waters. [...]</p>	Já são 18:12. <u>Vesti muitas roupas e estou cansada pelo esforço. Mas não encontro nada que eu me sentisse a vontade e bonita o suficiente para acompanhar Augustos Waters.</u>

Os trechos exemplificados no Quadro 27 demonstram que, na construção do texto, os alunos escreveram fatos que se tornaram incoerentes considerando o contexto narrado. Na fanfiction *Bela e a Fera*, a aluna refere-se a uma tempestade que não havia sido anunciada anteriormente. Esse problema foi resolvido apenas com a sugestão de acréscimo do artigo indefinido *uma*.

No trechos retirados das fanfictions *Amor à Primeira Vista*, *Eduardo e Mônica* e *Quando o Amor Faz Sentido*, as incoerências ocorreram em virtude do desconhecimento de mundo dos discentes. Em *Amor à Primeira Vista*, o aluno considerou que a personagem poderia chegar aos Estados Unidos de Ônibus. Em *Eduardo e Mônica*, a personagem Mônica, que no início da *fanfiction* ainda queria fazer Direito, conclui o curso em três meses. Já em *Quando o Amor Faz Sentido*, a aluna inclui um sinal sonoro, semelhante ao que existe na escola onde se deu a pesquisa, para anunciar o início e o término da aula. Além disso, a personagem que tinha câncer de pulmão consegue experimentar várias roupas para ir a um encontro romântico. Essas incoerências foram corrigidas com pequenas sugestões e informações fornecidas pela pesquisadora.

É válido anunciarmos que nem todas as incoerências foram resolvidas, pois a quantidade de textos a serem corrigidos impossibilitou à professora pesquisadora notar todas elas em momento oportuno para intervenção. Na fanfiction *A Antiga Dinastia* a aluna cria um personagem que é rei da Europa possivelmente por não compreender que se trata de um continente. Em *Branca de Neve* uma festa *com um esplendor jamais visto* é realizada sem que o motivo da festa tenha sido esclarecido. Por fim, em *O Mistério de Amanda Cardiolly* uma detetive de sucesso que investiga por cinco anos o assassinato de Amanda Cardiolly não percebe pegadas no local do crime e que, misteriosamente, ainda estão lá após os cinco anos do ocorrido.

Ainda é válido expormos que as incoerências cometidas, apesar de descaracterizar em parte a qualidade da narrativa, representam que há muitos aspectos que o texto do aluno pode ser melhorado e que a própria Unidade Didática possui limitações por não ter previsto este tipo de ocorrência no texto a fim de habilitar os alunos a refletirem sobre a coerência dos fatos antes e durante a escrita do próprio texto.

4.2.3 Dificuldades de Compreensão das Convenções da Escrita

Dentre as dificuldades apresentadas pelos alunos, a compreensão das convenções da escrita são as mais evidentes. Tal dificuldade é proporcionada pela falta de alfabetização adequada nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pouca familiaridade dos alunos com a língua escrita e poucas atividades de produção textual especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental em que os professores de 6º ano 9º ano.

As aulas de Língua Portuguesa de 6º ao 9ºano ficam comprometidas pelo fato dos professores serem lotados em várias turmas, muitas vezes com um número exorbitante de alunos, e não são poucos os professores que possuem carga horária em escolas particulares e, no caso de Jacundá, há professores que trabalham em dois municípios: Jacundá/Goianésia, Jacundá/Marabá, Jacundá/Itupiranga, Jacundá/Tucuruí, por exemplo. Em virtude disso, muitos sucumbem ao comodismo do trabalho baseado apenas nas atividades do livro didático e não desenvolvem atividades de produção de texto, pois o tempo é insuficiente para corrigi-las.

Não podemos deixar de mencionar que as críticas ao trabalho com o livro didático não podem ser super-enfatizadas. Não adianta o professor elaborar material didático, ou pesquisar materiais didáticos e adaptá-los, se a escola não dispõe de material para reproduzir para os alunos. Na realidade das escolas brasileiras, abandonar o livro didático, muitas vezes

significa escrever atividades no quadro, gastar do próprio bolso para disponibilizá-las impressas para os alunos, ou ainda disputar os poucos equipamentos de mídia com todos os outros professores da escola. Dessa forma, não resta muitas opções. Nem ao professor. Nem ao aluno.

A análise da produção inicial dos alunos nos possibilitou a percepção de que a estruturação do texto em parágrafos e a pontuação configuram-se como as duas maiores dificuldades dos alunos da turma pesquisada. Em seguida a essas dificuldades, há a incompreensão da escrita ortográfica das palavras. Para analisar as dificuldades dos alunos, agrupamos os textos em três graus de dificuldades de compreensão das convenções da escrita: profundo, médio e baixo. No Quadro 28 apresentamos os textos com grau profundo de desconhecimento das normas de convenções da escrita da Língua Portuguesa antes da intervenção da pesquisadora e as principais características da escrita desses grupo de alunos.

Quadro 28: Dificuldades de compreensão das convenções da escrita – grau profundo

Fanfictions	Características da escrita
<i>A Cinderela</i> (Aluna 22) <i>Amor à Primeira Vista</i> (Aluno 05) <i>Bela e a Fera</i> (Aluna 35) <i>A Menina dos Brincos de Ouro</i> (Aluna 14) <i>Chapeuzinho Vermelho</i> (Aluna 29) <i>Cinderela</i> (Aluna 20) <i>João de Santo Cristo II</i> (Aluno 08) <i>Rapunzel e suas Tranças</i> <i>Titanic</i> (Aluna 33)	Incompreensão da escrita alfabética da Língua Portuguesa; Uso escasso dos sinais de pontuação; Dificuldades para estruturar o texto em parágrafos. Uso escasso dos acentos gráficos; Excesso de repetição; Marcas da oralidade no texto. Dificuldades no uso de maiúsculas/minúsculas.

Como é possível percebermos, há um número significativo de alunos concluindo Ensino Fundamental maior com grandes dificuldades de escrita. O total de alunos da turma cujos textos apresentaram problemas graves chega a representar quase 1/4 dos alunos da turma. Isso é um fator muito preocupante e que requer trabalho constante de leitura e escrita para auxiliar os alunos a superar tais dificuldades. A seguir, no Quadro 29, podemos visualizar os alunos que apresentaram grau médio de compreensão das convenções de escrita da língua portuguesa:

Quadro 29: Dificuldades de compreensão das convenções da escrita – grau médio

Fanfictions	Características da escrita
<i>A Antiga Dinastia</i> (Aluna 34) <i>A Chapeuzinho Azul</i> (Aluna 18) <i>A Mais Bela Versão</i> <i>A Vida de Branca de Neve</i> (Aluna 27) <i>Amor de um Bandido</i> (Aluna 06) <i>Amor por Acaso</i> (Aluna 37) <i>Bellinha e o Lobo</i> (aluna 39) <i>Branca de Neve</i> (Aluna 40) <i>Chapeuzinho Amarelo</i> (Aluno 36) <i>Fugindo da Verdade</i> <i>João de Santo Cristo III</i> (Aluno 25) <i>Meu Primeiro Amor</i> (Aluna 09) <i>Mudança Radical</i> (Aluna 17) <i>O grilo e a Formiga</i> (Aluno 12) <i>O Leãozinho Feio</i> (Aluno 38) <i>O Mistério no Sítio</i> (Aluno 21) <i>O Príncipe Descantado</i> (Aluna 04) <i>O Reencontro</i> <i>Os 3 ladrões</i> (Aluno 41) <i>Paixão sem Limites</i> (Aluna 16) <i>Sem Querer – Nova Branca de Neve</i> (Aluna 24)	Incompreensão acentuada da ortografia oficial; Dificuldade de uso adequado dos sinais de pontuação; Estrutura o texto em parágrafos, mas não consegue dividi-los de modo adequado. Deixa palavras no texto sem acentuar; Excesso de repetição por falta de uso adequado de elementos coesivos; Apresenta algumas palavras com uso inadequado de maiúsculas/minúsculas.

Como podemos notar, o número de alunos que não dominam adequadamente as convenções de escrita é muito grande. O total de alunos com grau médio de dificuldades representa exatamente 50% dos alunos da turma. Isso sem levar em consideração que seis alunos não fizeram o texto solicitado. Os dados deixam claro que muitos alunos não estão sendo estimulados a refletir sobre a própria escrita durante o Ensino Fundamental. Isso demonstra que, um trabalho de produção de textos que vise promover a reflexão sobre a escrita representaria ganhos significativos para a qualidade da escrita desses alunos. No quadro a seguir apontamos os textos que apresentaram, na produção inicial, o grau mais adequado de escrita para alunos concluintes do Ensino Fundamental.

Quadro 30: Dificuldades de compreensão das convenções da escrita – grau mínimo

Fanfictions	Características da escrita
<i>Do Seu Lado</i> (Aluna 31) <i>Eduarda e Mônica</i> (Aluna 02) <i>O Mistério de Amanda Cardiolly</i> (Aluna 32) <i>Quando o Amor Faz Sentido</i> (Aluna 03) <i>João de Santo Cristo</i> (Aluno 28) <i>Sonho</i> (Aluna 26)	Apresenta poucos desvios da escrita ortográfica oficial; Usa os sinais de pontuação com acentuada dificuldade. Estrutura o texto em parágrafos com poucos erros na divisão dos tópicos. Apresenta pouca dificuldade em construir a coesão textual por meio do uso dos conectivos e sinais de pontuação. Apresenta poucos equívocos no uso das letras maiúsculas e minúsculas. Apresenta vocabulário diversificado.

O Quadro 30 nos apresenta a triste realidade do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras: apenas 1/4 dos alunos da turma apresentaram escrita adequada para alunos concluintes do Ensino Fundamental maior. O dado alerta para a urgência na mudança dessa realidade por meio de projetos de intervenção que possibilitem ao aluno uma reflexão crítica sobre as próprias dificuldades e superação das mesmas.

A seguir, apresentamos a produção inicial e final do texto de alguns alunos. Nesse tópico, demonstramos que o trabalho baseado em gêneros textuais, ainda que sujeito a erros, é a alternativa mais promissora de intervenção na escrita dos alunos de modo que possibilite aos discentes a superação das dificuldades na produção de textos.

4. 2.3 Análise de produções individuais

Durante o processo de aplicação da Unidade didática, possibilitamos aos alunos diversas oportunidades de reflexão sobre as práticas de letramentos que envolvem a produção de *fanfictions*. Nesse processo, os alunos tiveram contato com diversos textos desse gênero a fim de garantir que se familiarizassem com as características do gênero e, assim, adquirissem autonomia para realizar uma produção individual de *fanfictions*.

Acreditamos que o processo de implementação da Unidade Didática esteve sujeito a falhas, especialmente no que diz respeito à elaboração das atividades de interpretação textual. Entretanto, ainda assim foi possível percebermos ganhos significativos na qualidade da produção textual dos alunos após percorrido o caminho da implementação da Unidade Didática. A seguir, apresentamos o primeiro texto para verificarmos as mudanças entre a produção inicial do aluno e a produção final.

Quadro 31: Texto 1 – Primeira Versão

TÍTULO: Cinderela

Escrita por: J@ck

Sinopse: Essa histori a retrata uma menina que quando pequena perdeu sua mãe e com um tempo seu pai se casou com uma mulher que parecia boa demais . Que tinha duas filhas, passar do tempo o seu pai tinha desaparecido , e ela passou o resto da sua vida sendo umilhada . Não aguentando as humilhações ela fugue pela floresta. O que será que vai acontecer no final da história? Ela encontra pessoas misteriosas. Quem seriam? O que acontecera com ela?

Iniciada em: 20/08/2016

Idioma: português

Categoria romance aventura

Era uma vez, no reino distante uma bela moça, porém a mais bela do reino. Um dia, um belo

rapaz, que gostava de cavalgar pelos bosques que da floresta onde tinha muitas flores e frutas. Ele encontrou uma linda mulher, ele se aproxima da donzela e pergunta “O que uma linda donzela está fazendo sozinha no bosque?” ela responde, “conhendo lindas rosas e algumas frutas também”, ele perguntou novamente, “Queres ajudas?”, ela com um olhar desconfiado por não conhece-lo respondeu “Não precisares de ajudas”.

Passado algum tempo, os dois se casam e ela ficou grávida, passam alguns meses e a barriga começa a aparecer. Mas sua amiga ela é linda, porém o coração cruel, ela tinha inveja, pois Isabel era a mais bela do reino e era esposa de um homem mais rico do reino, e enquanto ela é uma esposa de um pobre camponês e com ele teve duas filhas. Ao longo dos meses, à Isabel dar a luz a uma linda criança. Os pais ficam muito orgulhosos por ter uma filha tão linda. eles admirados por a beleza da filha decide colocar o nome da filha de Cinderela, os cinco anos se passaram, e Cinderela é a boa e caridosa com todos no reino.

Como de costume, Isabel foi até o bosque busca frutas para dar a sua filha Cinderela. Com um plano diabólico Ramona com dois camponeses para que ajuda-se prender Isabel no castelo abandonado tão longe do reino que ninguém podia encontrá-la. Para que Ramona conseguia se casar com Wathilla que é o esposo de Isabel.

Quando Wathilla viu que Isabel estava demorando no bosque ele decide ir até lá para encontrá-la. Como Ramona fez um plano certinho para que todos acredite que Isabel está morta, ela coloca as roupas que Isabel estava vestida no chão do bosque com sangue e Wathilla vê sangue no chão pensar que Isabel está morta e ele chora muito.

Wathilla pensar “tinha que encontrar uma mãe para Cinderela “. Ele encontra Ramona chorando e pergunta “o que ela tem?”, ela responde “que está com saudade de Isabel ele diz que também está. Ele pergunta “se Ramona que se casar com ele” Ela responde “sim eu quero “. Eles se casa e vão morar juntos. Cinderela fica muito contente ao saber que vai ter duas irmãs. Irmãs não de sangue mas de coração. O que Cinderela não imaginava que as filhas da madrasta era tão esnobe e antipática. O Wathilla começou a desconfiar de tanta conversa da Ramona com um empregado, um dia ele escutou quando Ramona diz para o empregado que tem que dar comida para Isabel. E vigia todo tempo ela, para que não fugar e não conte para ninguém. Ramona vê que Wathilla escutou quando ela disse de Isabel.

Ramona mandou os empregados para onde está Isabel. Como Ramona disse para Cinderela da morte da mãe ela diz dá morte do pai. Cinderela chora, chora, e chora o dia todo, Ramona mostrou que era ela de verdade, obrigou Cinderela a lavar, passar e cozinhar para Ramona e as filhas Anastácia, e Custância.

Cinderela canta para se alegrar quando estivesse arrumando tudo por ali, Cinderela completa 18 anos de idade e continua a trabalhar como empregada para as três.

Um dia chegar o rei e seu filho que veio para encontrar uma esposa e ter muitos filhos. E seu pai organizar um baile para que ele possa escolher uma bela moça para se casar. Ramona, escutam dizer que um príncipe chegou no reino caçando uma esposa para se casar e que vão organizar baile é vai convidar todas as moças do reino e avisa para as filhas conquista o príncipe para que se casa com uma delas.

Cinderela é trancada no porão. Ramona ao esquece que Cinderela está no porão chama um dos seus empregados e pergunta “como está Isabel e Wathilla?” ele responde “que eles não querem comer”. Ramona diz que fassa eles comer, e que vai vigiar eles para que não fugar e que cuide de tudo que ela vai para um baile.

Cinderela vê quando sua madrasta indo para o baile e aproveitou que não tinha ninguém não está em casa e fugiu para soltar seus pais que estava trancado, Cinderela corre, corre para o castelo abandonado. Mais chegando lá viu um guarda plantado na porta do castelo, Cinderela distrae o guarda e solta os pais. Ela pede para que os pais corram muito para que o guarda não encontra.

Wathilla e Isabel pergunta, “como encontrou nós aqui”, ela responde “eu escutei Ramona falando que eles não estavam mortos”. Eles encontram uma caverna para se acomodar para dormir, Cinderela olha para as estrelas triste querendo ir ao baile. Ali aparece uma fada madrinha que com magia faz aparecer um vestido e um par de sapatinhos de cristal.

Quando Cinderela chegar no baile o príncipe se apaixonou por ela. Eles dançam a noite inteira, mais como a fada madrinha disse, a magia se acabara meia-noite. Ela corre, o príncipe pede para ela não fugir dele mais ela não para e ele não alcança e ela deixa cair um dos sapatinhos.

Cinderela não pode voltar para casa onde ela morava. Então ela ficar correndo pela floresta sozinha . enquanto príncipe procura a dona do sapatinho não encontra, nenhuma das moças não tem os pés que cabe no sapatinho, na casa de Ramona para vê se nos pés de Anastasia e custância servia, mas não servia. Então o príncipe desiste de procura a dona do sapatinho ate que encontra-se uma bela moça caminhado sozinha e pede para vê se cabe no pé dela serviu direitinho eles se casam e como cinderela é princesa agora tranca ramona no cala-bolso e anastasia e custancia vira empregadas da cinderela e os pais voltam para onde moravam.

Cinderela fica grávida e eles viveram felizes para sempre.

A produção inicial aponta que a aluna possui muitas dificuldades que precisavam ser superadas. Com base na tabela que elaboramos percebemos que a aluna conseguiu satisfazer algumas das expectativas propostas para a produção de uma *fanfiction* e outras não.

O primeiro critério de avaliação dizia respeito à capacidade de adequação ao gênero, pois a proposta era produzir um texto que dialogasse com obras preexistentes ou desenvolvesse uma narrativa original, mas que mantivesse relação com o gênero em vista da função das ações que envolvem a prática de produção de *fanfictions* e dos elementos estruturais do texto.

A leitura da produção da aluna revela que ela compreendeu a adequação ao gênero, pois elabora um texto que dialoga com os contos de fadas, de modo específico com o conto *Cinderela*. A aluna compreende que precisa alterar a estória imprimindo nela sua própria imaginação. Desse modo, acrescenta fatos novos ao enredo original elaborando uma história alternativa. Isso pode ser percebido pela mudança no nome das personagens, no acréscimo de informações sobre os pais de Cinderela e na mudança do desfecho que mantém pais da personagem vivos e participantes do final feliz.

Em relação às características do gênero, a aluna comete alguns desvios, pois mantém o título do conto original. Para que as *fanfictions* não se tornem meras reproduções de histórias já existentes, é fundamental que o autor saiba transitar entre o diálogo com o texto original e o acréscimo de novos elementos ao próprio texto. Ao manter o título original do conto, a aluna causa a estranha impressão de que se trata da mesma estória.

No texto, a aluna demonstra saber utilizar as referências à passagem do tempo. Como sabemos, os recursos lexicogramaticais que marcam a passagem do tempo nas narrativas são elementos característicos da identidade do gênero (MUNIZ DA SILVA, 2014; FUZER, 2014). Desse modo, é fundamental que o autor do texto faça uso de orações existenciais e termos que expressem circunstâncias de tempo a fim de garantir o progresso da ação narrativa. Nesse aspecto a aluna demonstrou desenvoltura ao fazer uso dos termos: *Era uma vez...*; *Um dia...*; *Passado algum tempo...* etc.

Além de usar as orações existenciais, a aluna também fez uso de orações materiais para representar o desenrolar dos fatos da narrativa. Percebemos, entretanto, que algumas construções encontravam-se mal elaboradas no texto da aluna. É o caso da construção da frase *Mas sua amiga ela é linda*. Nessa frase a aluna queria informar que Isabel tinha uma amiga linda. Nesse caso, a omissão do nome de um dos participantes deixa o texto com o sentido comprometido.

Outra dificuldade que a aluna demonstrou na construção do texto está relacionada à construção dos diálogos. Nesse aspecto, a aluna deixou o texto muito comprometido ao misturar as falas do narrador com as falas das personagens. Por outro lado, a aluna faz uso de orações verbais para anunciar as falas das personagens tais como: *Ele se aproxima da donzela e pergunta...*; *Ela responde...*; *Ele perguntou novamente...*; As falas das personagens também se adequam ao perfil criado pela autora do texto.

Em relação aos estágios obrigatórios, a aluna consegue construir o texto incluindo todos os elementos necessários à caracterização do gênero. Interessante notar que a aluna faz uso dos recursos de orientação, complicação, avaliação e resolução por mais de uma vez ao acrescentar na fanfiction o romance entre os pais de Cinderela. Em seguida, a aluna repete o percurso para relatar a vida da personagem protagonista.

O ponto mais comprometedor da qualidade do texto da aluna diz respeito ao uso das convenções da escrita. Ao longo de toda a produção, a aluna comete desvios ortográficos que comprometem o entendimento do texto, dificuldade no uso de maiúsculas/minúsculas, mistura as falas das personagens com as falas do narrador ao deixar de usar as aspas ou travessões para registrar os diálogos, assim como deixa de fazer uso adequado dos sinais de pontuação.

Entretanto, na segunda versão do texto, por meio do trabalho de intervenção, podemos perceber que a aluna consegue superar várias dessas dificuldades. A seguir, imagem da segunda versão do texto da aluna representada na figura 23 e no Quadro 32 a produção final digitada com destaques para os trechos que sofreram intervenção.

Quadro 32: Texto 1 –Versão Final

<p>TÍTULO: Cinderela Escrita por: J@ck Sinopse: Essa <u>estória</u> retrata uma menina que, quando pequena, perdeu sua mãe e, com um tempo, seu pai se casou com uma mulher <u>que</u> parecia boa demais tinha duas filhas, <u>com</u> o passar do tempo <u>seu pai</u> também <u>desapareceu</u>, e ela passou o resto da sua vida sendo <u>humilhada</u>. Não aguentando as humilhações, ela <u>foge</u> pela floresta. O que será que vai acontecer no final da história? O que acontecerá com ela? Iniciada em: 20/08/2016</p>
--

Idioma: português
Categoria: Cinderela
Gênero: romance aventura

Capítulo Único

Era uma vez, no reino distante uma bela moça, porém a mais bela do reino. Um dia, um belo rapaz, que gostava de cavalgar pelos bosques onde tinha muitas flores e frutas. Ele encontrou uma linda mulher, ele se aproxima da donzela e pergunta “_O que uma linda donzela está fazendo sozinha no bosque?” ela responde, “_colhendo lindas rosas e algumas frutas também”, ele perguntou novamente, “_Queres ajuda?”, ela com um olhar desconfiado por não conhecê-lo respondeu “_Não preciso de ajuda”.

Passado algum tempo, os dois se conhece melhor casam e ela ficou grávida, passam alguns meses e a barriga começa a aparecer. Mas sua amiga ela é linda, porém o coração cruel. Ela tinha inveja, pois Isabel era a mais bela do reino e era esposa de um homem mais rico enquanto ela é uma esposa de um pobre camponês e com ele teve duas filhas. Ao longo dos meses, Isabel deu a luz a uma linda criança. Os pais ficam muito orgulhosos por terem uma filha tão linda. Eles admirados por a beleza da filha decide colocar o nome da filha de Cinderela. Cinco anos se passaram, e Cinderela é a boa e caridosa com todos no reino.

Como de costume, Isabel foi até o bosque buscar frutas para dar a sua filha Cinderela. Com um plano diabólico Ramona com dois camponês para que ajudasse prender Isabel no castelo abandonado tão longe do reino que ninguém podia encontrá-la. Dessa forma Ramona conseguiria se casar com Wathilla que é o esposo de Isabel.

Quando Wathilla viu que Isabel estava demorando no bosque, ele decide ir até lá para encontrá-la. Para que todos acreditassem que Isabel estava morta, ela coloca as roupas que Isabel estava vestida no chão do bosque com sangue e Wathilla vê sangue no chão pensar que Isabel está morta e ele chora muito.

Wathilla pensa “tinha que encontrar uma mãe para Cinderela “. Ele encontra Ramona chorando e pergunta “o que você tem?” Ela responde “que esta com saudade de Isabel ele diz que também está. Ele pergunta “Você que se casar comigo?” Ela responde “sim eu quero “. Eles se casam e vão morar juntos. Cinderela fica muito contente ao saber que vai ter duas irmãs. Irmãs não de sangue mas de coração. O que cinderela não imaginava era que as filhas da madrasta era tão esnobes e antipáticas. Wathilla começou a desconfiar de tanta conversa da Ramona com um empregado, um dia ele escutou quando ramona diz para o empregado que tem que dar comida para Isabel, vigiá-las para que ela não fuja e não conte a ninguém sobre seu plano. Ramona vê que Wathilla escutou quando ela falou sobre Isabel.

Ramona mandou os empregados ir onde está Isabel. Ramona diz a Cinderela que seu pai está morto. Cinderela chora, chora, e chora o dia todo, aí Ramona mostrou que era ela de verdade, obrigou Cinderela a lavar, passar e cozinhar para ela e as filhas Anastácia, e Custância.

Cinderela canta para se alegrar quando estivesse arrumando tudo por ali. Quando Cinderela completa 18 anos de idade e continua a trabalhar como empregada para as três.

Um dia, o rei daquele lugar organizou um grande baile para que seu filho encontrasse uma esposa para casar.. Ramona, escuta dizer que um príncipe chegou no reino caçando uma esposa para se casar e que vão organizar baile é vai convidar todas as moças do reino e avisa para as filhas conquistarem o príncipe para que se casa com uma delas.

Cinderela é trancada no porão. Ramona ao esquecer que Cinderela está no porão chama um dos seus empregados e pergunta “como esta Isabel e Wathilla?” ele responde “eles não querem comer”. Ramona diz “faça com que eles comam e vigie-os para que não fujam. Cuide de tudo, pois irei a um baile”.

Cinderela vê sua madrasta indo para o baile e aproveitou que não tinha ninguém em casa e fugiu para soltar seus pais que estava trancado, Cinderela corre, corre para o castelo abandonado. Mais chegando lá viu um guarda plantado na porta do castelo, Cinderela distrai o guarda e solta os pais. Ela pede para que os pais corram muito para que o guarda não os encontre.

Wathilla e Isabel pergunta, “como nos encontrou nós aqui?” Ela responde “eu escutei Ramona falando que vocês não estavam mortos”. Eles encontraram uma caverna para se acomodarem para dormirem, Cinderela olha para as estrelas triste para as estrelas querendo ir ao baile. Ali aparece

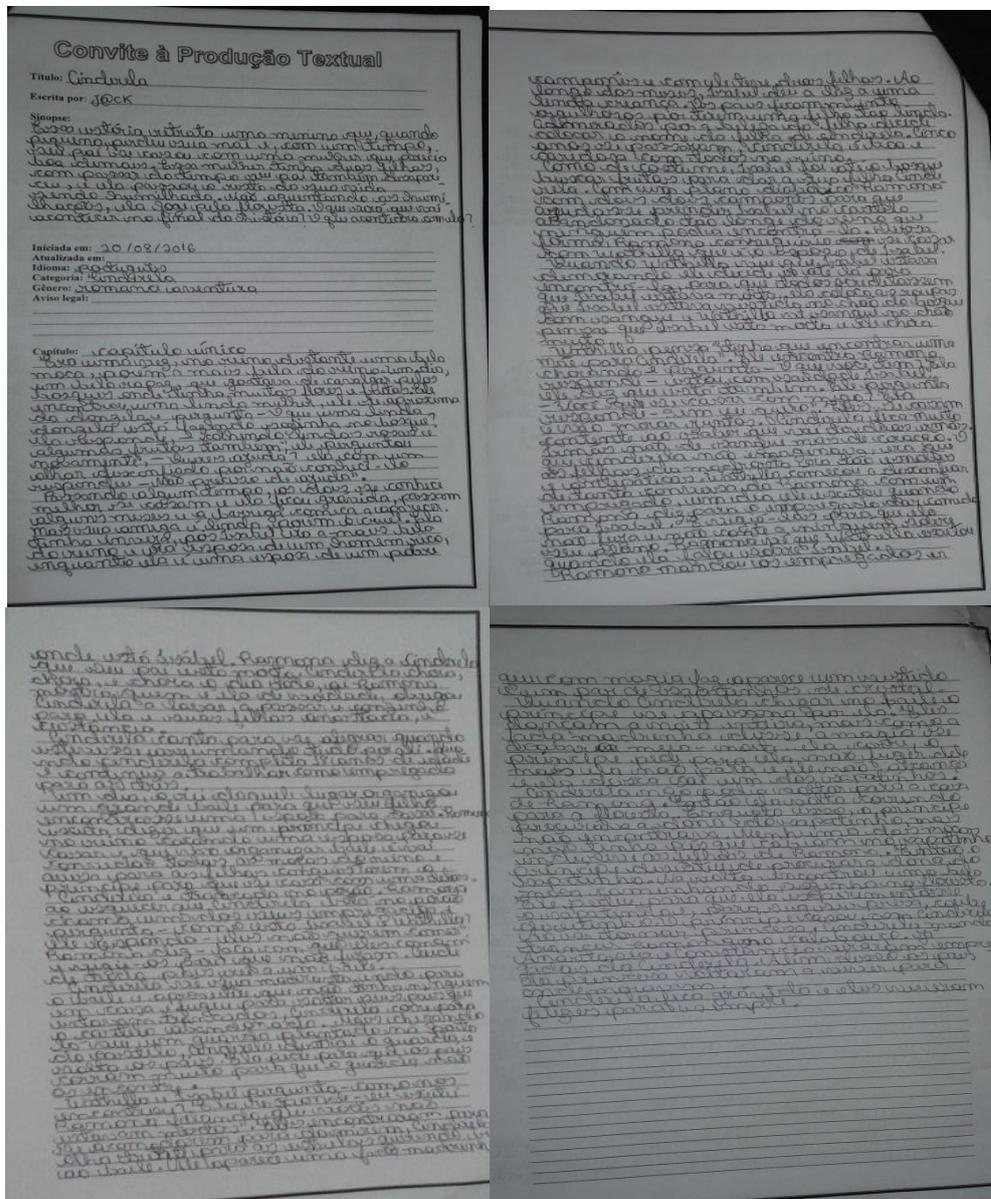
uma fada madrinha que com magia faz aparece um vestido e um par de sapatinhos de cristal.

Quando Cinderela chegar no baile o príncipe se apaixona por ela. Eles dança a noite inteira, mas como a fada madrinha disse , a magia se acabara meia – noite . Ela corre , o príncipe pede para ela não fugi dele mas ela não para e ele não alcança e ela deixa cai um dos sapatinhos.

Cinderela não podia voltar para a casa de Ramona. Então ela volta correndo para a floresta. Enquanto isso, o príncipe procurava a dona do sapatinho, mas não encontrava. Nenhuma das moças não tinha pés que cabiam no sapatinho, inclusive as filhas de Ramona. Então o príncipe desistiu de procurar a dona do sapatinho. Na volta, encontrou uma bela moça caminhando sozinha na floresta. Ele pediu para que ela experimentasse o sapatinho e, para sua surpresa, coube direitinho. O príncipe casou com Cinderela . Ao se tornar princesa, Cinderela manda trancar Ramona no calabouço. Já Anastasia e Constância viraram empregadas da Cinderela. Além disso os pais da princesa voltaram a viver para onde moravam

Cinderela fica grávida e eles viveram felizes para sempre.

Figura 24: Texto 1 – Versão final



Como podemos perceber, a aluna melhorou significativamente sua produção textual após a intervenção da professora pesquisadora. O fato mostra que é possível contribuir

com o letramento linguístico dos alunos por meio do trabalho de produção de textos baseado nos parâmetros metodológicos desenvolvidos pelos estudos sistêmico-funcionais de gênero. A seguir, no Quadro 33, podemos visualizar outra *fanfiction* de aluno na versão inicial.

Quadro 33: Texto 2 –Primeira Versão

O mistério do Sítio

Escrita por: @@@juniorradiacal

Em uma pequena cidade moravam três amigas Karem, Bia e vitória , elas eram amigas. desde crianças, vitória morava longe de Bia e Karem , mais apesar da distância elas eram melhores amigas. Vitória gostava muito, de passar as tardes de domingo na casa de sua avo, pois suas melhores amigas Bia e Karem morava lá por perto. Então sempre que ela ia, ela jutava com suas amigas para brincar . Certo dia, Vitória na casa da sua avó. Junto com suas amigas, resolveram invadir lá perto. Ninguém nuca estava lá , pois as pessoas contavam muita lenda sobre o sitio. No qual já haviam visto visagens por lá.

Lá vai as três garotinhas andando lentamente. Elas chegam na porta da casa do sitio, elas batem na porta e a porta se abre sozinha. Karem diz:

_Acho melhor não entramos. Vai que tenha algo assustador e no mate. E Bia fala

_É verdade, vamos voltar , por que isto é assustador.

Vitória em frente a porta responde:

Não mesmo ! Já chegamos . aqui , agora é só entramos. Aqui não tem nada de. Assustador é apenas um Sítio abandonado.

Logo as três entram , começam a subir as escadas do sítio , começam a ouvir barulho nas escadas.

_É apenas uma escada velha, não – se assustem. Olhem isso, dis vitória, pisando com força nos degraus. AS três começaram a subir _ Bia era apaixonada por livros. Logo entrou na primeira porta que viu , pois era uma biblioteca cheia de livros . Karém dobrou o corredor e logo se perdeu de vitória. Efim as três separadas. As portas daquela enorme casa se fecharam, então as garotas ficaram presas.

Karem ainda nos corredores, começa a correr e cai em um buraco, naquela casa, e ai para em uma sala desmaiada.

Bia na Biblioteca , correu. Para a porta. Tropeçou em uma alavanca e se abriu outro buraco no chão, ela caiu em outro buraco que direto a esta sala, as duas ficaram. Lá no chão desmaiada.

Vitória entrou em uma sala onde cai direto , na mesma sala em que as garotas estavam.

As três juntas acordaram e de cara viram alguma coisa de baixo de uma carpa preta, se aproximando delas, quando chegou mais perto tirou a capa. As garotas em gritos se espantam, quando tirou a carpa era apenas uma velha idosa e vitória diz.

Quem é você? E como assim de quem e esta casa? por que é tão estranha . todos tem medo de entra aqui.

A velinha responde: prazer. SR. Wilins minha filha, essa casa era dos meus avos, quando eles eram novos eles construíram o objetivo era que todos os Hallowing . As crianças eram convidadas a entra aqui e embarcar nessa aventura de crianças entraram aqui teve um tiroteio entre os pais de uma delas e um homem morreu aqui, e dizem que este lugar é assombrado. É história tem de geração em geração. Até vocês entrarem aqui e eu revelar isso tudo.

Bia diz : A gente pode ajudar a espalhar que aqui não é assombrado e sim uma cas de aventuras para crianças, que nós mesmo vimos

O que vocês acham?

Vitória responde: claro que podemos fazer isso. A velhinha diz: muito obrigado queridas.

Então , semana de Hallowing , sai a noticia da casa onde todas as crianças estavam convidadas , foi difícil , mas depois da comprovação de que a casa era assombrada com ajuda das meninas a casa voltou a si abrir ni todos os Hallowing e este e meu texto.

FIM

O texto exemplificado no quadro 33 revela que o aluno não compreendeu bem a adequação ao gênero. Apesar de o texto dialogar com histórias de suspense, muito comuns em filmes, o aluno não consegue estabelecer um diálogo preciso com alguma obra específica. Além disso, a apresentação do texto não o diferencia de outras narrativas como os contos. Justamente em virtude da necessidade de garantir a identificação da *fanfiction* que sugerimos a escrita de algumas informações iniciais tais como pseudônimo, sinopse informação da data em que o texto foi iniciado, aviso legal e categoria. Esses elementos, além de diferenciar a *fanfiction* no aspecto formal de outros textos narrativos, habilita o autor a realizar a postagem de seu texto em comunidades virtuais.

A inadequação do texto exemplificado no Quadro 33 ao gênero proposto justifica-se em virtude de que o discente entregou essa produção antes do final da implementação da Unidade Didática. O aluno empolgou-se com a possibilidade de escrever uma estória de sua imaginação por isso adiantou-se na produção de seu texto. No final da implementação da Unidade Didática, a produção do aluno recebeu intervenções e foi devolvido a ele a fim de fazer adequações ao gênero.

Em relação às características do gênero, percebemos que o título do texto é bastante sugestivo e desperta a atenção de leitores interessados em histórias de mistério e suspense. Entretanto, a falta de conhecimento do aluno sobre a funcionalidade dos aspectos pré-textuais levou-o a desconsiderar esse elemento na sua produção individual.

No texto é possível observarmos que, apesar do aluno usar termos linguísticos para expressar circunstâncias de lugar, há dificuldades na construção da frase. É o caso, por exemplo, da frase *vitória morava longe de Bia e Karem*. Em outra ocorrência o aluno omite termos que especificam o lugar como em *Então, sempre que ela ia, juntava com suas amigas para brincar*. Nesses casos, o aluno recebeu orientações para adequar melhor as referências de tempo e lugar como a mudança da primeira frase para *Vitória morava longe tanto de Bia quanto de Karem* e a segunda para *Então, sempre que ela ia à casa da avó [...]*.

Notamos que o aluno consegue fazer descrições que possibilitam a caracterização do espaço como um lugar realmente assustador. Ainda assim, ele recebeu algumas orientações para melhorar algumas descrições como a sugestão de mudança da frase: *As três juntas acordaram e de cara viram alguma coisa de baixo de uma carpa preta se aproximando delas [...]* para *As três acordaram ao mesmo tempo e perceberam a presença de alguém sob uma capa preta aproximando-se vagarosamente delas [...]*. Outra alteração se deu na frase: *Efim*

as três separadas. As portas daquela enorme casa se fecharam [...] para Quando as três se separaram, as portas daquela enorme casa, misteriosamente, se fecharam.

A leitura do texto do aluno possibilita notar que ele consegue reconhecer os estágios de uma narrativa. Desse modo, o aluno segue os estágios de orientação, complicação, avaliação e resolução obrigatórios para a identificar o texto como pertencente à família das estórias. Além disso, o aluno demonstra conhecimento de que é necessário anunciar as falas das personagens por meio de orações verbais. Por isso, podemos identificar no texto do aluno frases como *Karen diz...; Bia fala...; a velinha responde...*

Apesar de conhecer alguns procedimentos necessários à construção de uma narrativa, muitas frases do texto do aluno sofreram intervenção a fim de facilitar a compreensão do texto. Além disso, houve sugestões para que o aluno adequasse frases e palavras às convenções da escrita do ponto de vista da pontuação, da ortografia e da representação das falas das personagens com aspas ou travessões.

A intervenção na escrita do aluno é um processo necessário para que ele possa melhorar sua produção por meio de reflexões propostas pelo professor sobre os diversos aspectos da produção escrita. Conforme Fuzer (2014, p. 64,) o professor pode, no processo de intervenção, “elogiar pontos positivos do texto, levar o aluno-autor a refletir sobre determinados aspectos do texto, sugerir ajustes, explicar categorias, instruir sobre recursos linguísticos, incentivar à qualificação textual e ao investimento de energia para prosseguir no processo de produção”. Procedendo dessa maneira, podemos levar o aluno a melhorar a qualidade do texto, conforme exemplificado no Quadro 34, no qual podemos visualizar a versão final do texto do aluno com destaques para os elementos que sofreram intervenção.

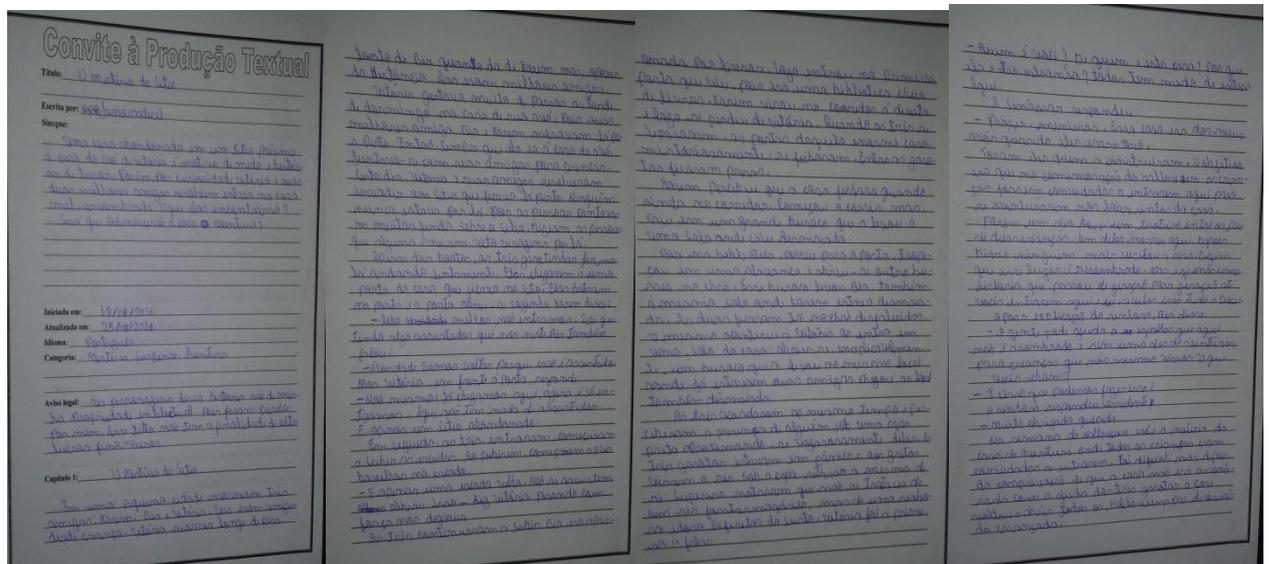


Figura 25: Texto 2 – Versão final

Quadro 34: Texto 2 –Versão Final**TÍTULO:** O Mistério do Sítio**ESCRITA POR:** @@@juniorractical

SINOPSE: Uma casa abandonada em um sítio próximo à casa da avó de Vitória é motivo de medo e histórias de terror. Porém, por curiosidade Vitória e suas duas melhores amigas resolvem entrar na casa mal-assombrada. O que elas encontrarão? Será que sobreviverão a essa aventura?

INICIADA EM: 18/06/2016**ATUALIZADA EM:** 25/08/2016**IDIOMA:** Português**CATEGORIA:** Mistério, Suspense

AVISO LEGAL: Os personagens dessa história são de minha propriedade intelectual, pois foram criados por mim. Esse texto não tem a finalidade de obter lucros financeiros.

CAPÍTULO ÚNICO: O MISTÉRIO DO SÍTIO

Em uma pequena cidade moravam três amigas: Karem, Bia e Vitória. Elas eram amigas desde criança. Vitória morava longe da casa tanto de Bia quanto da de Karem, mas, apesar da distância, elas eram melhores amigas.

Vitória gostava muito de passar as tardes de domingo na casa de sua avó, pois suas melhores amigas Bia e Karem moravam lá por perto. Então, sempre que ela ia à casa da avó, juntava-se com suas amigas para brincar. Certo dia, Vitória e suas amigas resolveram invadir um sítio que ficava lá por perto. Ninguém nunca estava por lá, pois as pessoas contavam muitas lendas sobre o sítio. Diziam, as pessoas, que alguns haviam visto visagens por lá.

Apesar dos boatos, as três garotinhas foram lá andando lentamente. Elas chegaram a uma porta da casa que ficava no sítio. Elas bateram na porta e a porta abriu-se sozinha. Karem disse:

_ Acho melhor não entrarmos. Vai que tenha algo assustador que nos mate.

Bia também falou:

_ É verdade. Vamos voltar porque isso é assustador.

Mas Vitória, em frente à porta, responde:

_ Não mesmo! Já chegamos aqui, agora é só entrarmos. Aqui não tem nada de assustador. É apenas um sítio abandonado.

Em seguida, as três entraram, começaram a subir as escadas. Ao subirem, começaram a ouvir barulhos na escada.

_ É apenas uma escada velha. Não se assustem. Olhem isso – diz Vitória pisando com força nos degraus.

As três continuaram a subir. Bia era apaixonada por livros. Logo entrou na primeira porta que viu, pois era uma biblioteca cheia de livros. Karem virou no corredor à direita e logo se perdeu de Vitória. Quando as três se separaram, as portas daquela enorme casa, misteriosamente, se fecharam. Então as garotas ficaram presas.

Karem percebeu que a casa se fechara quando ainda estava no corredor. Começou a correr, mas caiu em um grande buraco que a levou a uma sala onde caiu desmaiada.

Bia, na biblioteca, correu para a porta, tropeçou em uma alavanca e abriu-se outro buraco no chão. Esse buraco levou Bia também à mesma sala onde Karem estava desmaiada. As duas ficaram lá no chão desfalecidas. O mesmo aconteceu à Vitória ao entrar em uma sala da casa: abriu-se, inexplicavelmente, um buraco que a levou ao mesmo local onde já estavam suas amigas. Chegou ao local também desmaiada.

As três acordaram ao mesmo tempo e perceberam a presença de alguém sob uma capa preta aproximando-se vagarosamente delas. As três garotas estavam em pânico e, aos gritos, viram o ser sob a capa retirar a mesma de si. Surpresas notaram que não se tratava de um ser fantasmagórico, mas apenas de uma senhora idosa. Refeitas do susto, Vitória foi a primeira a falar:

_ Quem é você? De quem é esta casa? Por que ela é tão estranha? Todos têm medo de entrar aqui.

A senhora respondeu:

_ Prazer, meninas. Essa casa era dos meus avós quando eles eram novos. Foram eles quem a construíram. O objetivo era que na comemoração do Halloween as crianças fossem convidadas a entrarem aqui para se aventurarem nos labirintos da casa. Porém, um dia, houve um tiroteio entre os pais de duas crianças. Um deles morreu aqui. Depois disso, ninguém mais visitou a casa. Dizem que esse lugar é assombrado. Mas é apenas uma história que passou de geração para geração até vocês entrarem aqui e eu revelar isso tudo a vocês.

Após a explicação da senhora, Bia disse:

_ A gente pode ajudar a espalhar que aqui não é assombrado e sim uma das de aventuras para crianças que nós mesmas vimos. O que vocês acham?

Vitória respondeu:

_É claro que podemos fazer isso!

A senhora respondeu sorridente:

_ Muito obrigada, queridas.

Na semana do Halloween saiu a notícia da casa de aventuras onde todas as crianças eram convidadas a entrarem. Foi difícil, mas depois da comprovação de que a casa não era assombrada com a ajuda das três garotas, a casa voltou a abrir todos os Halloween para diversão da garotada.

Notamos que o aluno seguiu as orientações para alterar palavras e a estrutura de algumas frases. A inclusão de vocábulos para realizar a retomada de elementos anteriormente mencionados (como *Ao subirem*, e *Esse buraco*) e palavras que expressam circunstâncias de tempo (*Em seguida [...]* e *Depois disso [...]*) possibilitam a coesão textual dando prosseguimento às informações do texto. Sendo assim, o processo de intervenção foi fundamental para que o aluno melhorasse sua produção individual. A seguir, no Quadro 35, apresentamos mais uma produção realizada como resultado da Unidade Didática.

Quadro 35: Texto 3 –Primeira Versão

Título: Eduardo e Mônica

Escrita por: Lilly Oliver

Sinopse:

Ela era rica, ele Classe Média . Ela queria fazer direito , ele não sabia o que queria da vida. Ela falava alemão, ele um curso de inglês . E mesmo com todas as diferenças eles continuaram se encontrando . Será que eles serão felizes? Só lendo para descobrir!!!

Iniciada em: 25/08/2016

Atualizada em:

Idioma: Português

Categoria: Romance

Aviso legal: Os personagens desse texto não são de minha propriedade intelectual, eles são baseados na música Eduardo e Mônica . Os demais personagens foram criados por mim. Esse texto não tem finalidade de obter lucros financeiros.

Capítulo 1: Eduardo Narrando...

Acordo, mas não quero levantar , fico deitado e vejo a hora e decido dormir mais um pouco. Acordo e já estou atrasado para o curso. Ao terminar o curso, um carinha chamado João , me convidou para uma festa, e eu que não tinha nada para fazer, aceitei.

A noite chega e eu decido ir à tal festa. Chego lá e tem uma música alta tocando , pessoas dançando e bebendo, beijando enfim se divertindo. Convidei uma garota para dançar , seu nome era Mônica. Depois de conversarmos de nos beijarmos, bebermos nos divertirmos trocamos telefones nos

despedimos pois estava tarde quase duas.

No dia seguinte ligo para Mônica e combinamos de nos encontrar no parque da cidade . Nesse encontro descobrimos que não somos nada parecidos , ela era rica e eu classe média . ela queria fazer Direito e eu nem sei o que quero fazer da vida ela falava alemão e eu curso de inglês . E mesmo sendo tão diferentes não conseguimos nos separar.

Nos encontrávamos todos os dias as escondidas, saímos e curtíamos juntos. E a vontade de vê-la cada dia aumentava mais. E toda vez que eu a via meu dia estava completo e feliz. E quando não a vejo meu coração se entristece. Eu acho que estou amando a Mônica, mas não lhe digo nada.

Meses depois decidi me declarar e qual foi minha surpresa ao saber que ela sente o mesmo . Começamos a namorar e contamos a todos . Muitos nos julgaram , e disseram que eu era interesseiro e blá, blá, blá, e essas coisa de gente invejosa. Mas ainda assim continuamos firme e forte no nosso namoro.

Uma semana depois , fui conhecer os pais de Mônica. Chegamos e ela me apresentou a eles. Eles fizeram várias perguntas e a cada resposta minha era uma careta deles pareciam até que chuparam limão com jiló, porque as caretas eram horríveis . Eles ficaram indignados com o nosso namoro e a discussão começou , a mãe dela deu um tapa nela e eu gritei com ela e eles nos expulsarão de lá e disseram que ela só voltaria a receber mesada se terminasse comigo.

Fomos para casa dos meus pais e decidimos que ela pegaria seus pertences e juntaríamos um dinheiro para alugar uma casa.

Mesmo com muita dificuldade conseguimos nos manter . comecei a trabalhar e ela também. Três meses depois do ocorrido na casa de seus pais, Mônica se formou em Direito e eu passei no vestibular. E vivendo juntos percebi que ela é a mulher da minha vida é ela que eu queria para viver ao meu lado para sempre . mesmo brigando , mesmo com seu ciúme e com todos os defeitos e imperfeições pois pra mim ela é perfeita .

Preparei tudo em um dia fiz um pedido de casamento mais romântico de todos (e olha que eu nunca gostei dessas coisas!!!) e adivinhem só? Ela não aceitou!! Disse que estava muito cedo para casar. Um ano depois conseguimos construir uma casa, ela agora é uma das melhores advogadas e eu a pedi novamente em casamento dessa vez ela aceitou. Os pais dela morreram em um acidente de carro , ela ficou triste , mas superou.

Mônica ficou grávida. primeiro nasceram Erick e Mário gêmeos não idênticos e dois anos depois a Melissa . Erick se parece com a mãe e Mário se parece comigo e a Melissa é uma mistura nossa. E vivemos felizes apesar de tudo , por que nada nem ninguém irá nos separar.

O texto exposto no Quadro 35 sugere que a aluna conseguiu compreender a proposta da produção da *fanfiction*. No texto, a aluna estabelece um diálogo com a música *Eduardo e Mônica*, de Renato Russo que fora trabalhada no início da Unidade Didática, porém realizando alterações significativas que diferenciam sua estória daquela narrada na música.

Podemos observar que a aluna compreende que a narrativa impõe a necessidade de resolver uma complicação. Desse modo, a aluna respeita a estrutura esperada para textos que fazem uso das sequências narrativas. Além disso, notamos no texto a presença de aspectos léxico-gramaticais típico das narrativas (FUZER, 2014, p. 62) tais como:

- Orações materiais: *fico deitado [...], Convidei uma garota para dançar [...], contamos a todos [...].*
- Orações relacionais: *seu nome era Mônica [...], E mesmo sendo tão diferentes [...], cada resposta minha era uma careta deles.*

- Orações verbais: *eles nos expulsarão de lá e disseram [...]; Muitos nos julgam e disseram [...].*
- Orações existenciais: *tem uma música alta tocando [...].*

Notamos que a aluna faz uso de vocábulos para expressar circunstâncias de tempo: *a noite chega [...], depois de conversarmos [...], quando não a vejo [...]*; e de lugar: *no parque, lá, casa dos meus pais*, etc. Ainda em relação às características de uma narrativa, percebemos que a aluna constrói o perfil dos personagens de modo que suas ações são coerentes com as características atribuídas aos mesmo.

Um fato curioso no texto da aluna é o uso do discurso indireto. Por meio desse recurso a aluna omitiu a fala das personagens enfatizando, assim, a narração em primeira pessoa feita pela personagem Eduardo.

Apesar dos diversos aspectos positivos no texto, a produção da aluna sofreu alterações com as intervenções feitas pela professora pesquisadora nos aspectos que envolvem a pontuação e o ajuste na construção de algumas frases, como podemos observar no Quadro 36 a produção final da aluna com os destaques para as intervenções realizadas na produção da aluna.

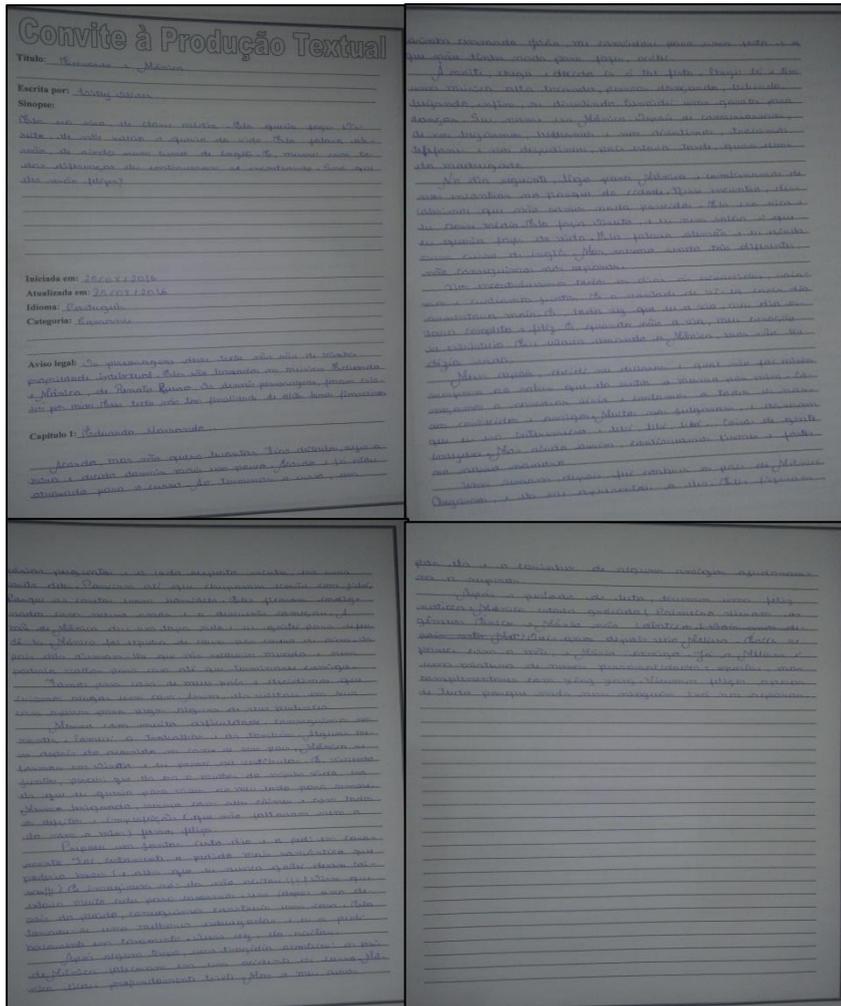


Figura 26: Texto 3 – Versão final

Quadro 36: Texto 3 –Versão Final**TÍTULO:** Eduardo e Mônica**ESCRITA POR:** Lilly Oliver

SINOPSE: Ela era rica, ele classe média. Ela queria fazer Direito, ele não sabia o que queria da vida. Ela falava alemão, ele ainda estava num curso de inglês. E, mesmo com todas as diferenças eles continuaram se encontrando. Será que eles serão felizes?

INICIADA EM: 25/08/2016**ATUALIZADA EM:** 25/08/2016**IDIOMA:** Português**CATEGORIA:** Romance

AVISO LEGAL: Os personagens desse texto não são de minha propriedade intelectual. Eles são baseados na música Eduardo e Mônica, de Renato Russo. Os demais personagens foram criados por mim. Esse texto não tem a finalidade de obter lucros financeiros.

CAPÍTULO ÚNICO: Eduardo Narrando...

Acordo, mas não quero levantar. Fico deitado, vejo a hora e decido dormir mais um pouco. Acordo e já estou atrasado para o curso. Ao terminar o curso, um carinha chamado João, me convidou para uma festa e eu, que não tinha nada para fazer, aceitei.

À noite, chego e decido ir à tal festa. Chego lá e tem uma música alta tocando, pessoas dançando, bebendo, beijando, enfim, se divertindo. Convidei uma garota para dançar. Seu nome era Mônica. Depois de conversarmos, de nos beijarmos, bebermos e nos divertirmos, trocamos telefones e nos despedimos, pois estava tarde, quase duas da madrugada.

No dia seguinte, ligo para Mônica e combinamos de nos encontrar no parque da cidade. Nesse encontro, descobrimos que não somos nada parecidos. Ela era rica e eu, classe média. Ela fazia Direito, e eu nem sabia o que eu queria fazer da vida. Ela falava alemão e eu ainda num curso de inglês. Mas, mesmo sendo tão diferentes, não conseguimos nos separar.

Nos encontrávamos todos os dias às escondidas, saíamos e curtíamos juntos. E a vontade de vê-la cada dia aumentava mais. E, toda vez que eu a via, meu dia estava completo e feliz. E, quando não a via, meu coração se entristecia. Eu estava amando a Mônica, mas não lhe dizia nada.

Meses depois, decidi me declarar e qual não foi minha surpresa ao saber que ela sentia o mesmo por mim. Começamos a namorar sério e contamos a todos os nossos conhecidos e amigos. Muitos nos julgaram, e disseram que eu era interesseiro e blá, blá, blá... Coisas de gente invejosa. Mas, ainda assim, continuamos firmes e fortes no nosso namoro.

Uma semana depois, fui conhecer os pais de Mônica. Chegamos, e ela me apresentou a eles. Eles fizeram várias perguntas e a cada resposta minha, era uma careta deles. Pareciam até que chuparam limão com jiló, porque as caretas eram horríveis. Eles ficaram indignados com o nosso amor e a discussão começou. A mãe de Mônica deu um tapa nela e eu gritei para defendê-la. Mônica foi expulsa de casa por causa de mim. Os pais dela disseram-lhe que não receberia mesada e nem poderia voltar para casa até que terminasse comigo.

Fomos para a casa de meus pais e decidimos que iríamos alugar uma casa. Assim, ela voltou em sua casa apenas para pegar alguns de seus pertences.

Mesmo com muita dificuldade, conseguimos nos manter. Comecei a trabalhar e ela também. Alguns meses depois do ocorrido na casa de seus pais, Mônica se formou em Direito e eu passei no vestibular. E, vivendo juntos, percebi que ela era a mulher da minha vida, era ela que eu queria para viver ao meu lado para sempre. Mesmo brigando, mesmo com seus ciúmes e com todos os defeitos e imperfeições (que não faltavam nem a ela nem a mim) fomos felizes.

Preparei um jantar certo dia e a pedi em casamento. Foi, certamente, o pedido mais romântico que poderia haver (e olha que eu nunca gostei dessas coisas!!!) E imaginem só: ela não aceitou!!! Disse que estava muito cedo para casarmos. Um ano depois do pedido, conseguimos construir uma casa. Ela tornou-se uma das melhores e eu a pedi novamente em casamento. Dessa vez, ela aceitou.

Após algum tempo, uma tragédia aconteceu: os pais de Mônica faleceram em um acidente de

carro. Mônica ficou profundamente triste. Mas o meu amor por ela e o carinho de alguns amigos ajudaram-na a superar.

Após o período de luto, tivemos uma feliz notícia: Mônica estava grávida! Primeiro vieram os gêmeos Erick e Mário não idênticos. Dois anos depois, veio Melissa. Erick se parece com a mãe, e Mário, comigo. Já a Melissa é uma mistura de nossas personalidades: opostas, mas complementares como o yin yang. Vivemos felizes apesar de tudo porque nada nem ninguém irá nos separar.

A análise dos textos exemplifica que o trabalho de leitura e produção de textos oferece ao aluno a oportunidade de refletir sobre a própria escrita. Exemplifica ainda que, ao inserirmos a produção de *fanfictions* na escola, motivou o interesse dos alunos, pois os mesmos se engajaram nas atividades de produção das histórias, promoveu desenvolvimento linguístico e aproximou-os das práticas de letramento que envolvem o uso de novas tecnologias.

O trabalho com a reescrita dos textos mostrou-se fundamental no processo de reflexão. Através desse trabalho, os alunos puderam perceber que a produção de um texto envolve planejamento, leitura, correção e edição da escrita.

A metodologia do CCMG mostrou-se extremamente válida no sentido de possibilitar a aproximação do aluno com a leitura e a escrita de textos, a compreensão das etapas que envolvem a produção textual e a oportunidade de apropriação das práticas sociais de uso dos gêneros textuais.

O resultado final exemplifica que o trabalho de produção de textos é uma ação interativa que envolve necessariamente a intervenção do professor para que o aluno supere as dificuldades de escrita e assim, realizar autocríticas à sua escrita produz e adquirir autonomia para revisar o próprio texto.

As falhas ocorridas no processo nos levam a compreender que no processo de ensino o professor torna a ele mesmo um aprendiz. Desse modo, ao avaliar sua prática, o professor tem a oportunidade de corrigir a elaboração do planejamento, das etapas que compõem a Unidade Didática e as atividades a serem desenvolvidas. Fazendo isso, acreditamos que o professor poderá impactar significativamente o processo de aprendizagem do aluno e, assim, melhorar o quadro da educação pública no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é uma oportunidade para refletirmos sobre as práticas de leitura e escrita nas escolas brasileiras. Notamos que o contexto do ensino de língua materna no país impõe que mudanças sejam realizadas a fim de habilitar os alunos ao exercício das práticas de leitura e escrita socialmente exigidas na atualidade. Sendo assim, a pesquisa realizada e aqui discutida possibilita a reflexão sobre as práticas de ensino que precisam ser modificadas e os métodos que podem contribuir com a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Consideramos que as propostas teóricas da LSF sobre linguagem como prática condição de existência da vida social e, portanto, culturalmente dinâmica, contribui para que o ensino da língua se revista de uma nova roupagem que ultrapasse o ensino de nomenclaturas gramaticais e passe a análise das práticas sociais de uso da língua caracterizadas pelos gêneros textuais.

Nesse contexto, o ponto de partida para toda e qualquer análise de uso da língua passa a ser o texto, representativo das diversas atividades sociais exercidas por meio da linguagem. Essa orientação, apesar de soar sempre nova nos contextos escolares, onde as aulas de Língua Portuguesa ainda são teimosamente baseadas no ensino de nomenclaturas gramaticais o na leitura de texto de forma descontextualizada, sem um objetivo previsto, ou ainda para explorar a gramática, já era informada pelos PCN (1998) que elegiam o texto como unidade de ensino.

O descumprimento das orientações dos PCN quanto ao uso dos textos como ponto de partida para o ensino da língua não se dá de forma aleatória. O trabalho com os gêneros textuais é um desafio aos professores da Educação Básica. Muitos desconhecem os caminhos que conduzem à práticas inovadoras e que possibilitem a revolução necessária às práticas de ensino de linguagem nas escolas brasileiras.

Como proposta metodológica, os estudos sistêmico-funcionais de gênero oferecem a sugestão de trabalho com o Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG) que se adapta à realidade das escolas brasileiras. Através do conhecimento dos métodos propostos no CCMG, o professor é habilitado a oferecer um ensino explícito dos gêneros textuais de modo que o aluno compreenda o uso social da língua e possa produzir na escola textos que se aproximem de situações reais dos gêneros textuais no contexto social.

É válido mencionar que a proposta metodológica não garante o sucesso na aprendizagem dos alunos caso não seja acompanhada de outras mudanças no contexto político

cultural do ensino. É preciso que sejam garantidas ao professor autonomia para desenvolver inovações metodológicas na sala de aula, recursos materiais para disponibilizar ao aluno o acesso a textos que não estejam apenas no livro didático e salários dignos para que o professor da Educação Básica tenha o direito de dedicação exclusiva, ou seja, apenas um vínculo empregatício.

Asseguradas as condições de trabalho ao professor, é possível discutir novas abordagens metodológicas na escola que contribuam com o letramento linguístico dos alunos. No presente trabalho, propusemos a inserção de *fanfictions* na escola como ferramenta para que o aluno reflita sobre as situações sociais de uso da língua, a função dos gêneros textuais, a circulação dos textos e, finalmente, como proposta de produção textual para desenvolver as habilidades de escrita socialmente exigidas.

A análise dos textos, obtidos como resultado da pesquisa, informa que a inserção de *fanfictions* associada à abordagem do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG) nas aulas de Língua Portuguesa sob a ótica da LSF proporcionou o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita de textos e a percepção da linguagem como fenômeno social. Sendo assim, é possível desenvolver habilidades de leitura e escrita por meio da inserção das *fanfictions* no contexto escolar. O trabalho com esse gênero textual foi uma oportunidade para os alunos se aproximarem de textos fictícios que desencadeiam a criatividade do aluno possibilitando a produção de textos divertidos e que possibilitam a prática de reflexão sobre a própria escrita.

A fim de realizar a unidade didática envolvendo a produção de *fanfictions* foi necessário investigar a produção desse gênero textual no campo social. Conforme a investigação realizada, as práticas sociais que envolvem a leitura e a produção de *fanfictions* são dinâmicas e complexas. Tais produções tomam obras escritas ou audiovisuais como referência. Nessas práticas autores e leitores envolvem-se numa reação não hierárquica de modo que a identidade de um confunde-se com a identidade do outro, tendo como consequência disso um grau de formalidade mínimo. Nesse processo a linguagem exerce papel nuclear, por meio do canal escrito e, normalmente sem contato visual entre seus participantes.

Outras conclusões obtidas por meio da investigação desse gênero textual são referentes aos seus aspectos formais e funcionais. Conforme análises realizadas, a principal função do gênero *fanfiction* é o entretenimento dos participantes envolvidos na produção e leitura de textos. Os aspectos formais obrigatórios são semelhantes ao de outras narrativas.

Entretanto, os estágios iterativos e opcionais adequam-se ao campo, relação e modo em que o gênero é produzido.

Considerando a forma de produção social das *fanfictions*, na análise, informamos que a prática de produção de textos na sala de aula deve ser dialógica. Desse modo, é preciso que o professor realize intervenções na escrita do aluno para desenvolver no aluno a capacidade de reflexão sobre o processo de planejamento da escrita e edição final do texto.

Acreditamos que a pesquisa passou por limitações em virtude do fato que a professora pesquisadora constitui-se no contexto do desenvolvimento da pesquisa como aprendiz que necessita refletir sobre o próprio conhecimento teórico e metodológico da língua. A proposta didática desenvolvida contribuiu para que identificássemos pontos em que o trabalho pedagógico com a língua precisa melhorar a fim de facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.

Com a realização desse trabalho ansiamos ter contribuído com a discussão em torno do ensino da Língua Portuguesa a partir do ponto de vista de quem vivencia esse processo diariamente. Assim, esperamos que as reflexões propostas impulsionem novas pesquisas para ampliar os tópicos aqui discutidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. *Ensinar Português?* In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

ANTUNES, I. *Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. *Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ALVES, E. C. A. *Fanfiction e práticas de letramentos na internet*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Cuiabá-MT: 2014.

BAKHITIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1997] 2003.

BARBARA, L; MACÊDO, C. M. de. *Linguística Sistêmico-Funcional Para a Análise do Discurso: um Panorama Introdutório*. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 10 (01) 2009.89-107.

BARCELLOS, P. S. C. C. *Mineração Textual e produção de fanfictions: processos desencadeadores de oportunidades de letramento no ensino de língua estrangeira*. 2013. 190 páginas. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

_____. *Oportunidades de letramento através de mineração textual e produção de Fanfictions*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. UFMG/ALAB, Belo Horizonte, aop1312, 2012.

BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: História, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução: Benedito Gomes Bezerra [et al.] – 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BEZERRA, S. O. X. *Letramentos orientados por um Circuito Curricular por gêneros: prática de escrita e de análise linguística em aulas de Língua Portuguesa*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Programa em Rede Nacional / PROFLETRAS, Mestrado Profissional em Letras. Orientador: Wagner Rodrigues Silva. Araguaína-TO, 2015.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise Linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo, Cortez: 2013. – (coleção Leituras Introdutórias em Linguagem; vol. 3)

BEZERRA, M. A. *O ensino da língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos*. In: DINÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BORGES, F. G. B. *Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. UFMG/ALAB. Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a07v12n1.pdf> Acesso em 28 de setembro de 2016.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da a educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. IN: *Vários escritos*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CASTILHO, A. T. de. *Funcionalismo e Gramáticas do Português Brasileiro*. IN: *Funcionalismo Linguístico: Novas Tendências Teóricas*. Edson Rosa de Souza (org). São Paulo: Contexto, 2012.

CHRISTIE, F; MARTIN, J. R. *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London and New York: Continuum, [1997] 2000.

CUNHA, M. A. da; SOUZA, M. M. de. *Transitividade e Seus Contextos de Uso*. São Paulo: Cortez, 2011. (*Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem; vol. 2*)

DELL'ISOLA, R. L. P. (org.) *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?* Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012. Disponível em: www.nigufpe.com.br/wp.../2011/.../Generos-textuais-o-que-ha-por-tras-do-espelho.p... Acesso em 10/10/16.

DOURADO. L. F; OLIVEIRA, J. F. de. *A qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios*. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/agosto de 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27 de outubro de 2016.

EGGINS, S. *Na Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2ª ed. London: Continuum, 2004.

FARENCENA, G. S. *Estudo da Fábulas: Contexto, Linguagem e Representação*. 2011. 191 páginas. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras – Área de Concentração em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

FERREIRA, Márcia de Assis. *Para gêneros discursivos: Linguística Sistêmico-Funcional*. Linguagens e Diálogos, v. 1, nº 1, p. 69-81, 2010. Disponível em: www.linguagensdialogos.com.br. Acesso em: 27/08/2015.

FIGUEIREDO, D. C. *Gêneros textuais nas perspectivas da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)*. V SIGET: Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais, 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/a

rquivos/generos_textuais_nas_perspectivas_da_analise_critica_do_discurso_e_da_linguistica.pdf. Acesso em 28/09/16.

FONSECA, V. N. S.; VIEIRA, M. M. C.; *Configuração Contextual e Estrutura Potencial do Gênero Discursivo Relatório de Estágio Supervisionado: Entrelaçando Ensino e Formação de Professores*. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n.3, pág. 58 – 77, jul./dez. 2013 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/pr.2013.8659>. Acesso em 10/10/2016.

FUZER, Cristiane. *Ateliê de textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico*. Revista da Anpoll n° 37, p. 56-79, Florianópolis, Jul/Dez 2014.

_____; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. 1ª ed. Campinas-SP: Mercado d Letras, 2014 (*Coleção as Faces da Linguística Aplicada*).

_____; VIEIRA, M. A. *Configuração Contextual e Estrutura Potencial de Gêneros em Anúncios Pessoais*. RevLet – Revista Virtual de Letras, Volume 2, Número 02/2010, p. 145-162.

GARCIA, V. B. B. R. *Transformações em Aulas de Leitura e Análise Linguística: Percursos de Professoras*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Programa em Rede Nacional / PROFLETRAS, Mestrado Profissional em Letras. Orientador: Wagner Rodrigues Silva. Araguaína-TO, 2015.

GOUVEIA, C. A. M. *Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita*. In: SILVA, W. R. et al. *Pesquisas em Lingua(gem) e Demandas do Ensino Básico*. Capinas-SP: Pontes Editores, 2014. Págs. 203-231.

GOUVEIA, C. A. M. *Texto e Gramática: uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional*. Matraga, Rio de Janeiro, v. 16, n° 24, jan./jun. 2009. Disponível em: www.pglettras.uerj.br. Acesso em: 27/08/2015.

GUSMÃO, J. B. B. *Qualidade da Educação no Brasil: consenso e diversidade de significado*. 180 páginas. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de

concentração: Sociologia da Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientação: Elie Ghanem. São Paulo: USP, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. *El Lenguaje Como Semiótica Social: la interpretación social del language del significado*. México: Fondo dela Cultura, 1979.

_____. *An Introduction to Funcitional Grammar*. 2ª ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____. HASAN, R. *Language, Context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____; MCINTOSH, A.; STREVEN, P.; *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.

HASAN, R. *The Place of Context in a Systemic Functional Model*. In: HALLIDAY, M.A.K.; WEBSTER, J.J. London and New York: Continuum., 2009, p. 166-189.

_____. *The structure of a text the identity of text*. In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, Context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

KLEIMAN, A. B (org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, [1995] 2002.

MATTHIESSEN, C. M. I .M. *Systemic Functional Linguistics as Appliable Linguistics: Social Accountability and Critical Approaches*. D.E.L.T.A., 28: Especial, 2012 (435-471).

_____. *Modelling Context and Register: the Long-term Project of Registerial Cartography*. Letras, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 15-90, jan./jun. 2015.

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

MARTIN, J. R.; ROSE, D.; *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Oakville: Equinox, 2007.

_____. *Grammar Meets Genre: Reflections on the 'Sydney School'*. Palestra proferida na University of Sydney, 31 August 2000. Disponível em: openjournals.library.usyd.edu.au/index.php/ART/article/.../6265. Acessado em: 20/03/2016.

MIRA, M. C. *O masculino e o feminino nas narrativas da cultura de massas ou o deslocamento do olhar*. Cadernos Pagu (21) 2003: pp.13-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a03.pdf>. Acesso em: 20/10/16.

MONTEIRO, K. C. S. *Proposta didática com alunos paraenses em processo de alfabetização a partir de um circuito curricular mediado por gêneros*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, Programa em Rede Nacional/Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, 2015. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Orientação: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva. Araguaína, TO: 2015.

MORAES, *Homepage de fanfictions: um estudo bidimensional de gênero na concepção sociorretórica*. 189 páginas. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientação: Profa. Dra. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli. São Paulo: 2009.

MOTA-ROTH, D. *Sistemas de gêneros e recontextualização da ciência na mídia eletrônica*. In: Gragoatá, Niterói (EdUFF), v. 28, nº 1, p. 153-174, 2010. Disponível em: www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/download/188/175. Acesso em: 30/09/16.

_____. *Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero*. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGS, G.; *Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. 2ª ed. Santa Maria: PPGL Editores, 2008. p. 243-272.

_____. ; MEURER, J. L.; BONINI, A.; (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MUNIZ DA SILVA, E. C. *Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental*. 2007. 258 f., il. Tese (doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística do

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MUNIZ DA SILVA, E. C. *Leitura e Produção de Gêneros Textuais na Escola*. In: SILVA, Wagner Rodrigues et al. *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014. Págs. 233-260.

OLIVEIRA, C. M.; FERREIRA, L. P. S.; *Gêneros Textuais e Ensino de Língua: Um Panorama da Perspectiva de Charles Bazerman no Brasil*. 2015. Disponível em: midia.unit.br/.../generos_textuais_ensino_li%c2%8dngua_olhar_per... Acesso em: 29/09/16.

PICONI, L. B; VALK, C. C. S; RIOS REGISTRO, E. S. *O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas*. Entretextos, Londrina, v. 13, n. 1, p. 368-400, jan./jun. 2013. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/11167/13235. Acesso em 28/09/16.

PINHEIRO, P. *Práticas Colaborativas de escrita por meio de ferramenta da internet: ressignificando a produção textual na escola*. 2011. 269 páginas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2011.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996. (*Coleção Leituras no Brasil*)

RIBEIRO; A. ROCHA, J. COSCARELLI, C. *Linguagem, tecnologia, gêneros textuais e ensino: dez anos de diálogo com Luiz Antônio Marcuschi*. In: Revista da Anpoll 25 anos – Linguística: percursos e perspectivas. Anpoll, n. 29, v. 1, p. 169-189, 2010. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/177/190> Acesso em: 30/09/16.

RIBEIRO, M. R. *A estrutura potencial do gênero do boletim de ocorrência sobre crimes de linguagem contra a honra*. Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 48, junho de 2014. p. 120-143.

ROJO, R. (org.). *Escola Conectada: os Multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROCHA, S. M. R. G. *O gênero textual na EJA: Configuração Contextual e Estrutura Potencial de Gênero*. 180 páginas. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística – área de concentração Linguagem e Sociedade. Universidade de Brasília, 2010.

SEGATE, A. *Gêneros Textuais No Ensino De Língua Portuguesa*. Revista Linha D'Água, nº 23, 2010. Disponível em: www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/37333/40053. Acesso 10/10/2016.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e Silva. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, W. R. *Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil*. Revista Investigações vol. 22, nº 2, p. 135-158, julho de 2009.

_____; ESPINDOLA, E. *Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional?* Revista da Anpoll, nº 34, p. 259-307. Florianópolis-SC. Jan/Jun 2013.

_____; SANTOS, J. S; MELO, M. A. *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico*. Capinas-SP: Pontes Editores, 2014. Págs. 233-260.

_____. *Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor*. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015.

_____. *Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v.16, n. 2, p. 277-308, 2016.

SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. 2002. 209 páginas. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos Linguísticos. Belo Horizonte Faculdade de Letras da UFMG 2002. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagdb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121016135107.pdf Acesso em 28/09/16.

SILVA, A. A. P. da; LOURENÇO, D. S.; *Sequência Didática: Possíveis Contribuições e Desafios Para a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras Modernas*. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014.

SIMÕES, A. C. *A perspectiva Sistemicista de Análise de Gêneros: a Proposta de Ruqayia Hasan*. Revista Linguagens, UFSCAR, São Paulo: ano 5, nº 19, artigo 09. Jul/set 2012. Disponível em: www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao19/artigos/artigo_009.pdf Acesso em: 30/03/16.

STREET, B. *Letramentos Sociais: Novas Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação*. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2014.

TENÓRIO, G. O. *A inserção de fanfiction no ambiente escolar: uma proposta de sequência didática*. IV CONALI – Congresso Nacional de Linguagem em Interação: múltiplos olhares, 2013. Disponível em: www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/412t.pdf. Acesso em 20/05/2015.

VEJA. *Fora do Jogo*. São Paulo: Abril, ed. 2479, ano 49, nº 21 25 de maio de 2016, p. 94.

VIAN JR. O. *O Ensino de Inglês Instrumental Para Negócios, a Linguística Sistêmico-Funcional e a Teoria de Gêneros/Registro*. the ESP, São Paulo, vol. 24, nº 1, p. 1-16, 2003.

ZAPPONE, M. H. Y. *Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura*. Ponta Grossa: Muitas Vozes, 2013. Págs. 185-198.

ANEXOS

PROJETO DE INTERVENÇÃO: A PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS* NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Objetivo Geral:

Investigar as contribuições, em termos de letramento, da inserção de *fanfictions* associada à abordagem do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG) nas aulas de Língua Portuguesa, enfocando o do contexto de cultura sob a ótica da LSF.

Objetivos específicos:

- Caracterizar o gênero textual *fanfiction*;
- Refletir sobre as práticas sociais de leitura e escrita de *fanfictions*.
- Possibilitar o estímulo à criatividade, às emoções e à imaginação através da produção de *fanfictions*.
- Proporcionar desenvolvimento pessoal e intelectual por meio da produção de *fanfictions*.
- Elaborar um plano de produção de textos nos quais os alunos expressem sua visão de mundo.
- Fomentar a reflexão sobre a experiência vivenciada na condição de alunos leitores-escritores de textos.
- Despertar a consciência crítica do aluno sobre a própria escrita tornando-os mais atentos ao ato de escrever.
- Identificar aspectos linguísticos característicos da produção de *fanfictions*.
- Produzir *fanfictions* usando a metodologia Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG).
- Criar um blog para socializar as *fanfictions* produzidas pelos alunos num espaço online.

Conteúdos linguísticos:

- Leitura e interpretação de textos diversos tais como *fanfictions*, poemas, contos, letras de músicas e artigos para orientar a produção textual dos alunos.
- Análise linguística;
- Produção textual coletiva;
- Produção textual individual;
- Reescrita do texto para socialização.

Tempo estimado:

22 h/a

Público Alvo:

Alunos do 9º ano

Recursos necessários:

Vídeos

Cópias de textos

Computadores
 Quadro branco
 Pincéis, lápis, canetas e cadernos

Apresentação da situação:

A presente sequência didática objetiva levar o aluno a compreender os usos sociais da leitura e da escrita na cultura da sociedade da qual estão inseridos.

Para tanto, propomos um conjunto de atividades que demonstram os usos da leitura e da escrita como instrumentos proporcionadores da reflexão, do estímulo à criatividade, do crescimento pessoal e intelectual por meio da leitura e produção de *fanfictions*.

Para iniciar o desenvolvimento desse projeto, os alunos serão confrontados com a leitura de diversos textos e o estímulo às diferentes reflexões que os mesmos proporcionam.

1. MODELAGEM

1ª aula: Tempo previsto: 2 h/a

Objetivos:

- Promover o contato dos alunos com textos de gêneros diversos;
- Auxiliar o aluno a compreender que a linguagem se organiza em diferente gêneros.
- Discutir com os alunos as diferentes funções e formas de dos gêneros textuais lidos.
- Levar os alunos a refletirem sobre a intertextualidade entre diferentes textos.

Atividades desenvolvidas/ Procedimentos didáticos

Ler o poema *Construção* de Chico Buarque.

Leitura da letra da música *Cidadão* com interpretação de Zé Geraldo.

Leitura do texto *Operário em Construção* de Vinicius de Moraes acompanhado de imagens em um vídeo.

Leitura de uma capa de gibi da Turma da Mônica intitulada *Branca de Neve*.

Assistir ao trailer do Filme *Branca de Neve e o Caçador*.

A leitura de cada texto será seguida de perguntas como orais como:

Que nome usamos para nos referir(nomear) esse texto?

Com que finalidade as pessoas leem esse texto?

Como esse texto está formalmente estruturado?

Quais as semelhanças entre esses textos?

Quais as diferenças entre esses textos?

CONVITE À LEITURA

Texto 1: Construção (Chico Buarque de Hollanda)

Amou daquela vez como se fosse a última
 Beijou sua mulher como se fosse a última
 E cada filho seu como se fosse o único
 E atravessou a rua com seu passo tímido
 Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo com tijolo num desenho mágico
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima
 Sentou pra descansar como se fosse sábado
 Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe

Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
 Dançou e gargalhou como se ouvisse música
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
 E flutuou no ar como se fosse um pássaro
 E se acabou no chão feito um pacote flácido
 Agonizou no meio do passeio público
 Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Amou daquela vez como se fosse o último
 Beijou sua mulher como se fosse a única
 E cada filho seu como se fosse o pródigo
 E atravessou a rua com seu passo bêbado
 Subiu a construção como se fosse sólido
 Ergueu no patamar quatro paredes mágicas

Tijolo com tijolo num desenho lógico
 Seus olhos embotados de cimento e tráfego
 Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
 Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
 Bebeu e soluçou como se fosse máquina
 Dançou e gargalhou como se fosse o próximo
 E tropeçou no céu como se ouvisse música
 E flutuou no ar como se fosse sábado
 E se acabou no chão feito um pacote tímido
 Agonizou no meio do passeio náufrago
 Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina
 Beijou sua mulher como se fosse lógico
 Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
 Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
 E flutuou no ar como se fosse um príncipe

CONVITE À LEITURA

Texto 2: Cidadão (Zé Geraldo)

Tá vendo aquele edifício moço
 Ajudei a levantar.
 Foi um tempo de aflição
 Era quatro condução
 Duas pra ir, duas pra voltar.
 Hoje depois dele pronto
 Olho pra cima e fico tonto
 Mas me chega um cidadão
 E me diz desconfiado
 Tu tá ai admirado?
 Ou tá querendo roubar?
 Meu domingo esta perdido
 Vou pra casa entristecido
 Da vontade de beber
 E pra aumentar o meu tédio
 Eu nem posso olhar pro prédio
 Que eu ajudei a fazer

Tá vendo aquele colégio moço
 Eu também trabalhei lá
 Lá eu quase me arrebento, pus a massa
 Fiz cimento, ajudei a rebocar.
 Minha filha inocente
 Vem pra mim toda contente
 Pai vou me matricular
 Mas me chega um cidadão
 Criança de pé no chão
 Aqui não pode estudar.
 Essa dor doeu mais forte
 Por que é que eu deixei o norte
 Eu me pus a me dizer
 Lá a seca castigava
 Mas do pouco que eu plantava
 Tinha direito a comer.

Tá vendo aquela igreja moço
 Onde o padre diz amém.
 Pus o sino e o badalo
 Enchi minha mão de calo

E se acabou no chão feito um pacote bêbado
 Morreu na contramão atrapalhando o sábado

Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
 A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
 Por me deixar respirar, por me deixar existir,
 Deus lhe pague
 Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir
 Pela fumaça e a desgraça, que a gente tem que
 tossir
 Pelos andaimes pingentes que a gente tem que cair,
 Deus lhe pague
 Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir
 E pelas moscas bicheiras a nos beijar e cobrir
 E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir,
 Deus lhe pague

Lá eu trabalhei também.

La sim valeu a pena
 Tem quermesse, tem novena
 E o padre me deixa entrar
 Foi lá que Cristo me disse
 Meu rapaz deixe de tolice
 Não se deixe amedrontar.
 Fui eu quem criou a terra
 Enchi o rio, fiz a serra
 Não deixei nada faltar
 Hoje o homem criou as as
 E na maioria das casas
 Eu também não posso entrar.

CONVITE À LEITURA

Texto 3: O Operário em Construção (Vinícius de Moraes)

Rio de Janeiro , 1959
 E o Diabo, levando-o a um alto monte, mostrou-lhe
 num momento de tempo todos os reinos do mundo.
 E disse-lhe o Diabo:
 - Dar-te-ei todo este poder e a sua glória, porque
 a mim me foi entregue e dou-o a quem quero;
 portanto, se tu me adorares, tudo será teu.
 E Jesus, respondendo, disse-lhe:
 - Vai-te, Satanás; porque está escrito: adorarás o
 Senhor teu Deus e só a Ele servirás.
 Lucas, cap. V, vs. 5-8.

Era ele que erguia casas
 Onde antes só havia chão.
 Como um pássaro sem asas
 Ele subia com as casas
 Que lhe brotavam da mão.
 Mas tudo desconhecia
 De sua grande missão:
 Não sabia, por exemplo
 Que a casa de um homem é um templo
 Um templo sem religião
 Como tampouco sabia

Que a casa que ele fazia
 Sendo a sua liberdade
 Era a sua escravidão.
 De fato, como podia
 Um operário em construção
 Compreender por que um tijolo
 Valia mais do que um pão?
 Tijolos ele empilhava
 Com pá, cimento e esquadria
 Quanto ao pão, ele o comia...
 Mas fosse comer tijolo!
 E assim o operário ia
 Com suor e com cimento
 Erguendo uma casa aqui
 Adiante um apartamento
 Além uma igreja, à frente
 Um quartel e uma prisão:
 Prisão de que sofreria
 Não fosse, eventualmente
 Um operário em construção.

Mas ele desconhecia
 Esse fato extraordinário:
 Que o operário faz a coisa
 E a coisa faz o operário.
 De forma que, certo dia
 À mesa, ao cortar o pão
 O operário foi tomado
 De uma súbita emoção
 Ao constatar assombrado
 Que tudo naquela mesa
 - Garrafa, prato, facão -
 Era ele quem os fazia
 Ele, um humilde operário,
 Um operário em construção.
 Olhou em torno: gamela
 Banco, enxerga, caldeirão
 Vidro, parede, janela
 Casa, cidade, nação!
 Tudo, tudo o que existia
 Era ele quem o fazia
 Ele, um humilde operário
 Um operário que sabia
 Exercer a profissão.

Ah, homens de pensamento
 Não sabereis nunca o quanto
 Aquele humilde operário
 Soube naquele momento!
 Naquela casa vazia
 Que ele mesmo levantara
 Um mundo novo nascia
 De que sequer suspeitava.
 O operário emocionado
 Olhou sua própria mão
 Sua rude mão de operário
 De operário em construção
 E olhando bem para ela
 Teve um segundo a impressão
 De que não havia no mundo

Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro da compreensão
 Desse instante solitário
 Que, tal sua construção
 Cresceu também o operário.
 Cresceu em alto e profundo
 Em largo e no coração
 E como tudo que cresce
 Ele não cresceu em vão
 Pois além do que sabia
 - Exercer a profissão -
 O operário adquiriu
 Uma nova dimensão:
 A dimensão da poesia.

E um fato novo se viu
 Que a todos admirava:
 O que o operário dizia
 Outro operário escutava.

E foi assim que o operário
 Do edifício em construção
 Que sempre dizia sim
 Começou a dizer não.
 E aprendeu a notar coisas
 A que não dava atenção:

Notou que sua marmita
 Era o prato do patrão
 Que sua cerveja preta
 Era o uísque do patrão
 Que seu macacão de zuarte
 Era o terno do patrão
 Que o casebre onde morava
 Era a mansão do patrão
 Que seus dois pés andariços
 Eram as rodas do patrão
 Que a dureza do seu dia
 Era a noite do patrão
 Que sua imensa fadiga
 Era amiga do patrão.

E o operário disse: Não!
 E o operário fez-se forte
 Na sua resolução.

Como era de se esperar
 As bocas da delação
 Começaram a dizer coisas
 Aos ouvidos do patrão.
 Mas o patrão não queria
 Nenhuma preocupação
 - "Convençam-no" do contrário -
 Disse ele sobre o operário
 E ao dizer isso sorria.

Dia seguinte, o operário
 Ao sair da construção
 Viu-se súbito cercado

Dos homens da delação
E sofreu, por destinado
Sua primeira agressão.
Teve seu rosto cuspidos
Teve seu braço quebrado
Mas quando foi perguntado
O operário disse: Não!

Em vão sofrera o operário
Sua primeira agressão
Muitas outras se seguiram
Muitas outras seguirão.
Porém, por imprescindível
Ao edifício em construção
Seu trabalho prosseguia
E todo o seu sofrimento
Misturava-se ao cimento
Da construção que crescia.

Sentindo que a violência
Não dobraria o operário
Um dia tentou o patrão
Dobrá-lo de modo vário.
De sorte que o foi levando
Ao alto da construção
E num momento de tempo
Mostrou-lhe toda a região
E apontando-a ao operário
Fez-lhe esta declaração:
- Dar-te-ei todo esse poder
E a sua satisfação
Porque a mim me foi entregue
E dou-o a quem bem quiser.
Dou-te tempo de lazer
Dou-te tempo de mulher.
Portanto, tudo o que vês
Será teu se me adorares
E, ainda mais, se abandonares
O que te faz dizer não.

Disse, e fitou o operário
Que olhava e que refletia
Mas o que via o operário
O patrão nunca veria.
O operário via as casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.

CONVITE À LEITURA

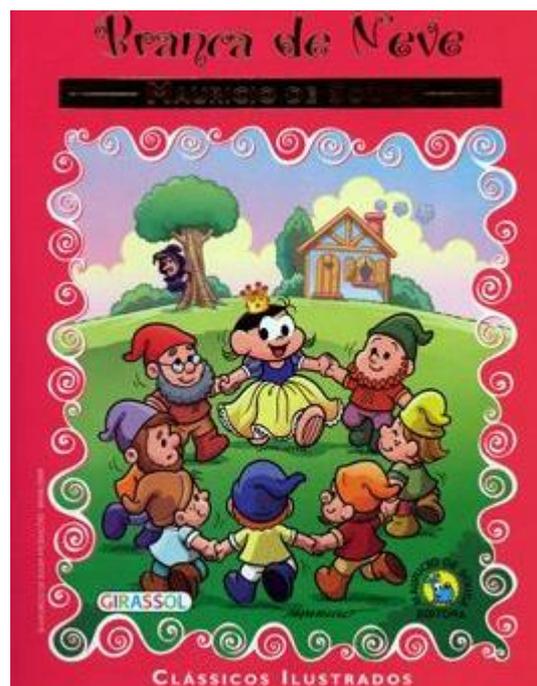
Texto 04: Capa de História em Quadrinhos

Via tudo o que fazia
O lucro do seu patrão
E em cada coisa que via
Misteriosamente havia
A marca de sua mão.
E o operário disse: Não!

- Loucura! - gritou o patrão
Não vês o que te dou eu?
- Mentira! - disse o operário
Não podes dar-me o que é meu.

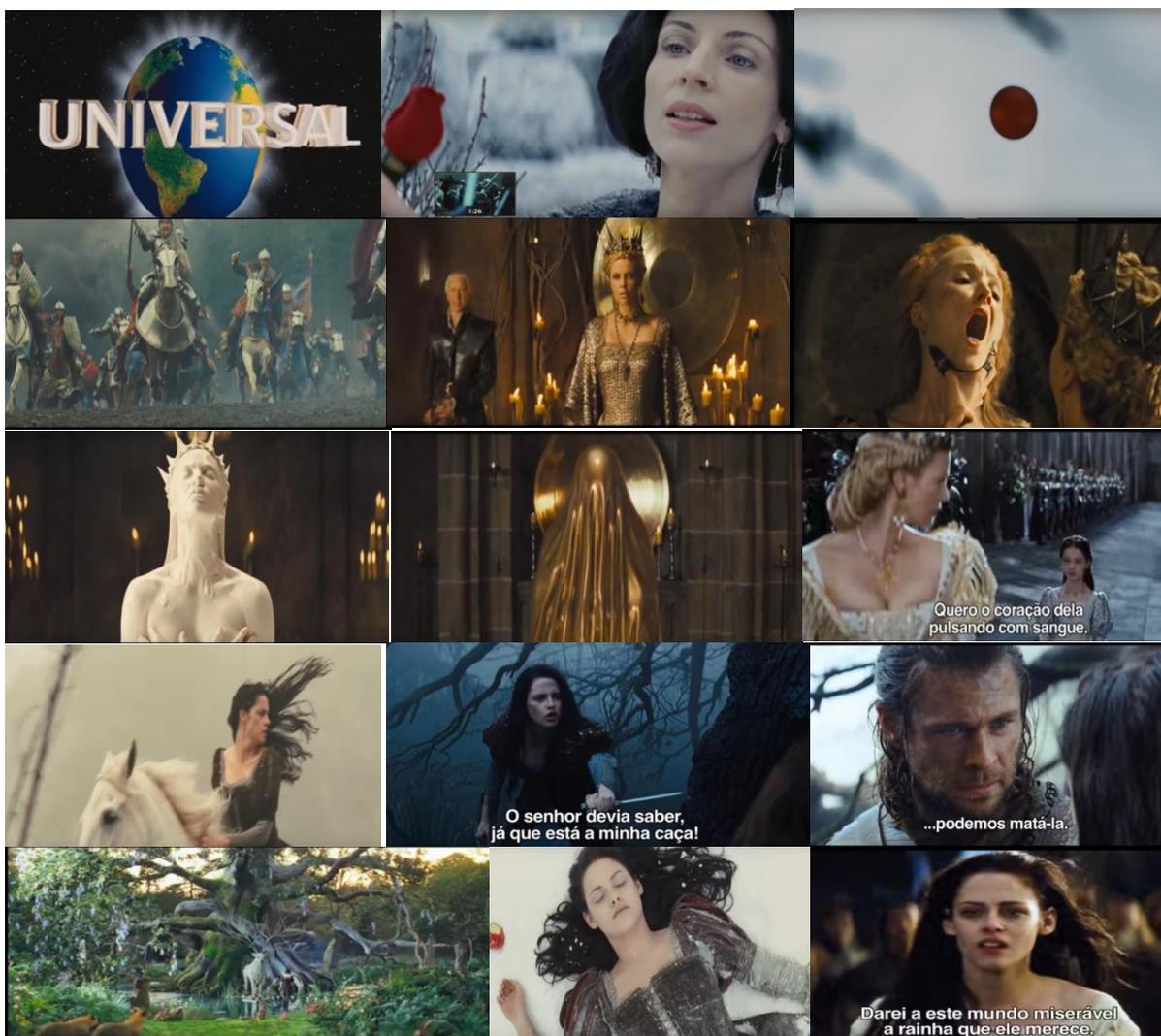
E um grande silêncio fez-se
Dentro do seu coração
Um silêncio de martírios
Um silêncio de prisão.
Um silêncio povoado
De pedidos de perdão
Um silêncio apavorado
Com o medo em solidão.

Um silêncio de torturas
E gritos de maldição
Um silêncio de fraturas
A se arrastarem no chão.
E o operário ouviu a voz
De todos os seus irmãos
Os seus irmãos que morreram
Por outros que viverão.
Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em construção.



CONVITE À LEITURA

Texto 05: Trailer do filme “*Branca de Neve e o Caçador*” (imagens representativas)



2ª aula: Tempo previsto: 2 h/a

Objetivos:

- Investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre *fanfictions*.
- Propor a leitura de *fanfictions*.
- Instigar os alunos a reconhecerem a função social das *fanfictions*.

Atividades desenvolvidas/ Procedimentos didáticos

Sondar oralmente o conhecimento prévio dos alunos sobre *fanfictions*.

Leitura do conto *Branca de Neve e os Sete Anões*, dos Irmãos Grimm.

Leitura da *fanfiction O Caçador*.

Atividade de interpretação textual envolvendo comparação entre o conto original e a *fanfiction*.

Abordagem sobre as principais características das *fanfictions*.

CONVITE À LEITURA

Texto 01 - BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES (Irmãos Grimm)

Há muito, muito tempo mesmo, no coração do inverno, enquanto flocos de neve caíam do céu como fina plumagem, uma rainha, nobre e bela, estava ao pé de uma janela aberta, cuja moldura era de ébano. Bordava e, de quando em quando, olhava os flocos caindo maciamente; picou o dedo com agulha e três gotas de sangue purpurino caíram na neve, produzindo um efeito tão lindo, o branco manchado de vermelho e realçado pela negra moldura da janela, que a rainha suspirou, e disse consigo mesma: “Quem me dera ter uma filha tão alva como neve, carminada como o sangue e cujo rosto fosse emoldurado de preto como o ébano!” algum tempo depois, teve uma filhinha cuja tez era tão alva como a neve, carminada como o sangue e os cabelos negros como o ébano. Chamaram a menina de Branca de Neve; mas, ao nascer a criança, a rainha faleceu. Decorrido o ano de luto, o rei casou-se em segundas núpcias, com uma princesa de grande beleza, mas extremamente orgulhosa e despótica; ela não podia suportar a ideia de que alguém a sobrepujasse em beleza. Possuía um espelho mágico, no qual se mirava e admirava frequentemente. E então dizia: _ Espelhinho, meu espelhinho, responde-me com franqueza: Qual a mulher mais bela de toda a redondeza? O espelho respondia: _É Vossa Realeza a mulher mais bela desta redondeza. Ela, então, sentia-se feliz, porque sabia que o espelho só podia dizer a pura verdade. No entanto, Branca de Neve crescia e aumentava em beleza e graça; aos sete de anos de idade era tão linda como a luz do dia e muito mais que a rainha. Um dia a rainha, sua madrastra, consultou como de costume o espelho. _Espelhinho, meu espelhinho, responde-me com franqueza: Qual a mulher mais bela de toda a redondeza? O espelho respondeu: _ Real senhora, sois aqui a mais bela, porém Branca de Neve é de vós ainda mais bela! A rainha estremeceu e ficou verde de ciúmes. E daí, então, cada vez que via Branca de Neve, por todos adorada pela sua gentileza, seu coração tinha verdadeiros sobressaltos de raiva.

_Sua inveja e seus ciúmes desenvolviam-se qual erva daninha, não lhe dando mais sossego, nem de dia nem de noite. Enfim, já não podendo mais, mandou chamar um caçador e disse-lhe: _Leva essa menina para a floresta, não quero mais tornar a vê-la; leve-a como puderes para a floresta, onde tens de mata-la; traze-me, porém, o coração e o fígado como prova de sua morte. O caçador obedeceu. Levou a menina para a floresta, sob o pretexto de lhe mostrar os veados e corças que lá haviam. Mas, quando desembainhou o facão para enterrá-lo ao coraçãozinho puro e inocente, ela desatou a chorar, implorando: _Ah, querido caçador deixa-me viver! Prometo ficar na floresta, e nunca mais voltar ao castelo; assim, quem te mandou matar-me, nunca saberá que me poupaste a vida. Era tão linda e meiga que o caçador, que não era mau homem, apiedou-se dela e disse: Pois bem, fica na floresta, mas livra-te de sair lá porque a morte seria certa. E, em seu íntimo, ia pensando: “Nada arrisco, pois os animais ferozes vão devorá-la em breve e a vontade da rainha será satisfeita, sem que, eu seja obrigado a suportar o peso de um feio crime”. Justamente nesse momento passou correndo um veado; o caçador matou-o, tirou-lhe o coração e o fígado e levou os à rainha como se fossem de _Branca de Neve. O cozinheiro foi incumbido de prepara-los e cozê-los; e, no seu rancor feroz, a rainha comeu-os com alegria desumana, certa de estar comendo o que pertencera, a Branca de Neve... Durante esse tempo a pobre menina, que ficara abandonada na floresta, vagava trêmula de medo, sem saber, que fazer. Tudo a assustava, o ruído da brisa, uma folha que caía, enfim, tudo produzia nela um terrível pavor. Ouvindo o uivar dos lobos, pôs-se a correr cheia de pavor; os pesinhos delicados feriram-se nas pedras pontiagudas e estava toda arranhada pelos espinhos. Passou ao pé de muitos animais ferozes, mas estes não lhe fizeram mal algum. Enfim, á noite, cansada e ofegante, encontrou-se diante de uma linda casinha situada no meio de uma clareira. Entrou, mas não viu ninguém. Contudo, a casa devia ser abitada, pois notou que tudo estava muito aseado e arrumadinho, dando gosto de se ver. Numa graciosa mesa coberta com uma fina alva toalha, achavam se postos sete pratinhos, sete colherinhas e sete garfinhos, sete faquinhas e sete copinhos, tudo perfeitamente em ordem.

No quarto ao lado, viu sete caminhas uma junto da outra, com seus lençóis tão alvos. Branca de Neve, que morria de fome e sede, aventurou-se a comer um pouquinho do que estava servido em cada pratinho, mas, não querendo privar nem um só dono de seu alimento, tirou somente um bocadinho de cada. E bebeu somente um golinho de vinho de cada um. Depois, não aguentando cansaço, foi deitar-se numa caminha, mas a primeira era curta demais, a segunda muito estreita, experimentando-as todas até a sétima tinha a medida justa. Então fez sua oração, encomendou-se a Deus e em breve adormeceu profundamente. Ao anoitecer chegaram os donos da casa; eram os sete anões, que trabalhavam durante o dia na escavação de minério na montanha. Cada qual acendeu uma lanterninha e, quando a casa se iluminou, viram que alguém entrara em sua casa, porque não estava tudo em ordem perfeita conforme haviam deixado ao sair. Sentaram-se à mesa e, então, disse o primeiro: _Quem mexeu na minha cadeirinha? O segundo: _Quem comeu do meu pratinho? O terceiro: _Quem tocou no meu pãozinho? O quarto: _Quem usou meu garfinho? O quinto: _Quem tirou um pouco da minha verdurinha? O sexto: _Quem cortou com minha faquinha? E o sétimo: _Quem bebeu do meu copinho? Depois da refeição, foram para o quarto; notaram logoas caminhas amassadas; O primeiro reclamou: _Quem deitou na minha caminha? _E na minha? _ E na minha? Gritaram os outros, cada qual examinando a própria cama. Enfim, o sétimo descobriu Branca de Neve dormindo a sono solto em sua caminha. Correram todos com suas lanterninhas e cheios de admiração exclamaram: _Ah, meu Deus! Ah, meu Deus! Que encantadora e linda menina! Sentiam-

se tão transportados de alegria, que não queriam acordá-la e deixaram-na dormir tranquilamente. O sétimo anão dormiu uma hora com cada um de seus companheiros; e assim passou a noite. No dia seguinte, quando Branca de Neve acordou e levantou-se, ficou muito assustada ao ver os sete anões. Mas eles sorriram-lhe e perguntaram com a maior amabilidade:

Como te chamas? _Chamo-me Branca de Neve, respondeu ela. _Como vieste aqui à nossa casa? Ela contou-lhes como sua madrastra mandara mata-la e como o caçador lhe permitira que vivesse na floresta. Após ter corrido o dia todo chegara aí e, vendo a linda casinha, entrara para descansar um pouco. Os anões perguntaram-lhe: _Queres ficar conosco? Aqui não te faltará nada, só tens que cuidar da casa, fazer nossa comida, lavar e passar nossa roupa, cozer, tecer nossas meias e manter tudo muito limpo e em ordem; mas, quando tiveres acabado o teu trabalho, serás a nossa rainha. Sim, anuiu a menina _ ficarei convosco de todo o coração! E ficou morando com eles, procurando manter tudo sempre em ordem. Pela manhã eles partia para as cavernas em busca de ouro e minérios e, à noite, quando voltavam, todos jantavam muito alegres. Como a menina ficava só durante o dia, os anões advertiam-na que se acautelasse: _ Toma cuidado com a tua madrastra; não tardará a saber onde estás, por isso, durante nossa ausência, não deixes entrar ninguém aqui. A rainha, entretanto, certa de ter comido o fígado e o coração de Branca de Neve, vivia despreocupada, ela pensava, satisfeita que era, novamente, a primeira e mais bela mulher do reino. Certo dia, porém, teve a fantasia de consultar o espelho, e certa que lhe responderia não ter mais nenhuma rival em beldade. Assim mesmo disse: _Espelhinho, meu espelhinho, responde-me com franqueza: Qual a mulher mais bela de toda a redondeza? Imaginem o seu furor quando o espelho respondeu: _Real senhora, do país sois a mais formosa. Mas Branca de Neve, que por trás de montes vive e em casa dos sete anões, é de vós mil vezes mais formosa! A rainha ficou furiosa, pois sabia que o espelho não podia mentir. Percebeu, assim, que o caçador a enganara e que Branca de Neve continuava a viver. Novamente devorada pelo ciúme e pela inveja, só pensava na maneira de suprimi-la encontrando algum alívio só quando julgou ter ao alcance o meio desejado. Pensou, pensou, depois tingiu o rosto e disfarçou-se em velha vendedora de quinquilharias, de maneira perfeitamente irreconhecível. Assim disfarçada, transpôs as sete montanhas e foi a casa dos sete anões; chegando lá bateu à porta e gritou:

_Belas coisa para vender, belas coisas; quem quer comprar? Banca de Neve, que estava no primeiro andar e se aborrecia por ficar sozinha todo o santo dia, abriu a janela e perguntou-lhe o que tinha para vender. _Oh! Coisas lindíssimas, - respondeu a velha - olhe este fino e elegante cinto. Ao mesmo tempo, mostrava um cinto de cetim cor de rosa, todo recamado de seda multicolor. “Esta boa mulher posso deixar entrar sem perigo”, calculou Branca de Neve; então desceu, puxou o ferrolho e comprou o cinto. Mas a velha disse: _Tu não sabes abotoá-lo! Vem, por sua vez, eu te ajudarei a fazê-lo, como se deve. A menina postou-se confiante na frente da velha, deixando que lhe abotoasse o cinto; então a cruel inimiga, mais que depressa, apertou-o com tanta força, que a menina perdeu a respiração e caiu desacordada no chão. - Ah, ah! - exclamou a rainha, muito contente. _Já foste a mais bela! E fugiu rapidamente, voltando ao castelo. Felizmente os anões, nesse dia, tendo terminado o trabalho mais cedo que de costume, voltaram logo para casa. E qual não foi seu susto ao verem a querida Branca de Neve estendida no chão, rígida como se estivesse morta! Ergueram-na e viram que o cinto apertava demais sua cinturinha. Logo desabotoaram e ela começou a respirar levemente e, pouco a pouco, voltou a si e pôde contar o que sucedera. Os anões disseram-lhe: _Foste muito imprudente; aquela velha era, sem dúvida, a tua horrível madrastra. Portanto, no futuro, tenha mais cuidado, não deixes entrar mais ninguém quando não estivermos em casa. A pérfida rainha, logo que chegou ao castelo, correu ao espelho, esperando, enfim, ouvi-lo proclamar a sua absoluta beleza, o que para ela soava mais deliciosamente que tudo, e perguntou: _Espelhinho, meu espelhinho, responde-me com franqueza: _Qual a mulher mais bela de toda a redondeza? Como da outra vez o espelho respondeu: _Real senhora, do país sois a mais formosa. Mas Branca de Neve, que por trás dos montes vive e em casa dos sete anões é de vós mil vezes mais formosa! A essas palavras a rainha sentiu o sangue gelar-se-lhe nas veias; empalideceu de inveja e, depois, torcendo-se de raiva, compreendeu que a rival ainda estava viva. Pensou, novamente, num meio de perder a inocente, causa de seu rancor.

“Ah, dessa vez hei de arranjar alguma coisa que será a tua ruína!” E, como entendia de bruxedos, pegou num magnífico pente, cravejado de perolas e besuntou-lhe os dentes com o veneno feito por ela própria. Depois, disfarçando-se de outro modo, dirigiu-se para a casa dos sete anões; aí bateu a porta, gritando: _Belas coisas para vender! Coisas bonitas e baratas; quem quer comprar? Branca de neve abriu a janela e disse: _Podeis seguir vosso caminho boa mulher; eu não posso abrir a ninguém. _Mas olhar, apenas, não te será proibido! - disse a velha - Olha esse pente cravejado de pérolas e digno de uma princesa. Pega nele e admira de perto, nada pagarás por isso! Branca de Neve deixou-se tentar pelo brilho das pérolas; depois de o ter bem examinado, quis comprá-lo e abriu a porta à velha, que lhe disse: _Espera, vou ajudar você a por o pente nos teus lindos e sedosos cabelos, para que esteja bem adornada. A pobre menina, sem saber, deixou-a fazer; a velha enterrou-lhe o pente com violência; mal os dentes tocaram na pele, Branca de Neve caiu morta sob a ação do veneno. A rainha maldosa resmungou satisfeita: _Enfim bem morta, flor de beleza! Agora tudo se acabou para ti! Adeus! Exclamou, a rainha, soltando uma gargalhada medonha, e apressando-se a regressar ao castelo. Já estava anoitecendo e os anões não tardaram a chegar. Quando viram Branca de Neve estendida no chão, desacordada, logo adivinharam nisso a mão da madrastra. Procuraram o que lhe poderia ter feito e encontraram o pente

envenenado. Assim que tiraram da cabeça, a menina voltou a si e pôde contar o que sucedera. Novamente a preveniram que tomasse cuidado e não abrisse a porta dizendo: _Foi ainda a tua madrasta que te pregou essa peça. Preciso que nos prometas que nunca mais abrirás a porta, seja lá a quem for. Branca de Neve prometeu tudo que os anões lhe pediram. Apenas de volta ao castelo, a rainha correu a pegar no espelho e perguntou: _Espelhinho, meu espelhinho, responde-me com franqueza: Qual a mulher mais bela de toda a redondeza? Ma a resposta foi como das vezes anteriores. O espelho repetiu: _Real senhora, do país sois a mais formosa, mas Branca de Neve, que por trás dos montes vive e em casa dos sete anões, é de vós mil vezes mais formosa! Ao ouvir tais palavras ela teve um assomo de ódio, gritou a rainha malvada:

_Hás de morrer, criatura miserável, ainda que eu tenha que pagar com minha vida! Levou vários dias consultando todos os livros de bruxaria; finalmente fechou-se num quarto, ciosamente oculto, onde jamais entrava alma viva e aí preparou uma maçã impregnando-a de veneno mortífero. Por fora era mesmo tentadora, branca e vermelha, e com um perfume tão delicioso que despertava a gula de qualquer um; mas, quem provasse um pedacinho, teria morte infalível. Tendo assim preparado a maçã, pintou o rosto e disfarçou-se em camponesa e como tal encaminhou-se, transpondo as sete montanhas e indo bater à casa dos sete anões. Branca de Neve saiu à janela e disse: _ Vai embora, boa mulher, não posso abrir a ninguém; os sete anões proibiram. _Não preciso entrar, - respondeu a falsa camponesa - podes ver as maçãs pela janela, se as quiseres comprar. Eu venderei alhures minhas maçãs, mas quero dar-te esta de presente. Vê como ela é magnífica! Seu perfume embalsama o ar. Prova um pedacinho, estou certa de que a acharás deliciosa! _ Não, não, - respondeu Branca de Neve - não me atrevo a aceitar. _Receias, acaso, que esteja envenenada? - Disse a mulher - Olha vou comer metade da maçã e tu depois poderás comer o resto para veres que deliciosa é ela. Cortou a maçã e se pôs a comer a parte mais tenra pois a maçã havia sido habilmente preparada, de maneira que o veneno estava todo concentrado na cor vermelha. Branca de Neve, tranquilizada, olhava cobiçosamente para a linda maçã e, quando viu a camponesa mastigar a sua metade, não resistiu, estendeu a mão e pegou a parte envenenada. Apenas lhe deu a primeira dentada, caiu no chão, sem vida. Então a pérfida madrasta contemplou-a com ar feroz. Depois, saltando e rindo com uma alegria infernal, exclamou: _ Branca como a neve, rosada como o sangue e preta como o ébano! Enfim, morta, morta, criatura atormentadora! Desta vez nem todos os anões do mundo poderão despertarte! Apressou-se a voltar ao castelo; mal chegou, dirigiu-se ao espelho e perguntou: _ Espelhinho, meu espelhinho. Responde-me com franqueza: _ Qual a mulher mais bela de toda a redondeza? Desta vez o espelho respondeu: _ De toda a redondeza agora, Real senhora, sois vós a mais formosa!

Sentiu-se transportada de júbilo e seu coração tranquilizou-se, enfim, tanto quanto é possível a um coração invejoso e mau. Os anões, regressando a noitinha; encontraram Branca de Neve estendida no chão, morta. Levantaram-na e procuraram, em vão, o que pudera causar-lhe a morte; desabotoaram-lhe o vestido, pentearam-lhe o cabelo. Lavaram-na com água e vinho, mas tudo foi inútil; a menina estava realmente morta. Então colocaram-na num esquife e choraram durante três dias. Depois cuisdamaram de enterrá-la, porém ela conservava as cores frescas e rosadas como se estivesse dormindo. Eles então disseram: _ Não, não podemos enterrá-la na terra preta. Fabricaram um esquife de cristal para que fosse visível de todos os lados e gravaram na tampa, com letras de ouro o seu nome e sua origem real; colocaram-na dentro e levaram-na para o cume da montanha vizinha, onde ficou exposta, e cada um por sua vez ficava ao pé dele para a guardar contra os animais ferozes. Mais podiam dispensar-se disso; os animais, todos da floresta, até mesmo os abutres, os lobos os ursos, os esquilos e pombinhas, vinham chorar ao pé da inocente Branca de Neve. Muitos anos passou Branca de Neve dentro do esquife, sem apodrecer; parecia estar dormindo, pois sua tez era ainda como a desejara a mãe: branca como a neve, rosada como o sangue e os longos cabelos pretos como ébano; não tinha o mais leve sinal de morte. Um belo dia, um jovem príncipe, filho de um poderoso rei, tendo se extraviado durante a caça na floresta, chegou à montanha onde Branca de Neve repousava dentro de seu esquife de cristal. Viu-a e ficou deslumbrado com tanta beleza, leu o que estava gravado em letras de ouro e não mais a esqueceu. Pernoitando em casa dos anões disse-lhes: _ Dá-me esse esquife; eu vos darei todos os meus tesouros para poder leva-lo ao meu castelo. Mas os anões responderam: _ Não; não cedemos a nossa querida filha nem por todo ouro do mundo. O príncipe caiu em profunda tristeza e permaneceu extasiado na contemplação da beleza tão pura de branca de Neve; tornou a pedir aos anões: _ Fazei-me presente dele, pois já não posso mais viver sem a ter diante dos meus olhos; quero dar-lhe as honras que só se prestam ao ser mais amado neste mundo. Ao ouvirem estas palavras, e vendo a grande tristeza do príncipe, os anões compadeceram-se dele e deram-lhe Branca de Neve, certos de que ele não deixaria de coloca-la na sala de honra do seu castelo.

O príncipe tendo encontrado seus criados, mandou que pegassem no caixão e o carregassem nos ombros. Aconteceu, porém, que um dos criados tropeçou numa raiz de árvore e, com o solavanco, pulou da boca meio aberta o bocadinho de maçã que ela mordera mas não engolira. Branca de Neve reanimou-se; respirou profundamente, abriu os olhos, levantou a tampa do esquife e sentou-se: estava viva. _ Meu Deus, onde estou? Exclamou ela. O príncipe radiante de alegria, disse-lhe: _ Estás comigo. Agora acabaram todos os teus tormentos, bela garota; a mais preciosa que tudo quanto há no mundo; vamos ao castelo de meu pai, que é um grande e poderoso rei, e serás a minha esposa bem amada. Como o príncipe era encantador e muito gentil, Branca de Neve aceitou-lhe a mão. O rei muito satisfeito com a escolha do filho, mandou preparar tudo para

umas núpcias suntuosas. Para a festa, além dos anões, foi convidada também a rainha que, ignorando quem era a noiva, vestiu os seus mais ricos trajes, pensando em eclipsar todas as damas e donzelas. Depois de vestida, foi contemplar-se no espelho, certa de ouvir proclamar sua beleza triunfante. Perguntou: _ Espelhinho, meu espelhinho, responde-me com franqueza: _ Qual a mulher mais bela de toda a redondeza? Qual não foi seu espanto ao ouvi-lo responder: _ Real senhora, de todas aqui sois a mais bela agora, mas a noiva do filho do rei, é de vós mil vezes mais formosa! A perversa mulher soltou uma imprecação e ficou tão exasperada que não podia controlar-se e não queria mais ir a festa. Entretanto, como a inveja não lhe dava tréguas, sentiu-se arrastada a ver a jovem rainha. Quando fez a entrar no castelo, perante a corte reunida, Branca de Neve logo reconheceu sua madrastra e quase desmaiou de susto. A horrível mulher fitava-a como uma serpente ao fascinar um passarinho. Mas sobre o braseiro já estavam prontos um par de sapatos de ferro, que haviam ficado a esquentar em ponto de brasa; os anões apoderaram-se dela e, calçando-lhe à força aqueles sapatos quentes como fogo, obrigaram-na a dançar, a dançar, a dançar, até cair morta no chão. Em seguida, realizou-se a festa com um esplendor jamais visto sobre a terra, e todos, grandes e pequenos, ficaram profundamente alegres.

CONVITE À LEITURA
Texto 02: Fanfiction O Caçador

The screenshot shows a fanfiction page on SpiritFanfics.com. The title is "História O caçador". It was written by -Yathaydes. The synopsis states: "Em, um paralelo a historia da nossa famosa branca de neve, é contada pelo Caçador, e claro não tem um final tão feliz assim." It was started on 03/10/2013 at 17:45 and last updated on 01/07/2014 at 16:38. The language is Portuguese. It has 285 views, 1 comment, and 2,417 words. The status is "Terminada Não". A legal notice states: "Alguns dos personagens encontrados nesta história e/ou universo não me pertencem, mas são de propriedade intelectual de seus respectivos autores. Os eventuais personagens originais desta história são de minha propriedade intelectual. História sem fins lucrativos criada de fã e para fã sem comprometer a obra original." The first chapter is titled "Capítulo 1 - A floresta".

Encontro a pedra que marca o caminho de volta, sigo em direção ao pobre vilarejo, pois só existem dois meios de chegar ao castelo, pelo vilarejo, ou pelo lago, entre as massmorras baixas, porém lá só precisarei entrar uma vez. Chegando aos fundos, onde os cavalos ficam, me dou um tempo despejo minhas coisas em cima da mesinha do estábulo pego um pouco de água, retiro o sangue seco das minhas mãos o cheiro de caça esta empregnado em mim, mas isso não é de hoje, pois o que se espera de um caçador.

Já estou saindo para a rua principal, pois uma boa bebida já me fazia a cabeça desde manhã, porém Ludvic o cozinheiro me chama, com seu bigode grosso e a cara totalmente fina, com as sua cara de espanto. Me diz que a Rainha, quer me ver falar comigo, na verdade me surpreende entreguei seu pedido ontem de manhã. Mas não recuso a ir, com sorte vejo a princesinha.

Chego silenciosamente, me pronuncio, logo após faço a reverencia, olho de canto um objeto que tanto me incomoda, aquele espelho, cheio de pedras, cheio de mistérios. Não se vê reflexo nenhum, aquilo não é algo bom, eu sinto isso. Ela olha pra mim, fixos em mim e com calma e elegância se apruma no trono e começa a falar:

- Meu fiel caçador, destes tantos anos nunca falou comigo... agora te peço mais um desejo

Eu aceno com a cabeça e ela prossegue:

- Amanha de manhã, terás uma missão, vais até a floresta, leva a princesa contigo, então tu a mataras.

Aquelas palavras não pareciam verdadeira, e soaram tão frias, ele não poderia fazer isso a princesa a pequena princesa, tantos anos a admirando, a desejando para ter que matá-la, agora via, que a única coisa que ele se importava era ela. Não iria poder.

-Mas majestade, a linda princesa.

- Cale-se, se caso falhares, tu moneras. E pra ter certeza que não houve falhas, trás o coração dela aqui.

E com uma de suas Mãos mostrou-me uma caixinha, onde eu deveria colocar o coração da princesa, mais do que depressa saio com a caixa na mão, atordoado sem saber onde ir, desço as escadas, abro a porta de madeira, cruço a pequena ponte, e me deparo com muitas pessoas por todos os lados aquilo me enlouquece, eu preciso de um lugar tranquilo, eu desejei de todas as minhas forças pra que tudo aquilo fosse mentira, que eu ainda estava na floresta sozinho, dormindo, de qualquer outra forma, do que está aqui. Encaminhado de uma função totalmente impossível, no meio de decisões, entre, matar ou morrer, fugir e ficar ali, aceitar seu fim, a tristeza invadiu meu peito. A floresta parece tão distante e tão convidativa.

DESCOBRINDO OS SENTIDOS DO TEXTO
Branca de Neve e os Sete anões
O Caçador

1. Você já conhecia esse texto?

2. Como chegou a conhecê-lo?

3. Quem o escreveu?

4. Onde e quando foi publicado?

5. Qual recurso foi utilizado para publicar o texto?

6. Com que finalidade esse texto foi publicado?

7. O contexto retratado no texto é antigo ou moderno?

8. Como Branca de Neve é descrita no texto?

9. Que condições são impostas à Branca de Neve para que possa morar com os sete anões?

10. Que atividades eram feitas pelos sete anões?

11. As atividades realizadas pela personagem feminina se assemelham às atividades exercidas pelas personagens masculinas? Justifique.

12. Se esse conto fosse adaptado para os dias de hoje, que objetos a madrasta usaria para atrair Branca de Neve?

13. Que imagem é construída da figura feminina no conto?

14. Você já conhecia alguma fanfiction?

15. Quem escreveu a fanfiction “O caçador?”

16. Onde e quando foi publicado?

17. Qual recurso foi utilizado para publicar o texto?

18. Com que finalidade esse texto foi publicado?

19. O contexto retratado no texto é antigo ou moderno?

20. Como Branca de Neve é descrita no texto??

21. Em que aspectos a *fanfiction* se diferencia do conto??

3ª aula: Tempo previsto: 2 h/a

Objetivo:

- Apresentar aos alunos o gênero textual *fanfiction*.
- Propor a leitura de *fanfictions*.
- Apresentar a função social das *fanfictions*.

Atividades desenvolvidas/ Procedimentos didáticos

Sondagem oral sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre *fanfictions*.

Leitura do conto o *Patinho Feio* de Hans Cristhian Andersen;

Leitura da *fanfiction Um amor quase impossível*, de Casal Perina.

Atividade de interpretação textual envolvendo comparação entre o conto original e a *fanfiction*.

Abordagem sobre as principais características das *fanfictions*.

CONVITE À LEITURA

Texto 01 – O Patinho Feio

Estava muito agradável no campo. O ar rescendia a Verão; o milho estava amarelo; a aveia estava pronta a ser ceifada; as medas de feno nos prados pareciam pequenas colinas de erva e a cegonha passeava por cima delas com as suas longas pernas vermelhas. A toda a volta dos campos havia bosques e florestas com fundos lagos de água fresca. Sim, estava mesmo muito agradável no campo. E, brilhando ao sol, podia ver-se uma velha mansão rodeada por um fosso. Grandes folhas de azedas cresciam nas paredes até à água; algumas eram tão grandes que uma criança podia ficar de pé debaixo delas. À sombra podia-se até pensar que se estava numa florestazinha secreta e primitiva.

Era aí que uma pata chocava os seus ovos no ninho. Porém, já estava a ficar bastante farta, porque os patinhos nunca mais apareciam; quanto a visitas, quase não as tinha; os outros patos preferiam nadar no fosso a ir ter com ela debaixo das grandes folhas para conversar.

Por fim, os ovos começaram a estalar, um a seguir ao outro.

_Pip, pip!

O ninho ficou cheio de avezinhas que deitavam as cabeças fora das cascas.

— Quac, quac! — disse a mãe. — Depressa, depressa! E as criaturinhas saíam o mais depressa que puderam e olharam à sua volta, no abrigo de folhas verdes; e a mãe deixou-as olhar à vontade, porque o verde faz bem aos olhos.

— Como o mundo é grande! — disseram os pequenos.

É claro que agora tinham muito mais espaço do que dentro dos ovos.

— Pensam que o mundo é só isto, seus patetas? — perguntou a mãe. — Ora! O mundo estende-se muito para além do outro lado do jardim, mesmo até ao campo do vigário. Embora, verdade seja dita, eu nunca tenha lá estado. Já cá *estão* todos, não estão? — Levantou-se do ninho. — Não, tu ainda não. Ainda falta o ovo maior. Quanto tempo demorará ainda? Estou mesmo farta disto, se querem saber.

E lá tornou a deitar-se.

— Bem, que tal vão as coisas? — perguntou uma velha pata que veio visitá-la.

— Este ovo está a demorar um tempo horrível — disse a mãe pata. — Não há meio de estalar! Mas olhe para os outros! São os patinhos mais bonitos que já vi, tal e qual o pai, aquela peste, que nunca vem visitar-me!

— Deixe lá ver o ovo — disse a velha pata. — Ah! Acredite no que lhe digo, isso é um ovo de peru. Uma vez aconteceu-me a mesma coisa e nem calcula o trabalho que tive com os miúdos! Como eram perus, tinham medo da água, e *não conseguí* metê-los lá. Deixe ver. É, é um ovo de peru. Deixe-o ficar e vá ensinar os outros a nadar.

— Bem, vou aguentar um pouco mais — respondeu a pata. — Já aqui estou há tanto tempo que mais vale acabar o trabalho.

— Está bem, faça como quiser — respondeu a velha pata, e foi-se embora.

Por fim, o grande ovo estalou.

—Pip, pip! — disse o jovem, saindo cá para fora.

Mas que grande e que feio que ele era! A mãe olhou para ele.

— Que grande patinho! — pensou. — Será mesmo um peru? Bem, já vamos ver; há-de ir para a água, nem que eu tenha de o empurrar.

No dia seguinte, o tempo estava lindo, e a mãe pata saiu com todos os filhos e desceu até ao fosso, onde mergulhou.

— Quac, quac! — chamou ela.

E, um atrás do outro, os patinhos saltaram para a água. Ficaram com as cabeças debaixo de água, mas vieram logo à tona, e em breve nadavam afanosamente. As suas patinhas mexiam-se naturalmente, e lá estavam todos — até o feio cinzento nadava com os outros.

— Não, isto não é um peru! — exclamou a mãe. — Que bem que ele usa as patas e que direito que nada. É meu filho, isso não há dúvida. Realmente, é bem bonito, se virmos bem. Quac, quac! Venham comigo, meninos; venham conhecer o mundo e as outras aves da quinta; mas fiquem perto de mim, para ninguém os pisar. E cuidado com o gato!

E lá foram para o pátio da quinta. Aí havia um barulho horrível e grande agitação, porque duas famílias discutiam por causa da cabeça de uma enguia — e afinal quem a apanhou foi o gato.

— O mundo é assim — disse a mãe pata.

Ficou com água no bico, porque também ela teria gostado de apanhar a cabeça da enguia.

— Vá, usem as pernas; despachem-se e façam uma vénia à velha pata que está ali! E a pessoa mais importante da quinta; os antepassados dela vieram da Espanha e, como vêem, tem um pedacinho de pano vermelho atado a uma pata. Isso é uma coisa muito especial: significa que ninguém a pode matar e que tanto os homens como os animais têm de a tratar com respeito. Venham! Não metam os pés para dentro! Um patinho bem educado anda com os pés bem afastados, como o pai e a mãe. Vá! Façam uma vénia e digam: «Quac!».

Os patinhos fizeram o que ela lhes disse, mas os outros patos do pátio olharam para eles e disseram em voz alta:

— Lá vamos ter de aturar estes, como se já não fôssemos bastantes! E, meu Deus!, que patinho tão esquisito aquele! Não o queremos com certeza por aqui.

E um pato esvoaçou em direcção ao patinho cinzento e deu-lhe uma bicada no pescoço.

— Deixa-o em paz — disse a mãe. — Ele não está a incomodar ninguém.

— Pois não, mas é muito grande e tem um ar esquisito — respondeu o pato que o tinha bicado. — Tem de ser metido na ordem.

— Bela família — comentou a velha pata com o paninho vermelho à volta da perna. — Os patinhos são todos bonitos, excepto *aquela*, não pode ser. Se ao menos a mãe pudesse tornar a fazê-lo!

— Isso é impossível, Vossa Senhoria — disse a mãe pata. — É verdade que não é bonito, mas tem bom feitio e nada tão bem como os outros. Atrevo-me até a dizer que, quando for crescido, é capaz de vir a ser mais bonito e talvez, com o tempo, um pouco mais pequeno. Ficou tempo de mais dentro do ovo e foi isso que lhe estragou o aspecto. — Ajeitou-lhe a penugem do pescoço e alisou-lhe uma penita ou outra. — Além disso — acrescentou —, é um pato, por isso não tem muita importância se é bonito ou feio. É saudável, tenho a certeza, e há-de vingar neste mundo.

— Seja como for, os outros patinhos são encantadores — retorquiu a velha pata. — Bom, estejam à vontade, e se encontrarem uma cabeça de enguia podem trazer-ma.

— Feio! Era bem feito que o gato te apanhasse!

A mãe também dizia em voz baixa:

Isto foi o primeiro dia; depois, a sina do patinho cinzento piorou. Que infeliz se sentia por ser tão feio! Era perseguido por todos. Os patos tentavam dar-lhe bicadas; as galinhas também; e a rapariga que dava de comer aos animais empurrava-o com o pé. Até os irmãos e as irmãs estavam contra ele e diziam:

— Quem me dera que estivesse longe...

E então ele foi-se embora. Primeiro, voou por cima da sebe — e os passarinhos nos arbustos voaram alarmados.

«É por eu ser tão feio», pensou o patinho, fechando os olhos.

Mas continuou o seu caminho. Por fim, chegou aos charcos onde vivem os patos bravos e ficou lá deitado toda a noite, porque estava muito cansado e triste.

De manhã, os patos bravos apareceram e observaram o seu novo companheiro.

— Que espécie de criatura és tu? — perguntaram.

O patinho virou-se para cada um e cumprimentou-os o mais amavelmente que pôde.

— És mesmo feio, lá isso és! — disse um pato bravo. — Mas isso pouco importa, desde que não cases com nenhuma das nossas filhas.

Pobrezinho do patinho. A ideia de casar nem sequer lhe tinha vindo à cabeça. Tudo o que queria era deitar-se e descansar nos juncos e beber um pouco da água do charco.

Ali ficou durante dois dias, até que apareceram dois gansos selvagens — dois jovens machos. Também tinham nascido há pouco, mas eram muito vivos e descarados.

— Olá, amigo — disseram. — És tão feio que gostamos de ti. Que tal vires connosco quando voarmos para mais longe? Num charco perto daqui há umas lindas gansas, belas raparigas, com um «quac!» que vale a pena ouvir. Com o teu aspecto esquisito pode ser que tenhas sorte com elas.

Nesse momento ouviu-se «bang!, bang!» e ambos os alegres gansos caíram mortos nos juncos. A água ficou vermelha de sangue. Outra vez «bang!, bang!» — e um bando de gansos selvagens levantou voo dos juncos. Era uma grande caçada. Os desportistas estavam a toda a volta do charco; alguns estavam mesmo empoleirados nas árvores. Fumo azul subia como nuvens dentro e fora dos ramos escuros e ficava a pairar sobre a água. Os cães faziam tchac!, tchac!, pela lama, esmagando os juncos. O pobre patinho estava aterrorizado; quando tentava precisamente esconder a cabeça debaixo da asa um cão enorme e assustador parou em frente dele com a língua de fora e os olhos a brilharem de uma maneira horrível. Encostou o focinho ao patinho, arreganhou os dentes aguçados e depois — tchac!, foi-se embora sem lhe tocar.

— Oh, graças a Deus! — suspirou o patinho. — Sou tão feio que até o cão pensa duas vezes antes de me morder. E ficou muito quieto enquanto ouvia os tiros, um após outro, guincharem e troarem pelos juncos. O dia já ia longo quando o barulho parou; mas a pobre criatura nem então se atreveu a mexer-se. Por fim, levantou a cabeça, espreitou cautelosamente em redor e apressou-se a fugir do charco tão depressa quanto pôde. Correu por campos e prados, mas o vento soprava tão forte contra ele que era difícil avançar.

Perto da noite, chegou a um casinhoto miserável; estava em tal estado que nem sabia para que lado havia de cair, de modo que continuava de pé. O vento soprava com tanta força que o patinho teve de se sentar para não ser levado por ele, mas o vento parecia ficar cada vez mais forte. Então notou que a porta já não tinha uma dobradiça e estava pendurada de tal modo que ele conseguia esgueirar-se lá para dentro, e foi isso mesmo que fez.

No casinhoto vivia uma velhota com um gato e uma galinha. O gato, a quem ela chamava *Filhinho*, sabia arquear as costas e fazer ronrom; também fazia faíscas, mas só quando lhe faziam festas ao contrário. A galinha tinha umas pernitais curtas e por isso chamava-se *Pinta-Pernas-Curtas*. Punha muitos ovos, e a velhota gostava dela como se fosse sua filha.

Quando amanheceu, repararam logo no estranho pequeno visitante. O gato começou a fazer ronrom, e a galinha a cacarejar.

— O que é que aconteceu? — perguntou a velhota, olhando a toda a volta.

Mas já não via muito bem, de modo que tomou o pequeno recém-chegado por uma pata adulta.

— Ora isto é que é sorte! — exclamou ela. — Agora vou ter ovos de pata... desde que não seja um pato. Bem, veremos...

E o patinho ficou à experiência durante três semanas, mas não apareceram ovos.

O gato era o senhor da casa, e a galinha a senhora. Passavam a vida a dizer «Nós e o mundo...», porque pensavam que eram metade do mundo e, claro, a metade melhor. O patinho achava que podia haver outras opiniões sobre o assunto, mas a galinha não queria ouvir falar nisso.

— Sabes pôr ovos? — perguntou. — Não? Então, faz o favor de guardar as tuas opiniões para ti próprio!

O gato perguntou:

— Sabes arquear as costas e fazer ronrom ou soltar faíscas? Não? Então o melhor que tens a fazer é ficares calado quando as pessoas sensatas estão a falar.

De maneira que o patinho se sentava a um canto e aborrecia-se. Vinham-lhe à ideia pensamentos sobre o ar livre e o sol, e depois uma saudade extraordinária de flutuar na água. Por fim, não pôde deixar de falar nisso à galinha.

— Que ideia tão disparatada! — exclamou ela. — O teu mal é não teres nada que fazer; por isso é que tens essas fantasias. Põe mas é uns ovos ou tenta fazer ronrom que isso passa-te.

— Mas é tão delicioso flutuar na água — disse o patinho. — É tão bom baixar a cabeça e mergulhar até ao fundo!

— *Deve* ser ótimo! — disse a galinha sarcasticamente. — Não deves estar bom da cabeça! Pergunta ao gato, que é a pessoa mais inteligente que conheço, se *ele* gosta de flutuar na água ou de mergulhar até ao fundo. Não faças caso da minha opinião; pergunta à nossa dona, a velhota: não há ninguém mais sábio no mundo inteiro. Achas que ela quer flutuar ou meter a cabeça dentro de água?

— Não compreendes... — disse o patinho tristemente.

— Bem, se nós não te compreendemos, ninguém compreenderá. Nunca saberás tanto como o gato ou a velhota, para já não falar de mim. Não tenhas peneiras, miúdo, e agradece as coisas boas que te têm acontecido. Não encontre um quarto quente e companheiros elegantes, com quem podes aprender muito se prestares atenção? Mas tu só dizes disparates; nem sequer és uma companhia alegre. Acredita que o que te digo é para teu bem. Vá, faz um esforço e põe uns ovos ou, pelo menos, aprende a fazer ronrom e a deitar faíscas.

— Acho que o melhor é ir por esse mundo fora — respondeu o patinho.

— Então vai — exclamou a galinha.

E o patinho lá foi. Boiou na água e mergulhou; mas parecia-lhe que os outros patos não faziam caso dele por ele ser feio.

Até que chegou o Outono: as folhas do bosque ficaram castanhas e amarelas; o vento apanhava-as e fazia-as rodopiar como loucas; até o céu parecia gelado; as nuvens pairavam, pesadas com granizo e neve, e o corvo, empoleirado numa sebe, gritava «crá, crá» por causa do frio. Só de olhar para aquilo ficava-se logo a tremer. Foi um tempo difícil também para o patinho.

Uma tarde, com o céu avermelhado pelo pôr do Sol, um bando de grandes aves maravilhosas ergueu-se dos juncos. O patinho nunca tinha visto aves tão belas. Eram de um branco brilhante, com longos pescoços graciosos — na verdade, eram cisnes. Emitindo um estranho som, abriram as esplêndidas asas e voaram para longe, para terras mais quentes e lagos que não gelavam. Voaram até bem alto e o patinho feio ficou muito excitado; andava à roda, à roda, na água, e chamou-os com uma voz tão alta e estranha que até ele próprio se assustou. Oh, nunca esqueceria aquelas aves maravilhosas, aquelas aves felizes! Assim que a última desapareceu, mergulhou mesmo até ao fundo e, quando voltou de novo à superfície, estava excitadíssimo. Não sabia como se chamavam as aves; não sabia de onde tinham vindo nem para onde voavam — mas sentia-se mais atraído por elas do que por qualquer outra coisa.

No Inverno ficou ainda mais frio. O patinho tinha de nadar às voltas na água para esta não gelar, mas cada noite a parte sem gelo se tornava mais pequena. Depois, tinha de bater com os pés a toda a hora, para quebrar a superfície; por fim, acabou por ficar estafado. Parou e depressa gelou completamente.

De manhã cedo apareceu um camponês. Vendo a ave, foi até lá, partiu o gelo com os socos de madeira e levou-a para casa, para a mulher. Pouco tempo depois, o patinho reanimou-se. As crianças queriam brincar com ele, mas ele julgava que queriam fazer-lhe mal e, assustado, voou para dentro da selha do leite. O leite salpicou a sala toda; a mulher deu um grito e deitou as mãos à cabeça; depois, o patinho voou para dentro da cuba da manteiga, depois para o barril da farinha, e depois saiu. Meu Deus, que espectáculo! A mulher, ainda aos gritos, atirou-lhe o atizador da lareira; as crianças, rindo e guinchando, caíam umas por cima das outras, tentando apanhar o patinho. Felizmente, a porta estava aberta; lá foi ele a correr para os arbustos e para a neve recém-caída e aí ficou meio entontecido.

Mas seria demasiado triste contar-vos todas as dificuldades e infelicidades por que ele teve de passar durante aquele Inverno cruel. Um dia, estava a tentar aconchegar-se entre os juncos do charco quando o Sol começou a enviar novamente raios quentes; as cotovias cantavam; que maravilha! Tinha chegado a Primavera. O patinho ergueu as asas. Pareciam mais fortes do que antes, e levaram-no velozmente para longe; antes de

perceber o que estava a acontecer, encontrou-se num lindo jardim cheio de macieiras em flor, com lilases perfumados que pendiam dos seus longos ramos mesmo até um riacho sinuoso. E então, mesmo em frente dele, saindo das sombras das folhas, apareceram três magníficos cisnes brancos, agitando as penas enquanto deslizavam pela água. O patinho reconheceu as maravilhosas aves e sentiu uma estranha tristeza.

— Vou voar até àquelas nobres aves, mesmo que me matem à bicada por me atrever a aproximar-me, feio como sou. Mas não me importo... é melhor ser morto por umas criaturas tão esplêndidas do que apanhar bicadas de patos e galinhas e pontapés da rapariga da quinta ou ter de aguentar outro Inverno como o último.

Vooou para a água e nadou em direcção aos magníficos cisnes. Estes viram-no e vieram ter com ele a toda a velocidade, agitando a plumagem.

—Vá, matem-me — disse o pobre patinho curvando a cabeça mesmo até à água enquanto esperava pelo fim.

Mas o que é que viu ele reflectido em baixo? Observou-se bem — já não era uma desajeitada ave feia e cinzenta. Era igual às orgulhosas aves brancas ali ao pé: era um cisne!

Não interessa nascer num terreiro de patos quando se sai de um ovo de cisne.

Sentiu-se feliz por ter sofrido tantas dificuldades, porque agora dava valor à sua boa sorte e ao lar que finalmente tinha encontrado. Os majestosos cisnes nadaram à sua volta e acariciaram-no com admiração com os bicos. Umhas criancinhas apareceram no jardim e atiraram pão para a água e a mais pequenina gritou alegremente:

— Há mais um!

E as outras disseram, encantadas:

— E verdade, apareceu mais um cisne!

Bateram palmas e dançaram de contentamento; depois foram a correr contar aos pais. Deitaram mais pão e bolo para a água e todos disseram:

— O novo é o mais bonito de todos. Olhem que belo que é, aquele novo!

E os cisnes mais velhos curvaram as cabeças diante dele.

Ele sentia-se muito envergonhado e escondeu a cabeça debaixo de uma asa; não sabia o que fazer. Estava quase feliz de mais, porque um bom coração nunca é orgulhoso nem vaidoso. Lembrava-se dos tempos em que tinha sido perseguido e desprezado, e agora ouvia toda a gente dizer que era a mais bela de todas aquelas maravilhosas aves brancas. Os lilases curvaram os ramos até à água para o saudarem; o Sol enviou o seu calor amigo, e a jovem ave, com o coração cheio de alegria, agitou as penas, ergueu o pescoço esguio e exclamou:

— Nunca pensei que alguma vez pudesse sentir tamanha felicidade quando era o patinho feio!

(Hans Christian Andersen. Disponível em: <http://guida.querido.net/andersen/conto-07.htm>)

DESCOBRINDO OS SENTIDOS DO TEXTO

Atividade 1 – O Patinho Feio

1. Você já conhecia esse texto? Como chegou a conhecê-lo?

2. Quem escreveu esse texto? O que você sabe sobre o autor?

3. Onde esse texto pode ter sido inicialmente publicado?

4. Qual a finalidade da publicação desse texto?

5. Que reflexões o textos traz para sua vida?

d) Reflexão proposta pelo texto;

e) Aspecto formal do texto;

f) Local de circulação do texto.

4ª Aula: Tempo previsto: 2 h/a aulas

Objetivos:

- Compartilhar informações sobre estágios de textos narrativos.
- Reconhecer os recursos de linguagem recorrentes em textos.

Atividades desenvolvidas / Procedimentos Didáticos

Leitura do texto *Cavalo imaginário* de Moacyr Scliar

Atividade de leitura e interpretação dos textos compreendendo estruturas linguísticas e gramaticais.

CONVITE À LEITURA

O cavalo imaginário (Moacyr Scliar)

Nós todos frequentávamos o mesmo colégio, naquela pequena cidade do interior. Um colégio privado, e muito caro, o que, para nossos pais, não chegava a ser problema: éramos, meus amigos e eu, filhos de fazendeiros. Nossos pais tinham grandes propriedades. E tinham muito dinheiro. Nada nos faltava. Andávamos sempre muito bem-vestidos, comprávamos o que fosse necessário para o colégio e gastávamos bastante no bar da escola.

Aos domingos nos reuníamos para andar a cavalo. Cavalos não faltavam nas fazendas de nossos pais, animais de puro-sangue e bela estampa. Cada um de nós tinha a sua própria montaria, e não estou falando de pôneis, **aqueles cavalinhos mansos**; não, estou falando de cavalos de verdade, **cavalos que corriam muito e saltavam obstáculos**. Estou falando de equitação, **aquele nobre esporte**. Nossos pais faziam questão de que fôssemos excelentes ginetes. Tínhamos até um professor, que nos treinava na arte de cavalgar.

Eu disse que cada um de nós tinha um cavalo, mas isso não é verdade. Havia um que não tinha cavalo. O Francisco.

O Francisco não era filho de fazendeiro. O pai dele tinha uma profissão humilde, era sapateiro. Na verdade, o Francisco só estava em nossa escola porque havia recebido uma bolsa de estudos - era um garoto muito inteligente e muito dedicado. Mas o que fazia em nosso grupo?

Boa pergunta. Acho que nenhum de nós saberia como responder. Diferente dos outros garotos da escola - a maioria dos quais nos detestava -, ele tinha por nós uma admiração que beirava a reverência. Sempre que podia estava por perto. Mais do que isso, oferecia-se para prestar pequenos serviços. Se um de nós queria um refrigerante, o Francisco ia buscar. Se um de nós deixava de apresentar o trabalho solicitado pelo professor, Francisco se encarregava de fazê-lo. Por isso, e só por isso, nós o tolerávamos. Por isso, e só por isso, permitíamos que andasse conosco. Durante a semana, bem entendido; porque no domingo as coisas mudavam. No domingo ele voltava para o seu lugar. Domingo era o dia de cavalgar, e, do alto de nossas selas, nós contemplávamos, altaneiros, o mundo a nosso redor. Como eu disse, Francisco não tinha cavalo. Isso não impedia que cedo já estivesse no clube hípico, esperando por nós. Ficava a olhar-nos, enquanto galopávamos de um lado para o outro. E nós gostávamos de tê-lo como plateia, porque nos aplaudia entusiasticamente. Mais do que isso, procurava imitar-nos: galopava de um lado para o outro, como se estivesse montando um cavalo imaginário. Nós na pista, cavalgando - ele, ao lado da pista, trotando de um lado para outro e gritando como nós gritávamos, aqueles brados que os cavaleiros soltam quando se entregam ao esporte das rédeas.

De um modo geral, achávamos engraçado aquilo. Não Rodrigo.

Era um cara desagradável, aquele Rodrigo. Mesmo nós, que éramos amigos dele, tínhamos de reconhecer: um garoto intratável, agressivo com os colegas e até com os professores. A má fama que o nosso grupo tinha devia-se sobretudo a ele. Mas a verdade é que tínhamos de aceitá-lo: seu pai não apenas era o maior fazendeiro da região, como também ocupava o cargo de prefeito da cidade. Rodrigo era seu filho caçula – e o mais mimado. Um garoto estragado, como dizia meu pai.

Rodrigo não gostou nada daquela história. E nos disse:

- Não quero mais saber desse tal de Francisco nos imitando.

Procuramos convencê-lo de que se tratava apenas de uma brincadeira. Inútil: Rodrigo estava furioso mesmo.

- Vou resolver essa coisa à minha maneira - garantiu.

Foi o que fez. Num domingo, enquanto Francisco cavalgava seu cavalo imaginário, Rodrigo se aproximou dele. Apeou e comandou:

- Desça de seu cavalo.

Francisco obedeceu: desceu do fictício cavalo.

- Nós vamos fazer uma aposta - disse Rodrigo. - Se eu perder, entrego-lhe o meu cavalo. Se você perder, entrega-me o seu.

- Que aposta é? - indagou Francisco, numa voz trêmula.

- Uma corrida - disse Rodrigo. Apontou umas árvores, a uns duzentos metros de distância: - Até ali, e voltamos. Quem chegar aqui primeiro, ganha.

Lembro-me de que o sangue me subiu à cabeça.

- Olhe aqui, Rodrigo - comecei a dizer -, você não pode -

Francisco me interrompeu:

- Eu aceito a aposta - disse, com voz firme, ainda que meio embargada. - Quero correr.

Foi uma coisa patética de se ver. Os dois se colocaram lado a lado e, a um sinal, começou aquela coisa maluca. Rodrigo simplesmente trotava em seu magnífico cavalo, Francisco corria atrás - sem conseguir alcançá-lo. Rodrigo foi até as árvores, voltou. Minutos depois chegou Francisco, ofegante. Rodrigo mirou-o com arrogância:

- Parece que eu ganhei, não é mesmo?

Francisco, ainda ofegante, permanecia calado.

- Seu cavalo agora é meu - continuou Rodrigo. - E sabe o que vou fazer com ele? Vou soltá-lo no campo. Ele agora está livre, você não pode mais montar, entendeu?

Francisco, quieto. Rodrigo apanhou as rédeas imaginárias e foi até o portão do clube. Ali, espantou o suposto cavalo aos gritos. Feito isso, montou em seu próprio cavalo e foi embora.

Francisco nunca mais foi ao clube. Aliás, ele nem ficou na cidade. Segundo o pai, tinha ido morar com os avós num lugar bem distante.

Nunca mais o vi. Não sei o que foi feito dele. Dizem que vende automóveis, não sei. Mas tenho certeza de que sei com o que sonha: com um belo cavalo, no qual, montado, galopa à vontade por um imenso campo que não tem limites.

(Boa Companhia – Contos – p.15-18)

DESCOBRINDO OS SENTIDOS DO TEXTO

O cavalo imaginário

1. Na sociedade onde vivemos, como identificamos o texto *O Cavalo Imaginário*, de Moacyr Seliar?

- a) () conto
- b) () receita culinária
- c) () crônica
- d) () música /poema
- e) () memorial

2. As sequências textuais são especialmente:

- a) () narrativas
- b) () descritivas
- c) () argumentativos
- d) () injuntivas
- e) () expositivas

3.. Que expressões linguísticas comprovam o modo como estão organizadas as sequências textuais?

4. Para que conheçamos no a história *O cavalo imaginário* é necessário que um narrador nos conte a mesma. Tendo em vista a figura do narrador, marque as afirmações abaixo que sejam verdadeiras.

- a) () O narrador é também personagem da história.
- b) () O narrador é observador.
- c) () O narrador é, além de observador, é onisciente.

5. No texto *O cavalo imaginário*, há interação direta entre o narrador e os leitor? Justifique.

6. Ao iniciar o texto, o narrador nos apresenta um personagem inserido em um determinado tempo e lugar. Com base no texto, identifique:

a) Tempo

b) Lugar

c) Personagens protagonistas

d) Personagens secundários

e) Apresentação da situação

f) Conflito

g) Clímax

h) Desfecho

7. Observe a ordem em que os fatos são contados. Eles são contados em uma ordem cronológica ou não cronológica ? Justifique.

8. Veja no texto como terminou a história. Use sua criatividade e reescreva um outro final para a mesma.

5ª Aula: Tempo previsto: 2 h/a

Objetivos:

- Compartilhar informações sobre fanfictions.
- Reconhecer os recursos de linguagem usados nas fanfictions.

Atividades desenvolvidas / Procedimentos Didáticos

Leitura da letra e audição da música *Eduardo e Monica*, de Renato Russo;

Leitura da Fanfiction *Eduardo e Mônica*, de Gabi Belino;

Atividade de leitura e interpretação dos textos compreendendo estruturas linguísticas e gramaticais.

CONVITE À LEITURA

Texto 01: Eduardo e Mônica

Quem um dia irá dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E que irá dizer
Que não existe razão?

Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar:
Ficou deitado e viu que horas eram
Enquanto Mônica tomava um conhaque,
Noutro canto da cidade
Como eles disseram.

Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem
querer
E conversaram muito mesmo pra tentar se
conhecer.
Foi um carinho do cursinho do Eduardo que disse:
- Tem uma festa legal e a gente quer se divertir.
Festa estranha, com gente esquisita:
- Eu não estou legal. Não aguento mais birita.
E a Mônica riu e quis saber um pouco mais
Sobre o boyzinho que tentava impressionar
E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir p'rá
casa:
- É quase duas eu vou me ferrar.

Eduardo e Mônica trocaram telefone
Depois telefonaram e decidiram se encontrar.
O Eduardo sugeriu uma lanchonete
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard.
Se encontraram então no parque da cidade
A Mônica de moto e o Eduardo de camelo
O Eduardo achou estranho e melhor não comentar
Mas a menina tinha tinta no cabelo.
Eduardo e Mônica eram nada parecidos -
Ela era de Leão e ele tinha dezesseis.
Ela fazia Medicina e falava alemão
E ele ainda nas aulinhas de inglês.
Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus,
De Van Gogh e dos Mutantes,
De Caetano e de Rimbaud
E o Eduardo gostava de novela

E jogava futebol de botão com seu avô.

Ela falava coisas sobre o Planalto Central,
Também magia e meditação.
E o Eduardo ainda estava
No esquema "escola-cinema-clubes-televisão".

E, mesmo com tudo diferente,
Veio mesmo, de repente,
Uma vontade de se ver
E os dois se encontravam todo dia
E a vontade crescia,
Como tinha de ser.

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia,
Teatro, artesanato e foram viajar.
A Mônica explicava p'ro Eduardo
Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar:
Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer
E decidiu trabalhar;
E ela se formou no mesmo mês
Em que ele passou no vestibular
E os dois comemoraram juntos
E também brigaram juntos, muitas vezes depois
E todo mundo diz que ele completa ela e vice-versa,
Que nem feijão com arroz.
Construíram uma casa uns dois anos atrás,
Mais ou menos quando os gêmeos vieram -
Batalharam grana e seguraram legal
A barra mais pesada que tiveram.

Eduardo e Mônica voltaram p'rá Brasília
E a nossa amizade dá saudade no verão.
Só que nessas férias não vão viajar
Porque o filhinho do Eduardo
Tá de recuperação.

E quem um dia irá dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer
Que não existe razão?

☰ Spirit

Spirit Fanfics > Eduardo E Mônica - Legião Urbana > Capítulo 1 - Eduardo

História Eduardo E Mônica - Legião Urbana - Capítulo 1

Escrita por: ~Gabi_Belino

Postado em 29/06/2013 23:56

Categorias [Originais](#)

Tags [Eduardo](#), [Legião Urbana](#), [Monica](#), [Musica](#), [Poesia](#), [Renato Russo](#)

Exibições **235** Palavras **1.348** Terminada **Não**

18 NÃO RECOMENDADO PARA MENORES DE 18 ANOS
 Gêneros: **Colegial, Comédia, Drama (Tragédia), Poesias, Romance e Novela, Shoujo (Romântico)**
 Avisos: **Álcool, Drogas, Linguagem Imprópria, Nudez**

Aviso legal
 Todos os personagens desta história são de minha propriedade intelectual.

Notas da Autora

A Fanfic é inspirada na história do Eduardo e Mônica

(Música do Renato Russo / Legião Urbana)

Espero que gostem !

Capítulo 1 - Capítulo 1 - Eduardo

Eduardo on

Hum... Que preguiça... Aff ! Ainda tenho que ir para a escola... Ninguém merece ! Acabei de "acordar", ainda estou deitado... Preguiça de levantar !

Que falta de educação a minha não é ?! Nem me apresentei. Eu sou Eduardo , tenho dezesseis anos , estou no segundo ano do ensino médio, moro com meus pais e meu avô ,e... E... Ah ! Vocês não precisam saber mais nada... Eu acho !

Eduardo off

-----\|-----

Narradora on

Eduardo virou-se para o lado e pegou seu celular , vendo as horas.

- 6:30... Uaaaahhh... (bocejo) Não quero ir para escola hoje... Nem nunca mais... - Pegou o travesseiro e colocou em seu rosto o tampando.

- Duduuu... - A mãe do mesmo o chama entrando no quarto. - Anda ,anda ! Levanta , e vai se arrumar para ir à escola ! - Ela diz , tirando o travesseiro do rosto do filho.

- Manhê ! - Dudu resmunga. - Só mais uns cinco minutos... - Sussurra.

- Nem mais cinco minutos ! Eduardo, levanta ! Eu não vou mais repetir. - A mãe ordena saindo do quarto.

Narradora off

-----\|-----

Eduardo on

Eu aqui com dezesseis anos , sou obrigado, pela minha mãe , a ir todos os santos dias para a escola ! Vê se pode! Mesmo à baixo de granizos e meteoros... Exagero... Mais é tipo isso !

Ela diz que eu só vou poder tomar as minhas próprias decisões com dezoito anos ! Ahan... isso mesmo... Dezoito ! Assustador não é ?! Enquanto isso , tenho que ficar pedindo permissão para tudo !

Levantei com um pouco de dificuldade... Muita para dizer a verdade ! E só levantei porque minha mãe gritou lá da cozinha !

Fui ao banheiro fiz minha higiene matinal , depois vesti uma camisa preta , gola "V" , uma calça jeans qualquer que vi pela frente e um tênis que estava no canto da porta.

Depois fui à cozinha , meu avô estava sentado lendo o jornal , como de costume , meu pai certamente já estava trabalhando.

- Bom dia ! - Dirigi - me ao meu avô , que abaixou o jornal para me responder.

- Bom dia filho !

- Quando terei minha revanche ? Hein ? - Pergunto a ele.

- Não cansa de perder ? - Responde com uma pergunta.

- Não mesmo ! Eu vou virar o jogo à meu favor , o senhor vai ver ! - Digo determinado.

- Quem sabe hoje... - Ele responde com um sorriso de canto.

- Beleza ! Se prepare para perder ! - Me gabo , ele volta a ler o jornal , com um sorriso no rosto.

Futebol de botão ! Isso é o que nós jogamos ! Bem divertido... Na minha opinião ! É difícil ganhar do velho , mas, estou quase lá.

Nem comi nada ! Só tomei uma xícara de café , estava um pouco atrasado... enrolei muito para levantar ! Novidade !

- Eduardo já são 7:15 ! Vai se atrasar... - Minha mãe me repreende.

- Já estou saindo... Tchau ! - Me despeço

- Tchau ! Vai com Deus... - Ela responde.

Peguei meu "camelo" e fui em direção a escola... Oba ! Mais um dia emocionante na minha vida !

Eduardo off

-----\-----

Narradora on

Como de costume , Eduardo chegou em cima da hora ! Colocou seu "camelo" (Bicicleta) no bicicletário e foi procurar seus amigos.

Narradora off

-----\-----

Eduardo on

- E aí cara ? Beleza ? - Pedro me pergunta.

- Beleza ! E aí João ?

- Beleza ! - Responde.

- E aí garanhão ? Pegou a mina ontem ? - Pergunto à João que dá um sorriso meio torto.

- É... Sabe como é , né ? - Responde com uma pergunta.

- Ó... O cara pegou a mina mesmo ! - Pedro comenta surpreso .

- Sim ! Por que ? Esta duvidando da minha capacidade ? - João finji estar ofendido.

- A mina só pode ser doída mesmo ! (Risos) - Eu falo.

- Chega de me zoarem ! Então ! A mina me convidou para uma festa amanhã na casa dela... bora ? - João nos convida.

- Pode crer ! - Pedro responde.

- Nem sei... Tenho que falar com a fera... - Respondo.

- Vai bebezinho , vai pedir para a mamãe ! (Risos) - Pedro debocha.

- Há há há ! Muito engraçado ! - Me defendo.

- A sua mãe vai deixar sim ! Tem uma festa legal, e a gente quer se divertir ! - João fala determinado.

- Pode ser... - Sussurro.

TRIMMMM (Sino escolar / Entrada)

- Bora ! A tortura vai começar... - Falo desanimado.

- Uhuuulll - Pedro finji animação.

As três primeiras aulas foram uma chatice... E adivinha... As duas últimas também ! Duas aulas de

As três primeiras aulas foram uma chatice... E adivinha... As duas últimas também ! Duas aulas de matemática , para minha alegria , uma de química e duas de história.

TRIMMMM (Sino escolar / Saida)

- Até que enfim senhor ! - Falo um pouco mais alto do que eu planejava.

- Não gosta da minha aula ? - O professor de história me pergunta.

- Não senhor... Quer dizer... Gosto sim ! De onde o senhor tirou essa ideia ? - Pergunto me fazendo de desentendido.

- Hum... Sei ! - Ele murmura.

- Sêrio professor ! Agora vou indo , tchau ! - Me despeço.

João e Pedro moram perto da escola então vão à pé mesmo. Fui ao bicicletário , peguei meu "camelo" e segui caminho à minha casa.

Eduardo off

-----\-----

Narradora on

- Cheguei ! - Eduardo grita entrando em casa.

- Como foi o dia hoje ? - Pergunta a mãe da cozinha.

- Adivinha ? O mesmo tédio de sempre ! - Responde Dudu.

- Que bom ! Então foi normal ! - A mãe comenta.

Entrou no quarto , jogou a mochila em qualquer canto , trocou de roupa e foi para cozinha.

- Mãe ?

- O que foi ? - Pergunta enquanto seca a louça.

- Eu queria saber se a senhora deixa eu ir em uma festa sexta ? Ou seja, amanhã ?! - Ele pergunta.

- Não sei ! - Ela responde.

- Deixa , por favor ! - Ele insiste

- Não sei Eduardo ! - Responde mais grossa. - Onde vai ser ? - Ela pergunta.

- Na casa da mina do João. - Responde esperançoso.

- Mina do João ?! Que horas ? - "Isso esta parecendo um interrogatorio do FBI ". Pensa Eduardo.

- Começa as 21:00 . - Fala rapidamente.

- Eu vou deixar dessa vez Eduardo ! - Ela responde sem olhar para ele. - E é para chegar antes da meia noite .

- Isso ! Obrigado ! - Ele da um beijo no rosto dela. - Onde esta o vovó ? - Pergunto a ela.

- Esta na sala vendo Jornal.

Foi até a sala e se sentou do lado dele , ficaram assistindo televisão até a mãe chamar para o almoço.

Narradora off

-----\|-----

Eduardo on

Depois do almoço , ajudei minha mãe com a louça e fui arrumar tudo para a partida de "futebol" com meu avô.

Ficamos jogando a tarde toda... Como sempre eu perdi , mas, estou quase empatando esse jogo. So paramos para assistir a novela . Sentamos , eu minha mãe e meu avô , para assistir.

- Opa ! Cheguei ! A novela começou ? - Meu pai pergunta, se sentando com nós.

- Oi amor ! Acabou de começar! - Minha mãe responde.

Assistimos a novela , depois fomos jantar , com a família reunida. Após a janta nos recolhemos.

Amanhã começa tudo de novo...Sexta feira... Acordar cedo , escola , casa , novela e FESTA ! Isso é bom ! Festa estranha, com gente esquisita , isso não é muito bom... Mas , eu vou mesmo assim !

Adormeci em meio aos pensamentos.

Eduardo off

-----\|-----

Notas Finais

E aí ? Gostaram ? Devo continuar... ou não ? *-*

DESCOBRINDO OS SENTIDOS DO TEXTO*Eduardo e Mônica (Renato Russo)**Eduardo e Mônica (Gabi Belino)*

1. Como você caracterizaria o texto *Eduardo e Mônica*, de Renato Russo?

2. Como você caracterizaria o texto *Eduardo e Mônica*, Gabi Belino?

3. Que elementos o ajudaram a caracterizar o texto de Renato Russo?

4. Que elementos o ajudaram a caracterizar o texto de Gabi Belino?

5. Como a estrutura do texto de Renato Russo se diferencia do texto de Gabi Belino?

6. Quem são os principais participantes das situações descritas no texto de Renato Russo?

7. Quem são os principais participantes das situações descritas no texto de Gabi Belino?

8. Qual dos participantes adquire um papel diferente no texto de Gabi Belino?

9. Que expressões indicam a presença desses participantes no texto?

10. A relação entre o narrador do texto, Eduardo e Mônica no texto de Renato Russo é próxima ou distante? Comprove sua resposta com elementos do texto.

11. Os processos descritos no texto são principalmente físicos, mentais ou verbais?

12. Como Eduardo é caracterizado no texto de Renato Russo?

13. Como Eduardo é caracterizado no texto de Gabi Belino?

14. Como Mônica é caracterizado no texto de Renato Russo?

15. Como Mônica é caracterizado no texto de Gabi Belino?

16. Que palavras a expressão eles substitui na segunda estrofe do texto de Renato Russo?

17. Observe a linguagem utilizada nos dois textos. Essa linguagem é mais formal ou mais informal? Justifique sua resposta.

18. Há interação direta entre Renato Russo e os leitores do seu texto? E entre Gabi Belino e seus leitores? Comprove sua resposta.

19. No texto de Gabi Belino há expressões próprias do mundo digital. Quais são elas?

6ª Aula: tempo previsto: 2 h/a

Objetivo:

- Compartilhar informações sobre *fanfictions*.
- Reconhecer os recursos de linguagem usados nas *fanfictions*.
- Observar a estrutura das *fanfictions* online em contraste com outros textos que dialogam com textos anteriores a ele.
- Observar elementos linguísticos e estruturais recorrentes nas *fanfictions*

Atividades desenvolvidas / Procedimentos Didáticos

Leitura do conto *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm.

Leitura do texto *Chapeuzinho Vermelho* adaptação do projeto de leitura do Bradesco.

Leitura do poema/conto *Chapeuzinho Amarelo*.

Leitura detalhada da Fanfiction *O Conto de Dark Hat*, de Cavalo Anão, observando os estágios da produção do texto (Notas do autor, sinopse, trechos de interação com o leitor, desenvolvimento da história).

Discussão sobre os textos ressaltando as marcas de linguagem, estrutura e o público alvo de cada texto.

CONVITE À LEITURA

Texto 1: Chapeuzinho Vermelho (Irmãos Grimm)

Houve, uma vez uma graciosa menina; quem a via ficava logo gostando dela, assim como ela gostava de todos; particularmente, amava a avozinha, que não sabia o que dar e o que fazer pela netinha. Certa vez, presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho e, porque lhe ficava muito bem, a menina não mais quis usar outro e acabou ficando com o apelido de Chapeuzinho Vermelho. Um dia, a mãe chamou-a e disse-lhe:

- Vem cá, Chapeuzinho Vermelho; aqui tens um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho; leva tudo para a vovó; ela está doente e fraca e com isso se restabelecerá. Põe-te a caminho antes que o sol esquento muito e, quando fores, comporta-te direito; não saias do caminho, senão caís e quebras a garrafa e a vovó ficará sem nada. Quando entrares em seu quarto, não esqueças de dizer "bom-dia, vovó," ao invés de mexericar pelos cantos.

-Farei tudo direitinho, - disse Chapeuzinho Vermelho à mãe, e despediu-se.

A avó morava à beira da floresta, a uma meia hora mais ou menos de caminho da aldeia. Quando Chapeuzinho Vermelho chegou à floresta, encontrou o lobo; não sabendo, porém, que animal perverso era ele, não sentiu medo.

-Bom dia, Chapeuzinho Vermelho, - disse o lobo todo dengoso.

-Muito obrigada, lobo.

-Aonde vais, assim tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?

-Vou à casa da vovó.

-E que levas aí nesse cestinho?

-Levo bolo e vinho. Assamos o bolo ontem, assim a vovó, que está adoentada e muito fraca, ficará contente, tendo com que se fortificar.

-Onde mora tua vovó, Chapeuzinho Vermelho?

-Mora a um bom quarto de hora daqui, na floresta, debaixo de três grandes carvalhos; a casa está cercada de nogueiras, acho que o sabes, - disse Chapeuzinho Vermelho.

Enquanto isso, o lobo ia pensando: "Esta meninazinha delicada é um quitute delicioso, certamente mais apetitosa que a avó; devo agir com esperteza para pegar as duas." Andou um trecho de caminho ao lado de Chapeuzinho Vermelho e foi insinuando:

-Olha, Chapeuzinho Vermelho, que lindas flores! Por quê não olhas ao redor de ti? Creio que nem sequer ouves o canto mavioso dos pássaros! Andas tão ensimesmada como se fosses para a escola, ao passo que é tão divertido tudo aqui na floresta!

Chapeuzinho Vermelho ergueu os olhos e, quando viu os raios do sol dançando por entre as árvores, e à sua volta a grande quantidade de lindas flores, pensou: "Se levar para a vovó um buquê viçoso, ela certamente ficará contente; é tão cedo ainda que chegarei bem a tempo." Saiu da estrada e penetrou na floresta em busca de flores. Tendo apanhado uma, achava que mais adiante encontraria outra mais bela e, assim, ia avançando e aprofundando-se cada vez mais pela floresta a dentro.

Enquanto isso, o lobo foi correndo à casa da vovó e bateu na porta.

-Quem está batendo? - perguntou a avó.

- Sou eu, Chapeuzinho Vermelho, trago vinho e bolo, abre-me.

-Levanta a taramela, - disse-lhe a avó; - estou muito fraca e não posso levantar-me da cama.

O lobo levantou a taramela, a porta escancarou-se e, sem dizer palavra, precipitou-se para a cama da avozinha e engoliu-a. Depois, vestiu a roupa e a touca dela; deitou-se na cama e fechou o cortinado.

Entretanto, Chapeuzinho Vermelho ficara correndo de um lado para outro a colher flores. Tendo colhido tantas que quase não podia carregar, lembrou-se da avó e foi correndo para a casa dela. Lá chegando, admirou-se de estar a porta escancarada; entrou e na sala teve uma impressão tão esquisita que pensou: "Oh, meu Deus, que medo tenho hoje! Das outras vezes, sentia-me tão bem aqui com a vovó!" Então disse alto:

-Bom dia, vovó! - mas ninguém respondeu.

Acercou-se da cama e abriu o cortinado: a vovó estava deitada, com a touca caída no rosto e tinha um aspecto muito esquisito.

-Oh, vovó, que orelhas tão grandes tens!

-São para melhor te ouvir.

-Oh, vovó, que olhos tão grandes tens

-São para melhor te ver.

-Oh, vovó, que mãos enormes tens!

-São para melhor te agarrar.

-Mas vovó, que boca medonha tens!

-É para melhor te devorar.

Dizendo isso, o lobo pulou da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho.

Tendo assim satisfeito o apetite, voltou para a cama, ferrou no sono e começou a roncar sonoramente. Justamente, nesse momento, ia passando em frente à casa o caçador, que ouvindo aquele ronco, pensou:

"Como ronca a velha Senhora! É melhor dar uma olhadela a ver se está se sentindo mal."

Entrou no quarto e aproximou-se da cama; ao ver o lobo, disse:

-Eis-te aqui, velho impenitente! Há muito tempo, venho-te procurando!

Quis dar-lhe um tiro, mas lembrou-se de que o lobo poderia ter comido a avó e que talvez ainda fosse possível salvá-la; então pegou uma tesoura e pôs-se a cortar-lhe a barriga, cuidadosamente, enquanto ele dormia. Após o segundo corte, viu brilhar o chapeuzinho vermelho e, após mais outros cortes, a menina pulou para fora, gritando:

-Ai que medo eu tive! Como estava escuro na barriga do lobo!

Em seguida, saiu também a vovó, ainda com vida, embora respirando com dificuldade. E Chapeuzinho Vermelho correu a buscar grandes pedras e com elas encheram a barriga do lobo. Quando este acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto que deu um trambolhão e morreu.

Os três alegraram-se, imensamente, com isso. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa; a vovó comeu o bolo e bebeu o vinho trazidos por Chapeuzinho Vermelho e logo sentiu-se completamente reanimada; enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho dizia de si para si: "Nunca mais sairás da estrada para correr pela floresta, quando a mamãe to proibir!"

Contam mais, que, certa vez, Chapeuzinho Vermelho ia levando novamente um bolo para a vovozinha e outro lobo, surgindo à sua frente, tentou induzi-la a desviar-se do caminho. Chapeuzinho Vermelho, porém, não lhe deu ouvidos e seguiu o caminho bem direitinho, contando à avó que tinha encontrado o lobo, que este a cumprimentara, olhando-a com maus olhos.

-Se não estivéssemos na estrada pública, certamente me teria devorado!

-Entra depressa, - disse a vovó; - fechemos bem a porta para que ele não entre aqui!

Com efeito, mal fecharam a porta, o lobo bateu, dizendo:

-Abre, vovó, sou Chapeuzinho Vermelho; venho trazer-te o bolo.

Mas as duas ficaram bem quietinhas, sem dizer palavra e não abriram. Então o lobo pôs-se a girar em torno da casa e, por fim, pulou em cima do telhado e ficou esperando que Chapeuzinho Vermelho, à tarde, retomasse o caminho de volta para sua casa, aí então, ele a seguiria ocultamente para comê-la no escuro.

A vovó, porém, que estava de atalaia, percebeu o que a fera estava tramando.

Lembrou-se que, na frente da casa, havia uma gamela de pedra, e disse à menina:

- Chapeuzinho, vai buscar o balde da água em que cozinhei ontem as salsichas e traz aqui, para esta gamela.

Chapeuzinho Vermelho foi buscar a água e encheu a gamela. Então o cheiro de salsicha subiu ao nariz do lobo, que se pôs a farejar e a espiar para baixo de onde provinha. Mas tanto espichou o pescoço que perdeu o equilíbrio e começou a escorregar do telhado indo cair exatamente dentro da gamela, onde morreu afogado.

Assim, Chapeuzinho Vermelho pôde voltar felizmente para casa e muito alegre, porque ninguém lhe fez o menor mal.

(Disponível em: http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho.)

CONVITE À LEITURA

Texto 1: Chapeuzinho Vermelho (Adaptação dos Irmãos Grimm)

Era uma vez, numa aldeia pequenina, uma meninazinha linda como uma flor; sua mãe gostava muito dela, e sua avozinha ainda mais.

Esta boa senhora lhe fizera um chapeuzinho vermelho que lhe assentava tão bem que em toda parte ela era conhecida como a Menina do Chapeuzinho Vermelho.

Um dia, sua mãe fez uns bolinhos muito gostosos e lhe disse:

- Vá saber notícias da avozinha porque me contaram que ela esta doente; leva estes bom filhos para ela e este potinho de manteiga.

Chapeuzinho Vermelho saiu logo para ir visitar sua vovozinha, que morava em outra aldeia.

Passando por um bosque, encontrou o compadre lobo, que ficou louco de vontade de come-la; não teve coragem, porém, por causa de uns lenhadores que estavam na floresta.

O lobo perguntou então a Chapeuzinho Vermelho para onde ela ia. A pobre menina, que não sabia que conversar

com lobo e coisa muito perigosa, respondeu-lhe:

- Vou visitar minha avozinha e levar uns bolinhos e um potinho de manteiga que minha mãe fez para ela.

- Ela mora muito longe daqui? perguntou o lobo.

- Muito longe, respondeu-lhe Chapeuzinho Vermelho; depois daquele moinho que o senhor esta vendo lá longe, e a primeira casa.

Muito bem! disse o lobo, eu também quero ir visitar sua avozinha; eu vou por este caminho e você vai por aquele; vamos ver quem chega primeiro !

O lobo começou a correr o mais que podia pelo caminho mais curto; a meninazinha foi pelo mais comprido, divertindo-se em colher avelas, em correr atrás das borboletas e em fazer ramos com as florezinhas que encontrava.

O lobo não demorou a chegar a casa da avozinha; bateu, bateu na porta, tó, tó, tó...

- Quem esta aí?

- É a sua netinha, Chapeuzinho Vermelho”, disse o lobo imitando a voz da menina, “que vem lhe trazer uns bolinhos. e um pote de manteiga que mamãe mandou.

A boa avozinha, que estava de cama por achar-se doente, gritou-lhe:

- Puxa a tranca, que a porta abre.

O lobo puxou a tranca e a porta abriu-se.

Então ele atirou-se em cima da avozinha e devorou-a num instante, porque fazia três dias que não comia. Depois fechou a porta e foi-se deitar na cama da avozinha esperando o Chapeuzinho Vermelho, que pouco depois também batia na porta, tó, tó, tó...

- Quem está aí?

Chapeuzinho Vermelho, ouvindo a voz grossa do lobo, teve um pouco de medo, mas depois, pensando que talvez sua avozinha estivesse resfriada, respondeu:

- É a sua netinha, Chapeuzinho Vermelho, que lhe vem trazer uns bolinhos e um potinho de manteiga que a mamãe lhe mandou.

O lobo, abrandando um pouco a voz, lhe diz:

- Puxa a tranca, que a porta abre!

Chapeuzinho Vermelho puxou a tranca e a porta abriu-se.

Quando o lobo a viu entrar, escondeu-se debaixo das cobertas e lhe disse:

- Põe os bolinhos e o potinho de manteiga em cima da mesa e vem deitar comigo aqui na cama!

Chapeuzinho Vermelho tirou a capinha e o capuz e foi para a cama, onde ficou muito espantada por ver sua avozinha tão diferente.

Ela lhe disse:

- Como você tem os braços compridos, minha avozinha!

- É para te abraçar com força, minha netinha !

- Como você tem as pernas compridas, avozinha !

- E para correr depressa, minha netinha !

- Como você tem as orelhas grandes, minha avozinha!

- E para te ouvir melhor, minha netinha !

- Como você tem os olhos grandes, minha avozinha !

- E para te enxergar melhor, minha netinha !

- Como você tem os dentes pontudos, avozinha !

- E para te comer! E, dizendo isto, jogou-se sobre

Chapeuzinho Vermelho e devorou-a.

O lobo, farto de tanta comida, tornou a deitar-se na cama; dormiu e começou a roncar fazendo um barulhão.

Ora, aconteceu que por ali passou um caçador.

- Meu Deus! Como a avozinha esta roncando alto! Vou entrar para ver se ela esta doente.

O caçador entrou no quarto, e quando chegou perto da cama viu que era o lobo que roncava todo satisfeito.

- Ah, ah! Ate que enfim te peguei, seu patife! Já não era sem tempo.

Quando ia pegar na espingarda para matá-lo com um tiro, lembrou-se que o lobo com certeza comera a avozinha, mas talvez ainda houvesse jeito de salvá-la.

Então, em vez de atirar, pegou numa tesoura muito grande e abriu a enorme barriga do lobo, que não parava de roncar. Mal tinha dado duas tesouradas e viu aparecer Chapeuzinho Vermelho, mais duas, e a meninazinha pulava no chão!

- Como eu tive medo! Estava tão escuro dentro da barriga do lobo!

Depois a avozinha saiu também, mal respirando, mas ainda viva.

Então Chapeuzinho Vermelho foi depressa buscar umas pedras e com elas os dois encheram a barriga do lobo.

Quando ele acordou e viu toda aquela gente, quis fugir da cama, mas as pedras eram tão pesadas que ele caiu no chão com toda a força e morreu no mesmo instante.

Então os nossos três amigos ficaram muito contentes; o caçador tirou a pele do lobo e voltou para casa; a avozinha comeu os bolinhos e o potinho de manteiga que Chapeuzinho lhe trouxera e achou-os deliciosos.

E Chapeuzinho Vermelho disse:

- Nunca mais vou desobedecer à mamãe correndo no bosque e conversando com o lobo mau !

CONVITE À LEITURA

Texto 3: Chapeuzinho Amarelo (Chico Buarque de Holanda)

Era a Chapeuzinho Amarelo.

Amarelada de medo.

Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.

Já não ria.

Em festa, não aparecia.

Não subia escada, nem descia.

Não estava resfriada, mas tossia.

Ouvia conto de fada, e estremeia.

Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol, porque tinha medo da sombra.

Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava sopa pra não ensopar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo.
Era a Chapeuzinho Amarelo...

E de todos os medos que tinha
O medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO.
Um LOBO que nunca se via,
que morava lá pra longe,
do outro lado da montanha,
num buraco da Alemanha,
cheio de teia de aranha,
numa terra tão estranha,
que vai ver que o tal do LOBO
nem existia.

Mesmo assim a Chapeuzinho
tinha cada vez mais medo do medo do medo
do medo de um dia encontrar um LOBO.
Um LOBO que não existia.

E Chapeuzinho amarelo,
de tanto pensar no LOBO,
de tanto sonhar com o LOBO,
de tanto esperar o LOBO,
um dia topou com ele
que era assim:
carão de LOBO,
olhão de LOBO,
jeitão de LOBO,
e principalmente um bocão
tão grande que era capaz de comer duas avós,
um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz...
e um chapéu de sobremesa.

Finalizando...

Mas o engraçado é que,
assim que encontrou o LOBO,
a Chapeuzinho Amarelo
foi perdendo aquele medo:
o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO.
Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo.
Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo.

O lobo ficou chateado de ver aquela menina
olhando pra cara dele,
só que sem o medo dele.

Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco-azedo,
porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo.

É feito um lobo sem pelo.
Um lobo pelado.
O lobo ficou chateado.

Ele gritou: sou um LOBO!
Mas a Chapeuzinho, nada.
E ele gritou: EU SOU UM LOBO!!!
E a Chapeuzinho deu risada.
E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!!!!!!!!!!!!

Chapeuzinho, já meio enjoada,
com vontade de brincar de outra coisa.
Ele então gritou bem forte aquele seu nome de LOBO
umas vinte e cinco vezes,
que era pro medo ir voltando e a menininha saber
com quem não estava falando:
LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO
BO LO BO LO BO LO BO LO

Aí, Chapeuzinho encheu e disse:
"Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!"
E o lobo parado assim, do jeito que o lobo estava, já não era mais um LO-BO.
Era um BO-LO.
Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim,
com medo de Chapeuzim.
Com medo de ser comido, com vela e tudo, inteirim.
Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo,
porque sempre preferiu de chocolate.
Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de sapato.
Não tem mais medo de chuva, nem foge de carrapato.
Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato,
Trepas em árvore, rouba fruta, depois joga amarelinha,
com o primo da vizinha, com a filha do jornaleiro,
com a sobrinha da madrinha
e o neto do sapateiro.

Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira.
E transforma em companheiro cada medo que ela tinha:

O raio virou orrái;
barata é tabará;
a bruxa virou xabru;
e o diabo é bodiá.

FIM

(Ah, outros companheiros da Chapeuzinho Amarelo:
o Gãodra, a Jacoru,
o Barãotu, o Pão Bichôpa...
e todos os tronsmons).

CONVITE À LEITURA

Texto 4: O Conto de Dark Hat (Cavalo Anão)

Seguro | <https://spiritfanfics.com/historia/o-conto-de-dark-hat-4890934/capitulo1>

Spirit

História O Conto de Dark Hat - Capítulo 1

Escrita por: **-CavaloAnão**

Postado em 11/12/2015 18:33

Categorias **Chapeuzinho Vermelho**

Personagens **Personagens Originais**

Exibições 4 Palavras 667 Terminada Não

14 NÃO RECOMENDADO PARA MENORES DE 14 ANOS
Gêneros: **Artes Marciais, Romance e Novela**
Avisos: **Violência**

Aviso legal
Alguns dos personagens encontrados nesta história e/ou universo não me pertencem, mas são de propriedade intelectual de seus respectivos autores. Os eventuais personagens originais desta história são de minha propriedade intelectual. História sem fins lucrativos criada de fã e para fã sem comprometer a obra original.

Notas do Autor

Olá pessoas e equinos essa é minha primeira fanfic espero que gostem e se não gostarem podem se consolar com vídeos de gatos.

Capítulo 1 - Eu só queria levar doces pra vovó

Era uma vez uma linda menina chamada Dark Hat, ela se chamava assim porque estava sempre de capuz preto, mas o que ninguém sabia sobre ela e que na verdade ela era uma ninja que de dia colhe flores e leva docinhos para a avó e a noite é uma misteriosa sombra negra no escuro que liquida os mau-fetores tão rápido que eles nem sabem o que aconteceu.

Um dia quando Dark Hat foi levar doces para a avó que era secretamente uma mestre ninja que a treinara ela viu uma gangue de ladrões amedrontando a criança inocente ela sabia que não devia intervir a luz do dia, se alguém descobrisse a sua identidade secreta ela botaria sua mãe e avó, a única família que ela tinha em perigo mortal, mas seus instintos falaram mais alto e ela avançou sem exitar para cima daqueles valentões e bateu neles ate virarem purê depois disso ela foi verificar se a criança estava bem então Dark Hat se aproximou e no mesmo instante em que a criança tirou uma faca do bolso ela percebeu tarde demais que aquele tinha sido o maior erro de sua vida.

Mary estava meditando calmamente em sua casa esperando sua netinha chegar para começarem a treinar ate que teve uma visão, era Dark Hat e ela estava cercada por inimigos e mesmo usando toda a sua força não conseguia vence-los, mas quando ela viu seu arqui inimigo o Dr. Anão ela quase teve um infarto.

—Não é possível!!! Eu o matei a mais de 30 anos como ele pode ter sobrevivido depois de jogá-lo de cima do Everest? Tenho que salvar minha netinha — Disse com os olhos cheios de ódio afinal, não se meche com a neta de alguém.

Dark Hat estava em desvantagem eram muitos que nem conseguia contar e aquele anão com a faca era o mais forte de todos mal conseguia encostar nele, mas de repente ela ouviu os gritos de seus inimigos e em seguida seus corpos caindo no chão só uma pessoa no mundo conseguiria fazer isso.

—Vovó!!!—Disse quando Mary parou na sua frente com uma fila de inimigos mortos atrás

—Minha netinha você precisa sair daqui e ir para casa salvar sua mãe.

—Mas vó são muitos e aquele anão é impossível de derrotar.

—Eu sei mas quero que você saiba que eu te amo, agora por favor fuja e salve sua vida.

Dark Hat viu que não tinha escolha e correu como nunca avia corrido e enquanto se embrenhava na floresta a ultima coisa que ouviu foram os gritos da sua avó, ela queria voltar mas sabia que já era tarde e a única coisa que lhe restava fazer era salvar sua querida mãe.

July estava em casa cozinhando quando de repente sua porta é arrombada por homens encapuzados, infelizmente July nunca teve o dom da família para lutar ela sempre gostou de cozinhar, mas anos cortando legumes a fizeram ter habilidades com facas que nenhum outro ser humano tinha, era impressionante ela cortava mais rápido que uma bala no inicio os inimigos se surpreenderam e isso os fez ficar em desvantagem.

Droga pensou July eles estão vindo de todas as direções mesmo com o elemento surpresa ela não era páreo para eles.

Dark Hat correu o mais rápido que podia, mas a única coisa que conseguiu foi chegar a tempo de entrar na casa e ver sua mãe morrer de ante dos seus olhos, naquele momento ela não pensou em mais nada a única coisa que queria era ver o sangue dos seus inimigos e foi isso que conseguiu ela não parou ate que a casa estivesse vermelho escarlata e que os órgãos de seus inimigos estivessem espalhados pelo chão.

Naquela noite Drak Hat deixou sua vila que antes pacifica agora era dominada pelo caos e terror gerado pelo Dr. Anão. Ela não pararia, não descansaria enquanto não vingasse a sua família o seu lar e os seus sentimentos que aviam sido mortos e enterrados a sete palmos naquele dia.

única coisa que queria era ver o sangue dos seus inimigos e foi isso que conseguiu ela não parou ate que a casa estivesse vermelho escarlata e que os órgãos de seus inimigos estivessem espalhados pelo chão.

Naquela noite Drak Hat deixou sua vila que antes pacifica agora era dominada pelo caos e terror gerado pelo Dr. Anão. Ela não pararia, não descansaria enquanto não vingasse a sua família o seu lar e os seus sentimentos que aviam sido mortos e enterrados a sete palmos naquele dia.

Notas Finais

espero que tenham gostado

(Disponível em: <https://spiritfanfics.com/historia/o-conto-de-dark-hat-4890934>)

7ª aula: 2 h/a

Objetivos:

- Compartilhar informações sobre estágios de textos narrativos.
- Reconhecer os recursos de linguagem recorrentes em textos.

Atividades desenvolvidas / Procedimentos Didáticos

Leitura do texto *Faroeste Caboclo*, de Renato Russo

Atividade de leitura e interpretação dos textos compreendendo estruturas linguísticas e gramaticais.

CONVITE À LEITURA

Texto 1: Faroeste Caboclo (Renato Russo)

Não tinha medo o tal João de Santo Cristo
Era o que todos diziam quando ele se perdeu
Deixou pra trás todo o marasmo da fazenda
Só pra sentir no seu sangue o ódio que Jesus lhe deu

Quando criança só pensava em ser bandido
Ainda mais quando com um tiro de soldado o pai morreu
Era o terror da cercania onde morava
E na escola até o professor com ele aprendeu

Ia pra igreja só pra roubar o dinheiro
Que as velhinhas colocavam na caixinha do altar

Sentia mesmo que era mesmo diferente
Sentia que aquilo ali não era o seu lugar
Ele queria sair para ver o mar
E as coisas que ele via na televisão
Juntou dinheiro para poder viajar
De escolha própria, escolheu a solidão

Comia todas as meninhas da cidade
De tanto brincar de médico aos doze era professor
Aos quinze foi mandado pro reformatório
Onde aumentou seu ódio diante de tanto terror
Não entendia como a vida funcionava
Discriminação por causa da sua classe e sua cor
Ficou cansado de tentar achar resposta
E comprou uma passagem foi direto a Salvador

E lá chegando foi tomar um cafezinho
E encontrou um boiadeiro com quem foi falar
E o boiadeiro tinha uma passagem
Ia perder a viagem mas João foi lhe salvar
Dizia ele "Estou indo pra Brasília
Nesse país lugar melhor não há
Tô precisando visitar a minha filha
Eu fico aqui e você vai no meu lugar"

E João aceitou sua proposta
E num ônibus entrou no Planalto Central
Ele ficou bestificado com a cidade
Saindo da rodoviária viu as luzes de natal
Meu Deus, mas que cidade linda!
No Ano Novo eu começo a trabalhar
Cortar madeira aprendiz de carpinteiro
Ganhava cem mil por mês em Taguatinga

Na sexta feira ia pra zona da cidade
Gastar todo o seu dinheiro de rapaz trabalhador
E conhecia muita gente interessante
Até um neto bastardo do seu bisavô

Um peruano que vivia na Bolívia
E muitas coisas trazia de lá
Seu nome era Pablo e ele dizia
Que um negócio ele ia começar
E Santo Cristo até a morte trabalhava
Mas o dinheiro não dava pra ele se alimentar
E ouvia às sete horas o noticiário
Que sempre dizia que seu ministro ia ajudar

Mas ele não queria mais conversa
E decidiu que, como Pablo, ele iria se virar
Elaborou mais uma vez seu plano santo
E sem ser crucificado a plantação foi começar
Logo, logo os maluco da cidade
Souberam da novidade
"Tem bagulho bom aí!"

E o João de Santo Cristo ficou rico
E acabou com todos os traficantes dali
Fez amigos, frequentava a Asa Norte
Ia pra festa de rock pra se libertar

Mas de repente
Sob uma má influência dos boyzinhos da cidade
Começou a roubar
Já no primeiro roubo ele dançou
E pro inferno ele foi pela primeira vez
Violência e estupro do seu corpo
"Vocês vão ver, eu vou pegar vocês!"

Agora Santo Cristo era bandido
Destemido e temido no Distrito Federal
Não tinha nenhum medo de polícia
Capitão ou traficante, playboy ou general

Foi quando conheceu uma menina
E de todos os seus pecados ele se arrependeu
Maria Lúcia era uma menina linda
E o coração dele pra ela o Santo Cristo prometeu

Ele dizia que queria se casar
E carpinteiro ele voltou a ser
Maria Lúcia pra sempre vou te amar
E um filho com você eu quero ter

O tempo passa
E um dia vem na porta um senhor de alta classe
Com dinheiro na mão
E ele faz uma proposta indecorosa
E diz que espera uma resposta, uma resposta de João
"Não boto bomba em banca de jornal
Nem em colégio de criança
Isso eu não faço não
E não protejo general de dez estrelas
Que fica atrás da mesa com o cu na mão
E é melhor o senhor sair da minha casa
E nunca brinque com um peixe de ascendente escorpião"

Mas antes de sair com ódio no olhar
O velho disse:
Você perdeu a sua vida, meu irmão!
Você perdeu a sua vida, meu irmão!
Você perdeu a sua vida, meu irmão!
Essas palavras vão entrar no coração
Eu vou sofrer as consequências como um cão

Não é que o Santo Cristo estava certo
Seu futuro era incerto
E ele não foi trabalhar
Se embebedou e no meio da bebedeira
Descobriu que tinha outro trabalhando em seu lugar

Falou com Pablo que queria um parceiro
Que também tinha dinheiro e queria se armar
Pablo trazia o contrabando da Bolívia
E Santo Cristo revendia em Planaltina

Mas acontece que um tal de Jeremias
Traficante de renome apareceu por lá
Ficou sabendo dos planos de Santo Cristo
E decidiu que com João ele ia acabar

Mas Pablo trouxe uma Winchester 22
E Santo Cristo já sabia atirar
E decidiu usar a arma só depois
Que Jeremias começasse a brigar

Jeremias maconheiro sem vergonha
Organizou a Rockonha e fez todo mundo dançar
Desvirginava mocinhas inocentes
E dizia que era crente, mas não sabia rezar
E Santo Cristo há muito não ia pra casa
E a saudade começou a apertar

Eu vou me embora, eu vou ver Maria Lúcia
Já está em tempo de a gente se casar
Chegando em casa então ele chorou
E pro inferno ele foi pela segunda vez
Com Maria Lúcia Jeremias se casou
E um filho nela ele fez

Santo Cristo era só ódio por dentro

E então o Jeremias pra um duelo ele chamou
Amanhã as duas horas na Ceilândia
Em frente ao lote catorze é pra lá que eu vou
E você pode escolher as suas armas
Que eu acabo mesmo com você, seu porco traidor
E mato também Maria Lúcia
Aquele menina boçal pra quem jurei o meu amor

E Santo Cristo não sabia o que fazer
Quando viu o repórter da televisão
Que deu notícia do duelo na Tv
Dizendo a hora, o local e a razão

No sábado, então as duas horas
Todo o povo sem demora
Foi lá só pra assistir
Um homem que atirava pelas costas
E acertou o Santo Cristo
E começou a sorrir

Sentindo o sangue na garganta
João olhou pras bandeirinhas
E pro povo a aplaudir
E olhou pro sorveteiro
E pras câmeras e a gente da Tv filmava tudo ali

E se lembrou de quando era uma criança
E de tudo o que vivera até ali
E decidiu entrar de vez naquela dança

Se a Via-Crucis virou circo, estou aqui

E nisso o sol cegou seus olhos
E então Maria Lúcia ele reconheceu
Ela trazia a Winchester 22
A arma que seu primo Pablo lhe deu

Jeremias, eu sou homem
Coisa que você não é
E não atiro pelas costas, não
Olha prá cá filho-da-puta sem vergonha
Dá uma olhada no meu sangue
E vem sentir o teu perdão

E Santo Cristo com a Winchester 22
Deu cinco tiros no bandido traidor
Maria Lúcia se arrependeu depois
E morreu junto com João, seu protetor

O povo declarava que João de Santo Cristo
Era santo porque sabia morrer
E a alta burguesia da cidade não acreditou na história
Que eles viram da Tv

E João não conseguiu o que queria
Quando veio pra Brasília com o diabo ter
Ele queria era falar com o presidente
Pra ajudar toda essa gente que só faz
Sofrer

DESCOBRINDO OS SENTIDOS DO TEXTO

Faroeste Caboclo, Renato Russo

- Na sociedade onde vivemos, como identificamos o texto *Faroeste Caboclo*, de Renato Russo?
 - conto
 - receita culinária
 - crônica
 - música /poema
 - memorial
- As sequências textuais são especialmente:
 - narrativas
 - descritivas
 - argumentativos
 - injuntivas
 - expositivas
- Que expressões linguísticas comprovam o modo como estão organizadas as sequências textuais?

- Para que conheçamos no a história de João de Santo Cristo, é necessário que um narrador nos conte a mesma. Tendo em vista a figura do narrador, marque as afirmações abaixo que sejam verdadeiras.
 - O narrador é também personagem da história.
 - O narrador é observador.
 - O narrador é, além de observador, é onisciente.
- No texto *Faroeste Caboclo*, há interação direta entre o narrador e os leitor? Justifique.

- Ao iniciar o texto, o narrador nos apresenta um personagem inserido em um determinado tempo e lugar. Com base no texto, identifique:

a) Tempo

b) Lugar

c) Personagens protagonista

d) Personagens secundários

e) Apresentação da situação

f) Conflito

g) Clímax

h) Desfecho

7. O que as expressões de tempo e de lugar nos informam sobre as condições socioeconômicas de João de Santo Cristo? Justifique.

8. Observe a ordem em que os fatos são contados. Eles são contados em uma ordem cronológica ou não cronológica? Justifique.

9. Em determinado momento, o narrador faz uma reflexão sobre o objetivo da viagem de João de Santo Cristo à Brasília.

a) Qual era o objetivo?

b) o objetivo foi alcançado?

c) Por quê?

10. *Faroeste Caboclo* foi escrito há muito tempo. Nesse texto, por meio de uma narrativa, o autor proporciona uma reflexão sobre as condições de vida de pessoas que vivem à margem da sociedade. Você acha que as reflexões proporcionadas pelo texto ainda são necessárias na sociedade atual, ou o cenário político-econômico descrito no texto modificou-se no país?

2. NEGOCIAÇÃO CONJUNTA DO TEXTO

Tempo previsto: 4 h/a aulas

Objetivos:

- Preparar o aluno para uma produção coletiva de uma *fanfiction*.
- Preparar o aluno para a elaboração independente de uma *fanfiction*;

Atividades desenvolvidas /Procedimentos didáticos

7ª aula: 2 h/a

Orientação aos alunos a fim de que desenvolvam a produção de uma *fanfiction* ressaltando os estágios desse gênero textual.

Leitura do artigo *Como escrever uma fanfiction*

Leitura da fanfiction *Floresta Encantada* (Kyla)

Leitura da fanfiction *O lobo Era Mau ?* (Cni)

Discussão com os alunos os elementos recorrentes em cada texto.

CONVITE À LEITURA

Texto 1: Como Escrever uma Fanfic

Uma fanfic é um tipo de história baseada em personagens, cenários ou obras já existentes, tais como livros, filmes, programas de televisão, desenhos animados, etc. É escrita principalmente por fãs do trabalho original, que colocam os personagens, cenários ou idéias originais em situações criadas por eles mesmos. Embora a fanfic seja um meio de expressão popular para fãs criativos, ler a fanfic é muito mais simples do que escrevê-la. Este artigo irá ajudá-lo a escrever uma fanfic sobre qualquer obra que desejar.

Parte 1 de 4: Encontrando inspiração

1 Conheça vários fãs que possam contribuir com o seu trabalho.

Dá para procurar em fóruns e fã clubes, pois sempre há gente interessada em fanfictions e que esteja disposta a ajudar você nessa aventura criativa. Se possível, procure planejar-se para contatar os fãs menos dois meses antes de começar a esboçar a sua história.

2 Escolha o livro, filme, programa de TV, desenho animado ou outra obra sobre a qual você gostaria de escrever uma fanfiction. Pode ser qualquer coisa, desde o seu livro de bolso atual favorito até os desenhos animados antigos da TV que você costumava assistir quando era criança.

Muitas fanfictions trazem personagens da fonte original (seja ela um livro, programa de TV, filme, etc.) e de mídias relacionadas a ela (por exemplo, jogos, novela, romance, e assim por diante).

3 Refresque a memória sobre o assunto. Se você ainda não assistiu ou leu a obra original recentemente, aproveite para fazer isso antes de começar a escrever. Deixe-se levar pelo universo único da obra novamente: como os personagens pensam e agem; imagine o cenário ao seu redor. Como as idéias-chave da história funcionam juntas?

Muitos video games, livros em série e filmes têm enciclopédias próprias na internet que podem ajudar você a lembrar das ações passadas de um personagem e até mesmo fornecer novas idéias.

Parte 2 de 4: Escrevendo a fanfic

1 Lembre-se que a fanfic geralmente atrai mais leitores quando preserva grande parte da "aura original". Em outras palavras, deve-se manter o "cânone", a história original criada pelo autor da obra original. Seu trabalho terá uma aceitação muito maior se você conseguir escrever uma história que seja praticamente uma extensão natural da obra original (ou seja, ela fica tão boa que parece que o autor original é que a escreveu). Afinal, se as pessoas gostaram da história original, então, naturalmente, elas estão à procura de uma adaptação, continuação ou de uma pré-sequência. Mas os fãs vão sempre preferir a história que mais se parecer com a do autor original.

Se você não quer seguir à risca a história original, você pode escrever uma fanfic tipo UA (universo alternativo)! Isso permite que você crie qualquer tipo de história e paisagens ao redor dos personagens que decidir desenvolver. Não se esqueça de avisar os leitores, classificando o seu trabalho como uma fanfic de universo alternativo. Assim, os leitores vão saber que a sua história não segue o cânone (o original) ao pé da letra.

2 **Escolha os personagens que deseja desenvolver.** O número de personagens fica a seu critério. Você pode tanto moldar os seus baseados nos personagens da obra original como também pode explorar as possibilidades de um personagem completamente diferente. Por exemplo: "O que aconteceria se o personagem X fosse mau e

cruel, ao invés de bonzinho?" Como a história teria sido diferente? Outra opção é inventar os seus próprios personagens! Mas é importante saber que, se você decidir criar seu próprio personagem original, a criação de um personagem perfeito ou certinho demais pode trazer críticas ao seu trabalho. Procure criar personagens realmente originais.

- Tenha cuidado ao incluir-se em uma história, e evite idealizar-se demais. Parece óbvio, mas é um erro comum, principalmente no trabalho de novos escritores.
- Personagens perfeitos (sem defeitos e que nunca cometem erros) costumam ser odiados pelo público. Passe longe deles para não prejudicar a aceitação da sua obra.
- Os fãs amam casais. Eles podem ficar mais interessados em sua história se você incluir um pouco de romance o seu livro.

3 Você estiver usando personagens da história original, procure manter-se fiel à personalidade, ao passado e à atitude do original. É comum que os escritores se esqueçam de como é a personalidade de um personagem ao tentar uni-lo com as suas próprias idéias. O problema é que, se os atos desse personagem forem contraditórios demais em relação à obra original, os leitores vão acabar perdendo o interesse.

- Se você deseja mudar a personalidade da personagem, faça com que a mudança seja *gradual e plausível* (fácil de acreditar), assim como seria feito em uma ficção original. Você não inventou a personagem, mas as regras básicas para uma escrita de qualidade continuam as mesmas.

4 Pense sobre o que exatamente você gostaria de escrever. A fanfic é a melhor maneira de explorar o “e se...?” do trabalho original. Por exemplo, você pode se fazer a pergunta: “E se o personagem X não tivesse morrido?”, “Por que o personagem Y se sentiu daquela forma com relação a Z?”, “O que teria acontecido se X e Y tivessem se casado?” A história pode ser ambientada no passado (uma fase anterior da história), no presente (o que está acontecendo atualmente) ou no futuro (o que pode acontecer). Uma alternativa também é fazer algo completamente diferente, em um cenário ou período totalmente singular (por exemplo, escrever uma história sobre “Harry Potter” que acontece no Alabama da década de 1950). Este último método é chamado de fanfic de “universo alternativo”, e é muito popular.

5 Repare no clima que a história passa para o leitor. Seja qual for o tema que você escolheu - um filme de princesa da Disney, filmes de terror ou de suspense contemporâneo, em todos eles é necessário ter um clima - e você pode escolher qualquer um que quiser. Ele será sombrio e misterioso, desenvolvendo a complexidade de cada personagem? Ou será uma escrita leve, alegre e “fofa”, que causa sensações confusas e de ternura nos leitores? É você quem decide.

- Se você estiver escrevendo uma fanfic de comédia, não recorra ao humor ‘aleatório’, também conhecido como história forçada. Ela é muito mais difícil de escrever do que a maioria dos escritores pensa, e até os mais experientes terão dificuldades em torná-la realmente engraçada. Histórias de comédia também ganham menos resenhas do que as de romance, e se a sua não receber muito retorno, não desanime. O reconhecimento virá na hora certa.

6 Comece a escrever! Agora que você já passou pela parte mais difícil, comece a escrever. Acrescente descrições ou faça esboços de cenas de ação; vá fundo com as emoções das personagens ou conte a história do ponto de vista de outra pessoa. Você é quem decide sobre o que trata a sua fanfic!

- Assim como em qualquer história, tenha certeza de que você sabe para onde ela está caminhando antes de começá-la. Sem planejamento, você pode acabar enfrentando muitos problemas mais tarde. Procure planejar e desenvolver um enredo, em vez de pegar uma idéia e dar corda a ela, depois a outra, e mais outra, sem levar em conta o que virá a seguir. Os leitores perderão o interesse na sua história rapidamente.
- Lembre-se que nem sempre as histórias mais curtas são melhores. Por exemplo, um capítulo mais desenvolvido e explorado - ou mesmo uma fanfic mais longa e sem capítulos - pode ser muito mais gratificante do que uma versão menor.

Parte 3 de 4: Revisão

1 Leia e compare dez vezes se preciso com as versões dos outros fãs ou outras obras já existentes para evitar plágio. Confira se você não plagiou um detalhe, um personagem, uma fala, um cenário, etc. Isso porque qualquer processo por plágio pode causar muita dor de cabeça mais tarde.

- Você já viu um enredo que já foi usado até ficar batido? Fique longe dele. Se não tiver outro jeito e resolver usar esse já clichê, dê o seu toque pessoal à história. Não há nada que os fãs detestem mais do que enredos roubados de outras obras ou que já estão manjados.

2 Revise e corrija o seu trabalho. Confira se não há erros de digitação ou de gramática. Você pode pedir a alguém que revise o seu trabalho e ajude a melhorá-lo. Faça com que sua escrita seja a melhor possível.

- Use corretamente a gramática, pontuação, ortografia e a elaboração do resumo e do título. Desta forma, o livro terá mais chances de atrair mais leitores.
- Você pode contratar ou não um leitor beta. É ele que pode revisar o seu trabalho. Em todo caso, é sempre recomendável revisar tudo antes de publicar. Procure erros ortográficos ou gramaticais. Mas se você sofre de dislexia, não tem fluência na língua usada na obra ou simplesmente é um péssimo editor,

é melhor pagar a alguém para ser um beta. Mas é essencial conhecer a qualidade do que o seu Beta escreve antes de fechar o negócio. O Beta deve ser um escritor tão bom, quanto, no mínimo, você.

Parte 4 de 4: Publicação

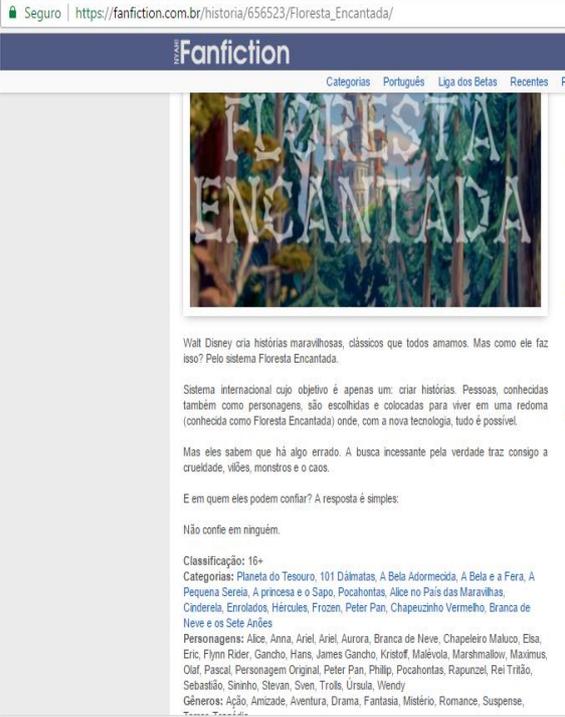
1 Publique seu trabalho! Uma fanfic nada mais é do que uma ficção feita por fãs e para fãs. Se você escreveu a história, pode apostar que em algum lugar existem pessoas interessadas em lê-la – a maioria deles, fãs da mesma história original! Você pode gratuitamente se tornar membro e publicar a sua fanfic no site <http://www.fanfiction.net>. Fanfics com conteúdo adulto podem ser enviadas para <http://www.adultfanfiction.net> ou <http://www.quotev.com>.

- Se esta for a sua primeira fanfic, escreva-a até o final antes de postá-la. A maioria dos leitores não gosta de quem posta antes de terminar, pois muitos desistem antes do final.
- Não deixe que as pessoas te pressionem para enviar um capítulo antes do mesmo estar concluído só para agradar aos outros. O importante é você estar satisfeito com o resultado antes de enviá-lo.

(Disponível em: <http://pt.wikihow.com/Escrever-uma-Fanfic>)

CONVITE À LEITURA

Texto 2: Floresta Encantada (Kyla)



Seguro | https://fanfiction.com.br/historia/656523/Floresta_Encantada/

Fanfiction

Categorias Português Liga dos Betas Recentes P

Wait Disney cria histórias maravilhosas, clássicos que todos amamos. Mas como ele faz isso? Pelo sistema Floresta Encantada.

Sistema internacional cujo objetivo é apenas um: criar histórias. Pessoas, conhecidas também como personagens, são escolhidas e colocadas para viver em uma redoma (conhecida como Floresta Encantada) onde, com a nova tecnologia, tudo é possível.

Mas eles sabem que há algo errado. A busca incessante pela verdade traz consigo a crueldade, vilões, monstros e o caos.

E em quem eles podem confiar? A resposta é simples:

Não confie em ninguém.

Classificação: 16+

Categorias: Planeta do Tesouro, 101 Dálmatas, A Bela Adormecida, A Bela e a Fera, A Pequena Sereia, A princesa e o Sapo, Pocahontas, Alice no País das Maravilhas, Cinderela, Enrolados, Hércules, Frozen, Peter Pan, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os Sete Anões

Personagens: Alice, Anna, Ariel, Ariel, Aurora, Branca de Neve, Chapeleiro Maluco, Elsa, Eric, Flynn Rider, Gancho, Hans, James Gancho, Kristoff, Malévola, Marshmallow, Maximus, Olaf, Pascal, Personagem Original, Peter Pan, Phillip, Pocahontas, Rapunzel, Rei Tritão, Sebastião, Sininho, Stevan, Sven, Trolls, Ursula, Wendy

Gêneros: Ação, Amizade, Aventura, Drama, Fantasia, Mistério, Romance, Suspense, Terror, Trágico

CONVITE À LEITURA

Texto 3: O lobo Era Mau ? (Cni)



https://fanfiction.com.br/historia/593932/O_Lobo_Era_Mau/

Fanfiction

Categorias Português Liga dos Betas Recentes

O Lobo Era Mau? escrita por Cni



Uma One-Shot sobre um lado diferente da história de Chapeuzinho-Vermelho. Contada por um dos personagens da história que vocês poderiam nunca ter pensado sobre o seu próprio lado da história.

Classificação: 13+

Categoria: Chapeuzinho Vermelho

Personagens: Personagem Original

Gêneros: Dark Fic, Drama, Fantasia, Trágica, Universo Alternativo

Avance: Conclusão, Maturação, Violência

Capítulo: 1 (1 102 palavras) | Terminada: Sim

Publicada: 14/02/2015 às 00:48 | Atualizada: 14/02/2015 às 00:48

Notas da História:

- *Chapeuzinho-Vermelho não me pertence, igualmente a seus personagens.
- *Essa história é de total autoria minha.
- *Lembre-se, plágio é crime.
- *Essa é a minha versão de Chapeuzinho-Vermelho.

8ª aula: 2 h/aulas

Releitura da música “Faroeste Caboclo”

Discussão sobre o texto lido.

Apontamentos sobre os aspectos mais interessantes do texto.

Encaminhamento de uma produção de *fanfiction* tomando como base os elementos do texto lido.

Produção coletiva usando o quadro da sala de aula.

Entregar a folha de produção para os alunos desenvolverem a escrita independente.

Orientar os alunos a iniciarem a produção independente da *fanfiction*.

CONVITE À LEITURA**Texto 1: Faroeste Caboclo (Renato Russo)**

Não tinha medo o tal João de Santo Cristo
Era o que todos diziam quando ele se perdeu
Deixou pra trás todo o marasmo da fazenda
Só pra sentir no seu sangue o ódio que Jesus lhe deu

Quando criança só pensava em ser bandido
Ainda mais quando com um tiro de soldado o pai morreu
Era o terror da cercania onde morava
E na escola até o professor com ele aprendeu
Ia pra igreja só pra roubar o dinheiro
Que as velhinhas colocavam na caixinha do altar

Sentia mesmo que era mesmo diferente
Sentia que aquilo ali não era o seu lugar
Ele queria sair para ver o mar
E as coisas que ele via na televisão
Juntou dinheiro para poder viajar
De escolha própria, escolheu a solidão

Comia todas as meninhas da cidade
De tanto brincar de médico aos doze era professor
Aos quinze foi mandado pro reformatório
Onde aumentou seu ódio diante de tanto terror
Não entendia como a vida funcionava
Discriminação por causa da sua classe e sua cor
Ficou cansado de tentar achar resposta
E comprou uma passagem foi direto a Salvador

E lá chegando foi tomar um cafezinho
E encontrou um boiadeiro com quem foi falar
E o boiadeiro tinha uma passagem
Ia perder a viagem mas João foi lhe salvar
Dizia ele "Estou indo pra Brasília
Nesse país lugar melhor não há
Tô precisando visitar a minha filha
Eu fico aqui e você vai no meu lugar"

E João aceitou sua proposta
E num ônibus entrou no Planalto Central
Ele ficou bestificado com a cidade
Saindo da rodoviária viu as luzes de natal
Meu Deus, mas que cidade linda!
No Ano Novo eu começo a trabalhar
Cortar madeira aprendiz de carpinteiro
Ganhava cem mil por mês em Taguatinga

Na sexta feira ia pra zona da cidade
Gastar todo o seu dinheiro de rapaz trabalhador
E conhecia muita gente interessante
Até um neto bastardo do seu bisavô

Um peruano que vivia na Bolívia
E muitas coisas trazia de lá
Seu nome era Pablo e ele dizia
Que um negócio ele ia começar

E Santo Cristo até a morte trabalhava
Mas o dinheiro não dava pra ele se alimentar
E ouvia às sete horas o noticiário
Que sempre dizia que seu ministro ia ajudar

Mas ele não queria mais conversa
E decidiu que, como Pablo, ele iria se virar
Elaborou mais uma vez seu plano santo
E sem ser crucificado a plantação foi começar
Logo, logo os maluco da cidade
Souberam da novidade
"Tem bagulho bom aí!"

E o João de Santo Cristo ficou rico
E acabou com todos os traficantes dali
Fez amigos, frequentava a Asa Norte
Ia pra festa de rock pra se libertar

Mas de repente
Sob uma má influência dos boyzinhos da cidade
Começou a roubar
Já no primeiro roubo ele dançou
E pro inferno ele foi pela primeira vez
Violência e estupro do seu corpo
"Vocês vão ver, eu vou pegar vocês!"

Agora Santo Cristo era bandido
Destemido e temido no Distrito Federal
Não tinha nenhum medo de polícia
Capitão ou traficante, playboy ou general
Foi quando conheceu uma menina
E de todos os seus pecados ele se arrependeu
Maria Lúcia era uma menina linda
E o coração dele pra ela o Santo Cristo prometeu

Ele dizia que queria se casar
E carpinteiro ele voltou a ser
Maria Lúcia pra sempre vou te amar
E um filho com você eu quero ter

O tempo passa
E um dia vem na porta um senhor de alta classe
Com dinheiro na mão
E ele faz uma proposta indecorosa
E diz que espera uma resposta, uma resposta de João
"Não boto bomba em banca de jornal
Nem em colégio de criança
Isso eu não faço não
E não protejo general de dez estrelas
Que fica atrás da mesa com o cu na mão
E é melhor o senhor sair da minha casa
E nunca brinque com um peixes de ascendente escorpião"

Mas antes de sair com ódio no olhar
O velho disse:

Você perdeu a sua vida, meu irmão!
 Você perdeu a sua vida, meu irmão!
 Você perdeu a sua vida, meu irmão!
 Essas palavras vão entrar no coração
 Eu vou sofrer as consequências como um cão

Não é que o Santo Cristo estava certo
 Seu futuro era incerto
 E ele não foi trabalhar
 Se embebedou e no meio da bebedeira
 Descobriu que tinha outro trabalhando em seu lugar

Falou com Pablo que queria um parceiro
 Que também tinha dinheiro e queria se armar
 Pablo trazia o contrabando da Bolívia
 E Santo Cristo revendia em Planaltina

Mas acontece que um tal de Jeremias
 Traficante de renome apareceu por lá
 Ficou sabendo dos planos de Santo Cristo
 E decidiu que com João ele ia acabar

Mas Pablo trouxe uma Winchester 22
 E Santo Cristo já sabia atirar
 E decidiu usar a arma só depois
 Que Jeremias começasse a brigar

Jeremias maconheiro sem vergonha
 Organizou a Rockonha e fez todo mundo dançar
 Desvirginava mocinhas inocentes
 E dizia que era crente, mas não sabia rezar
 E Santo Cristo há muito não ia pra casa
 E a saudade começou a apertar

Eu vou me embora, eu vou ver Maria Lúcia
 Já está em tempo de a gente se casar
 Chegando em casa então ele chorou
 E pro inferno ele foi pela segunda vez
 Com Maria Lúcia Jeremias se casou
 E um filho nela ele fez

Santo Cristo era só ódio por dentro
 E então o Jeremias pra um duelo ele chamou
 Amanhã as duas horas na Ceilândia
 Em frente ao lote catorze é pra lá que eu vou
 E você pode escolher as suas armas
 Que eu acabo mesmo com você, seu porco traidor
 E mato também Maria Lúcia
 Aquela menina boçal pra quem jurei o meu amor

E Santo Cristo não sabia o que fazer
 Quando viu o repórter da televisão
 Que deu notícia do duelo na Tv
 Dizendo a hora, o local e a razão

No sábado, então as duas horas
 Todo o povo sem demora
 Foi lá só pra assistir
 Um homem que atirava pelas costas
 E acertou o Santo Cristo

E começou a sorrir

Sentindo o sangue na garganta
 João olhou pras bandeirinhas
 E pro povo a aplaudir
 E olhou pro sorveteiro
 E pras câmeras e a gente da Tv filmava tudo ali

E se lembrou de quando era uma criança
 E de tudo o que vivera até ali
 E decidiu entrar de vez naquela dança
 Se a Via-Crucis virou circo, estou aqui

E nisso o sol cegou seus olhos
 E então Maria Lúcia ele reconheceu
 Ela trazia a Winchester 22
 A arma que seu primo Pablo lhe deu

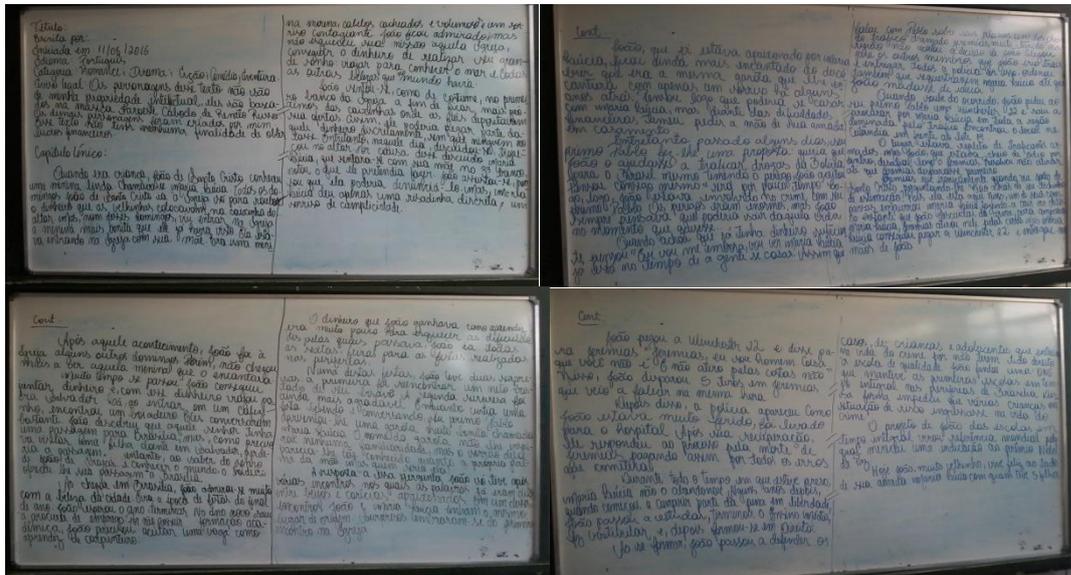
Jeremias, eu sou homem
 Coisa que você não é
 E não atiro pelas costas, não
 Olha prá cá filho-da-puta sem vergonha
 Dá uma olhada no meu sangue
 E vem sentir o teu perdão

E Santo Cristo com a Winchester 22
 Deu cinco tiros no bandido traidor
 Maria Lúcia se arrependeu depois
 E morreu junto com João, seu protetor

O povo declarava que João de Santo Cristo
 Era santo porque sabia morrer
 E a alta burguesia da cidade não acreditou na
 história
 Que eles viram da Tv

E João não conseguiu o que queria
 Quando veio pra Brasília com o diabo ter
 Ele queria era falar com o presidente
 Pra ajudar toda essa gente que só faz
 Sofrer

CONVITE À PRODUÇÃO Produção Coletiva



3. CONSTRUÇÃO DO TEXTO DE FORMA INDEPENDENTE

9ª aula Tempo previsto: 2 h/a aulas

Objetivo:

- Orientar a produção independente dos alunos em relação às convenções da escrita.
- Explicar sobre as convenções da escrita na produção de uma *fanfiction*.
- Investigar como está sendo para os alunos a produção independente de uma *fanfiction*.

Atividades desenvolvidas / Procedimentos didáticos

Deixar que os alunos expressem as dúvidas que têm quanto à produção do texto.

Explicar sobre as convenções da escrita.

Ler o conto *Felicidade Clandestina* de *Clarice Lispector*.

Criar com um *blog* para socializar as *fanfictions* que os alunos irão escrever.

Explicar aos alunos como proceder ao digitarem o texto e compartilhem no *blog* criado.

Sugerir que os alunos leiam, comentem e façam sugestões na produção dos colegas.

4. CONSTRUÇÃO DO TEXTO DE FORMA INDEPENDENTE/ AVALIAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

Tempo previsto: 4 h/a aulas

Objetivo:

- Receber os textos produzidos pelos alunos
- Analisar com o aluno a produção escrita;
- Avaliar o texto do aluno;
- Propor a reescrita do texto.
- Avaliar a proposta didática de produção de *fanfictions*.

10ª aula: (1ª parte): 2 h/a aulas**Atividades desenvolvidas / Procedimentos didáticos**

Receber os textos produzidos pelos alunos.

Ler os textos produzidos pelos alunos que já estiverem publicados no blog.

Analisar com o aluno os aspectos de sua produção textual que requerem reelaboração com base tanto nos comentários dos colegas quanto numa lista de constatação entregue a eles pela pesquisadora.

11ª aula: (2ª parte): 2 h/a aulas**Atividades desenvolvidas / Procedimentos didáticos**

Ler com antecedência os textos digitados pelos alunos.

Explicar ao aluno os aspectos de sua produção textual que requerem reelaboração com base numa lista de constatação entregue a eles pela pesquisadora.

Propor que o aluno reescreva o texto.

Discutir com os alunos os resultados obtidos com a proposta didática

Anexo: Ficha de Avaliação de *Fanfiction*

Critério	Descrição do critério de avaliação	Sim	Em parte	Não
Adequação ao gênero	Elaborou uma <i>fanfiction</i> que dialoga com obras preexistentes ou desenvolveu uma narrativa original mas que mantém relação com o gênero em vista da função e da estrutura do texto?			
Características do gênero	O título do texto é criativo a fim de atrair a atenção do leitor?			
	Usou adequadamente os elementos pré-textuais a fim de possibilitar uma caracterização geral e o despertar da curiosidade do leitor a respeito da narrativa escrita?			
	Usou adequadamente referências de tempo espaço e lugar?			
	Faz uso adequado de adjetivos para que o leitor possa compreender a caracterização dos personagens e do espaço?			
	O registro da fala dos personagens está adequado às características atribuídas aos mesmos?			
	A narrativa foi construída de modo que o desenrolar da ação demonstre a existência de um conflito, clímax e desfecho?			
Coesão/Coerência	A <i>fanfiction</i> foi escrita de modo que não haja incoerências, paradoxos, no desenrolar da narrativa?			
	Utilizou adequadamente verbos para anunciar as falas dos personagens?			
Convenções da escrita	Registrou as falas dos personagens por meio do uso de aspas ou travessões a fim de diferenciá-las da fala do narrador?			
	Usou adequadamente as regras de pontuação.			
	Utilizou adequadamente as normas que regem a ortografia das palavras?			
	Utilizou adequadamente a concordância verbal e nominal?			

REGRAS DE ENVIO (COMUNIDADE NYAH! FANFCTION)

O que fazer antes de postar?

1. Verifique a ortografia de seu texto. Caso você queira ajuda para melhorar sua história como um todo antes de postá-la, o site oferece o serviço da Liga dos Betas. [http://fanfiction.com.br/liga_dos_betas/]

O que é permitido postar?

1. Prosa: Somente são permitidos textos ficcionais. Deste grupo, excluem-se: avisos em forma de capítulos, guias e manuais, listas de qualquer tipo, autobiografias, biografias de terceiros ou de personagens, capítulos de inscrição de personagens, colunas, reportagens, dissertações, posts de blogs, piadas, colunas, artigos, trabalhos acadêmicos ou quaisquer outros tipos de texto não ficcionais.

2. Sobre as listas: Serão consideradas dentro da regra as listas ambientadas em história. Serão consideradas fora da regra as fics que forem simplesmente lista.

3. Poesia.

O que é proibido postar?

1. Textos que não sejam de sua autoria, mesmo que tenha autorização para tal.

2. Traduções, mesmo que tenha autorização para tal.

3. Adaptações que utilizem o material original na íntegra ou parte dele.

4. Textos em outros idiomas (pode conter trechos em outros idiomas, mas eles não podem compor a maior parte do texto postado).

5. Conteúdo que incentive ou dissemine discriminações, sejam por cor, sexo, religião, etc.

6. Textos abaixo de 100 palavras.

7. Títulos, sinopses e nomes de usuário (nome de exibição) que não sejam adequados a todas as idades, isto é, que sejam sexualmente sugestivos ou que façam apologia de drogas (lícitas ou ilícitas) ou de violência.

8. Avatares, capas de histórias ou quaisquer imagens que:

- Contenham violência explícita ou insinuação de violência (tortura, intenção de agressão, por exemplo);

- Incentivem qualquer tipo de discriminação (racial, ideológica, etc.);

- Incentivem o uso de drogas (lícitas ou ilícitas);

- Contenham nudez parcial e/ou total;

- Contenham imagens eróticas;

- Sugiram a intenção sexual (beijo excessivamente provocante, pose que sugira relação sexual, entre outras);

- Ofendam a moral de alguma forma.

9. Propagandas textuais ou visuais para sites externos ou produtos.

10. Pode-se divulgar em seu perfil seu site pessoal (blog, tumblr, etc.), desde que este não tenha propagandas e não faça vendas ou promoção de produtos/serviços.

11. Qualquer tipo de aviso ou comentário no meio da história. Deve-se usar a área adequada para notas. Links com o endereço exposto também devem ser colocados no espaço de notas. Links encapsulados em uma palavra ou frase pequena podem permanecer no corpo do texto.

12. Histórias que utilizem pessoas reais (celebridades, atores e atrizes, etc.), com exceção de integrantes de banda e cantores. Nos últimos casos, é proibido postar histórias que incentivem qualquer tipo de discriminação e/ou que denigrem a imagem de alguém.

Regras de formatação:

1. Não utilize abreviações da Internet ("vc" em vez de "você", "q" no lugar de "que", entre outros) e emoticons no seu texto, A NÃO SER QUE haja um trecho que contenha uma conversa em redes sociais ou por SMS, etc., e que esteja dentro de um contexto maior (este deve estar, obviamente, na linguagem culta!)

2. Não publique sinopses ou textos totalmente em letras maiúsculas, com conteúdo agressivo e/ou inadequado para todas as idades.

3. É proibido utilizar caracteres especiais nos títulos das histórias e nas sinopses com a intenção de enfeitar o texto. Exemplo: --[:: Minha História ::]--

4. Não são aceitas recomendações com todas as letras maiúsculas ou contendo revelações ou partes do enredo, sinopses, palavras e pornografia.

5. É permitida somente 01 (uma) imagem por capítulo. Para complementar a descrição ao longo da história, é permitida a adição de imagens por meio de hiperlink, desde que elas estejam dentro do estipulado no item 8 de "O que é proibido postar".

6. Sempre preencha a parte de "Disclaimer" — referente aos direitos autorais e de imagem da história que está postando.

Sobre categorias

1. Poste sua história na categoria a que ela pertença. Caso ela não exista, entre em contato através do Suporte [<http://fanfiction.com.br/suporte.php>] e peça a adição.

2. Não adicione sua história à categoria "Originais", a menos que o enredo, o ambiente e todos os personagens tenham sido criados por você.

Sobre classificações e avisos

1. Tenha bom senso ao delimitar a classificação de seu texto.

2. Temas hentai, lemon ou orange devem ser classificados como +18 (para maiores de 18 anos).

3. Temas ecchi devem ser classificados +16 (para maiores de 16 anos).

4. É obrigatório assinalar um aviso caso ele faça parte da sua história.

5. Escrever notas da história como se fossem capítulos (notas, murais de personagens, avisos ou cartinhas para a pessoa homenageada na fic) será considerado abuso dos benefícios do sistema (conforme as Regras de Conduta) e, por isso, violará as regras.

Reservamo-nos o direito de alterar as regras caso seja necessário, não sendo obrigatório o aviso aos usuários. Consulte esta página periodicamente para manter-se informado.

Aqueles que violarem as regras poderão ser advertidos formalmente (5 advertências levam ao bloqueio imediato e eterno da conta) ou ter suas histórias e/ou capítulos excluídos. Podemos também bloquear a conta por tempo indeterminado, mesmo que ela não tenha 5 advertências.

Esperamos a compreensão e a colaboração de todos. Caso encontre alguma história ou usuário que não esteja de acordo com as regras, clique em DENUNCIAR e faça sua parte! Colabore para que continuemos oferecendo um site de qualidade.

Regras atualizadas em 21 de junho de 2015

Disponível em: https://fanfiction.com.br/pagina/20/leia_antes_de_postar/ Acesso em 26/10/16.

REGRAS DE ENVIO (COMUNIDADE *SPIRIT*)

Termos de conduta:

I - Todo o conteúdo adicionado é de inteira e única responsabilidade do usuário que o adiciona. A administração não se responsabiliza por este;

II - É proibido adicionar fanfics, obras literárias, traduções de fanfics e livros que não sejam de sua autoria, total ou parcialmente, com ou sem autorização do autor original, ou mesmo dando créditos pela reprodução da obra. Nestes casos, o usuário terá sua conta permanentemente banida do site;

III - Não serão aceitas fanfics que façam apologias, incentivem os leitores, glorifiquem, defendam e demonstrem de forma positiva:

a. A abusos de menores de 14 anos, ou seja, histórias que retratem de forma positiva relações ou insinuações sexuais, bem como abusos, entre adultos (maiores de 18 anos) e crianças ou adolescentes (menores de 14 anos), romantizando estes tipos de atos;

b. O estupro de vulnerável e abuso de incapaz, ou seja, histórias que retratem de forma positiva, relações ou insinuações sexuais, bem como abusos, contra pessoas que, devido a enfermidade ou deficiência mental, não tem condições de entender ou de oferecer resistência à prática do ato;

c. O estupro, ou seja, histórias que retratem de forma positiva relação sexual não consensual;

d. O suicídio, automutilação e auto-abuso, ou seja, histórias que encorajem, estimulem e romantizem atos de tirar a própria vida ou de causar lesões (físicas e psicológicas) a si próprio;

e. Condutas criminosas e violência, ou seja, histórias que encorajem e estimulem a prática de crimes, instigando os leitores aos cometimentos dos mesmos;

f. Racismo, preconceito e discursos de ódio, ou seja, histórias que encorajem e estimulem violência ou discriminação devido a raça, etnia, religião, incapacidade, gênero, idade, ou orientação sexual;

g. O uso de drogas de forma indiscriminada, ou seja, histórias que encorajem e estimulem o uso de drogas, instigando os leitores ao consumo das mesmas.

Fanfics que fizerem tais apologias serão excluídas imediatamente e o usuário poderá ser advertido ou banido conforme a gravidade ou reincidência.

IV - É proibido realizar divulgações/propagandas (spam) em fanfics de outros usuários, ou seja, postar links de fanfics ou de outros sites, através de comentários. O usuário que o fizer será advertido e, em casos mais graves ou de reincidência, será banido;

V - Ofender membros usuários e administradores de todo e qualquer Canal do site pode resultar em banimento do agressor;

VI - Exigir dos leitores que adicionem sua fanfic aos favoritos, que dêem notas ou que comentem em seus capítulos para que a história seja atualizada com mais rapidez ou continuada, resultará na exclusão da fanfic em questão;

Regras de Envio

1 - Da história

1.1 - Serão aceitos, no Spirit Fanfics e Histórias, apenas textos em forma de prosa, verso e roteiros, excluindo terminantemente qualquer tipo de reprodução de obras, biografias, artigos, avisos, notícias, capítulos destinados somente para descrições de personagens ou "fichas" para leitores (que no caso são utilizadas em fanfics interativas), apontamentos, reviews, resumos, trailers e letras de músicas. Todos os textos que se encontrarem fora dos padrões de fanfics e de textos literários, serão excluídos;

1.2 - Não são permitidas fanfics integralmente em outros idiomas não disponíveis para escolha no formulário de postagem. Tanto a sinopse, quanto os capítulos, devem ser postados no mesmo idioma selecionado;

1.3 - Histórias com menos de 300 caracteres (ou seja, letras, espaçamentos e pontuação) não serão aceitas.

1.4 - A sinopse é um campo de preenchimento obrigatório que deve conter um breve resumo ou um pequeno trecho da história, no qual é proibido:

a. Estar integralmente em outro idioma diferente do selecionado;

b. Conter apologia às drogas, racismo, violência e sexo;

c. Possuir palavras de baixo calão, conteúdo vulgar/obsceno ou que ofenda a moral;

d. Conter "Leia e descubra" ou qualquer construção semelhante;

Fanfics cujo campo de sinopse estiver irregular, poderão ser editadas ou excluídas;

1.5 - Para avisos, notas e agradecimentos, utilize apenas os campos "Notas do Autor" e "Notas Finais". Não os escreva na sua história ou insira-os na sinopse;

1.6 - Só serão aceitos links nas "Notas Finais". Links inseridos na "Sinopse", nas "Notas do Autor" (notas iniciais) e no decorrer dos capítulos, acarretarão a exclusão da fanfic;

1.7 - Os capítulos postados na fanfic, devem ser relacionados à mesma história. Não são permitidas, portanto, fanfics que contenham histórias diferentes numa mesma postagem (imagines ou coletâneas de oneshots). Neste caso as fanfics deverão ser postadas separadamente. Fanfics que contiverem várias histórias diferentes serão excluídas;

2 - Sobre Imagens

2.1 - A imagem de capa da fanfic e dos capítulos são OPCIONAIS, no qual é proibido:

- Que façam apologia a pedofilia, às drogas, racismo, preconceito, violência e às demais formas de discriminação;
- Que possuam conteúdo sexual explícito, insinuação ou intenção sexual (exemplos: beijos excessivamente provocantes, poses que passem a ideia de relações sexuais ou de teor erótico);
- Que contenha nudez parcial/total/disfarçada;
- Que ofendam a moral;
- Que possam gerar desconforto psicológico, tais como automutilações, cadáveres e sangue, por exemplo;

O usuário que o fizer será advertido e, em casos mais graves ou de reincidência, o mesmo será banido;

2.2 - Qualquer imagem inserida no decorrer do capítulo acarretará a exclusão imediata da fanfic;

2.3 - Não é permitido utilizar imagens que violem os direitos autorais de seu criador, bem como capas de histórias/fanfics de terceiros. Nestes casos, as imagens serão removidas e o usuário que o fizer será advertido ou banido, em caso de reincidência.

3 - Sobre Categorias, Gêneros e Avisos

3.1 - A fanfic deverá ser postada apenas na(s) categoria(s) à(s) qual(is) pertença; caso ainda não exista, faça o requerimento por meio do sistema de Suporte;

3.2 - Adicione sua história na categoria "Original" se, e somente se, o universo do enredo, bem como personagens e demais elementos da narração forem criados totalmente por você. Não a utilize juntamente com outras categorias;

3.3 - Caso sua fanfic possua mais de uma categoria, insira o gênero "Crossover";

3.4 - Fanfics com mais de um capítulo postado devem obrigatoriamente conter o gênero "Romance e Novela";

4 - Sobre Classificação Etária

4.1 - Fanfic Hentais, Yaoi, Yuri, Lemon e Orange, ou seja, histórias que possuam nudez e cenas de sexo explicito/heterossexual, homossexual ou bissexual, devem ser obrigatoriamente 18+;

4.2 - Fanfics Shoujo-Ai, Shounen-Ai e Ecchi, ou seja, histórias que possuam nudez parcial e insinuação de sexo, heterossexual, homossexual ou bissexual, devem ser obrigatoriamente 16+;

4.3 - Fanfics que façam alusão à homossexualidade e que não possuam cenas de sexo ou insinuações de sexo e que sejam de classificação menor ou igual 14 anos, devem, obrigatoriamente possuir os gêneros Slash (relação entre dois homens) e FemmeSlash (relação entre duas mulheres);

4.4 - As fanfics devem possuir uma classificação condizente com seus gêneros, avisos e conteúdo;

5 - Sobre a Formatação

5.1 - Só serão permitidos emoticons nas notas iniciais e finais do autor ou quando tratar-se de pequenos trechos relacionados à mensagens de texto via celular ou computador, desde que neste caso, esteja em forma de citação para diferenciar do capítulo da fanfic. Emoticons inseridos na sinopse e no decorrer dos capítulos que não seja na condição descrita acima, acarretarão a exclusão da fanfic.

5.2 - Os títulos da fanfic e dos capítulos, bem como o texto da sinopse, não devem ser escritos totalmente em maiúsculo(exceto no caso de siglas); e, os textos da fanfic não podem estar totalmente formatados em maiúsculo, negrito, itálico, totalmente alinhado à direita ou centralizado (a centralização integral do texto é permitida em caso de poesias), sob pena da fanfic ser excluída;

5.3 - O título da fanfic e do capítulo não podem:

- Possuir apenas o nome da categoria ou de casais. Caso esteja contextualizado ou com complementos, exemplo: "Nome da Categoria - Complemento", serão aceitos;
- Conter caracteres especiais nos títulos das Fanfics e capítulos, desde que não façam parte da grafia original do conteúdo utilizado;
- Fazer apologia à violência, ao racismo, ao uso de drogas ou ao sexo ou conter palavras de baixo calão;
- Ofender a moral;

5.4 - Fanfics com escrita de baixa qualidade serão excluídas pela administração. Entende-se como "baixa qualidade" fanfics cujo texto apresente internetês, falta ou mau uso de pontuação e de acentuação, erros ortográficos e gramaticais em excesso, abreviações e incoerência em frases.

A fanfic será editada ou excluída pela administração dependendo da gravidade e da quantidade de infrações cometidas, sem que seja dada explicações sobre o fato;

IMAGENS DO BLOG VISTAS A PARTIR DE UM CELULAR



PÁGINA INICIAL

Postagem em destaque

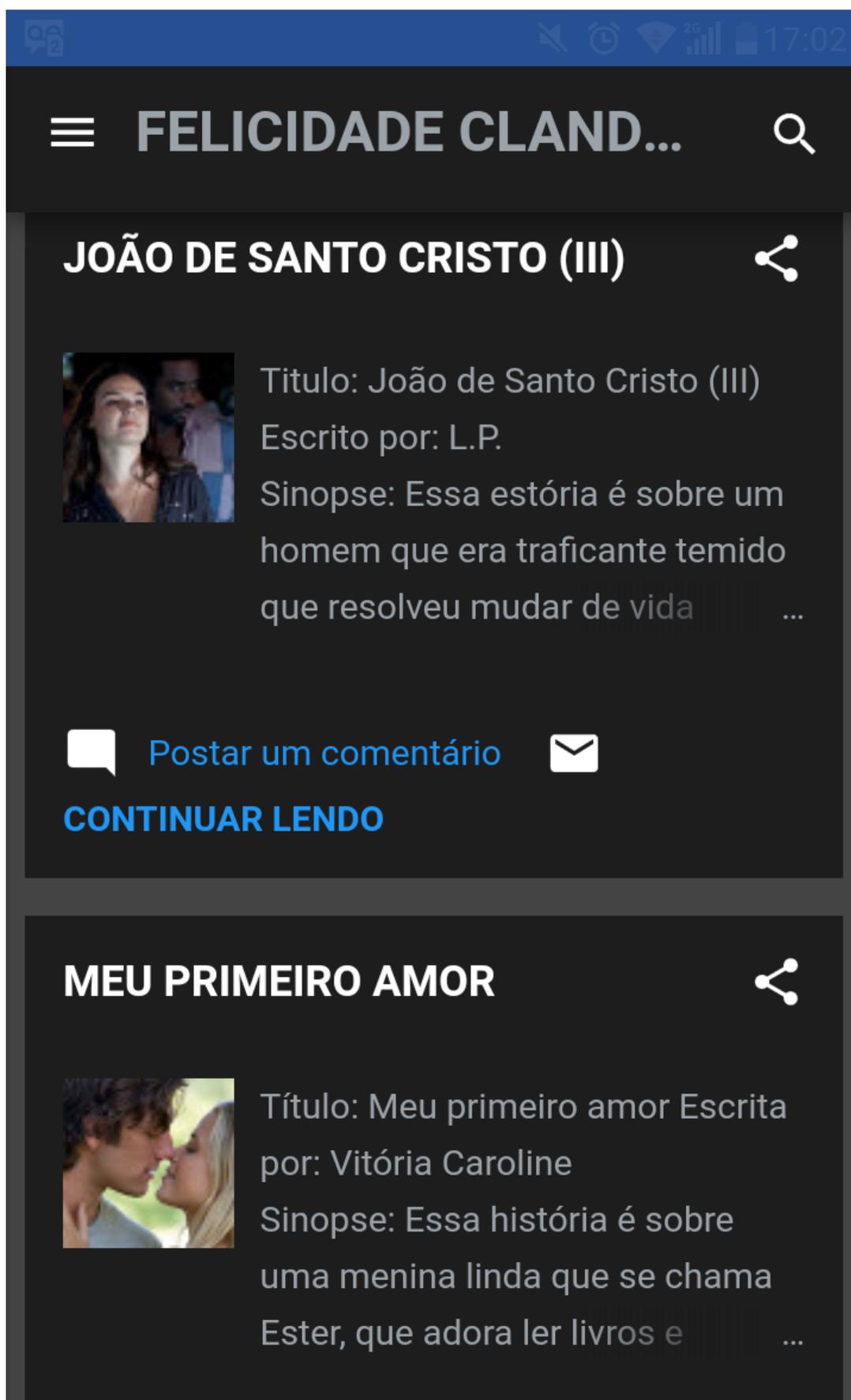
O MISTÉRIO DE AMANDA CARDIOLLY

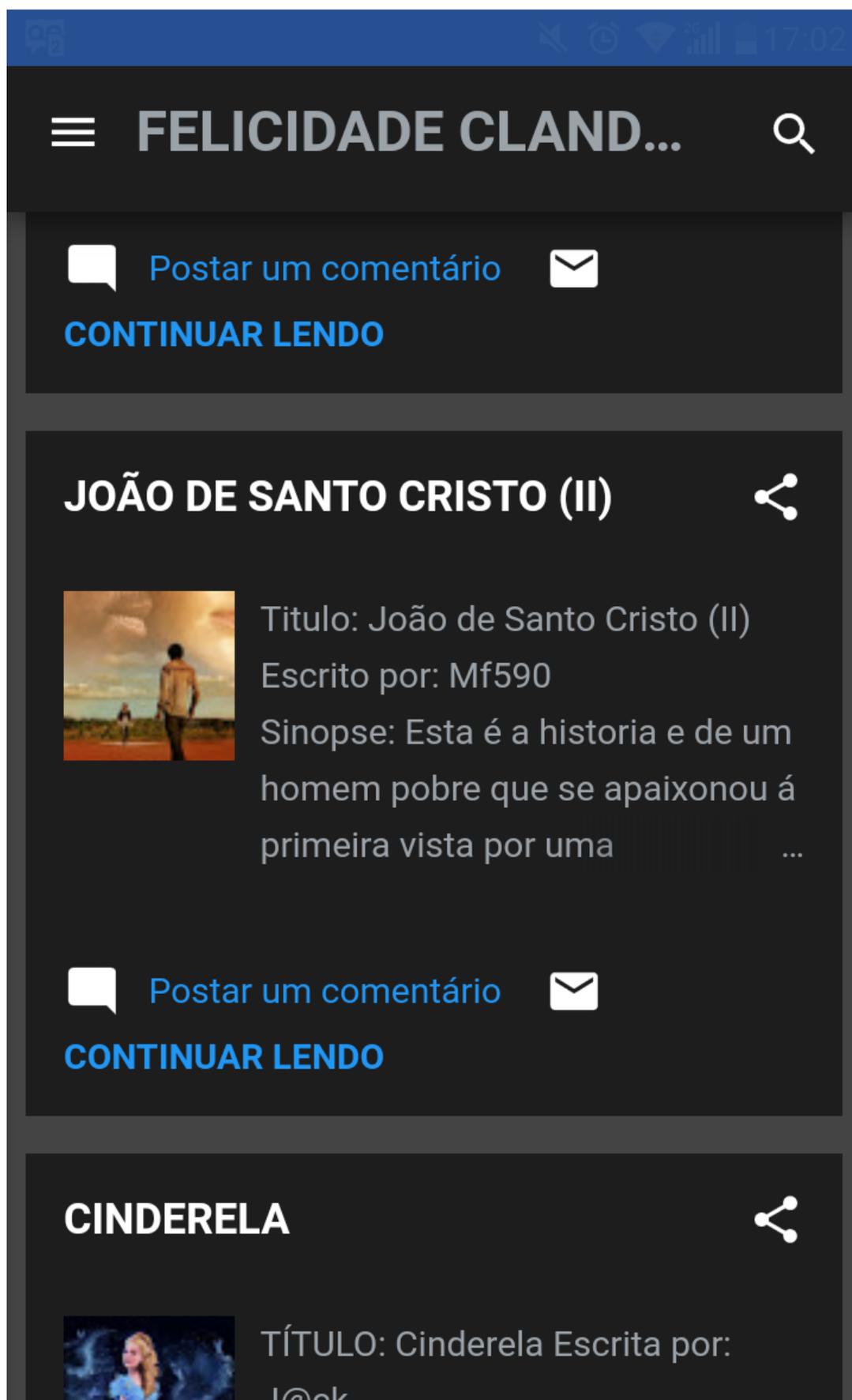


3 comentários



CONTINUAR LENDO





The screenshot shows a mobile application interface with a dark theme. At the top, there is a blue status bar with icons for signal, Wi-Fi, and battery, and the time 17:03. Below this is a dark header with a hamburger menu icon on the left, the text 'FELICIDADE CLAND...' in the center, and a magnifying glass search icon on the right. The main content area is divided into two sections, each with a dark background and a light-colored border.

CINDERELA 

 TÍTULO: Cinderela Escrita por: J@ck
Sinopse: Essa estoria retrata uma menina que, quando pequena, perdeu sua mãe e com um tempo ...

 [Postar um comentário](#) 

CONTINUAR LENDO

CHAPEUZINHO VERMELHO 

 Título: Chapeuzinho Vermelho
Escrita por: @ngel Iniciada em: 21/08/ 2016 Idioma: Português
Categoria: Chapeuzinho Vermelho. ...

☰ **FELICIDADE CLAND...** 🔍

CHAPEUZINHO VERMELHO 

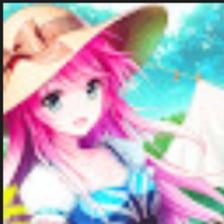


Título: Chapeuzinho Vermelho
Escrita por: @ngel Iniciada em:
21/08/ 2016 Idioma: Português
Categoria: Chapeuzinho
Vermelho. ...

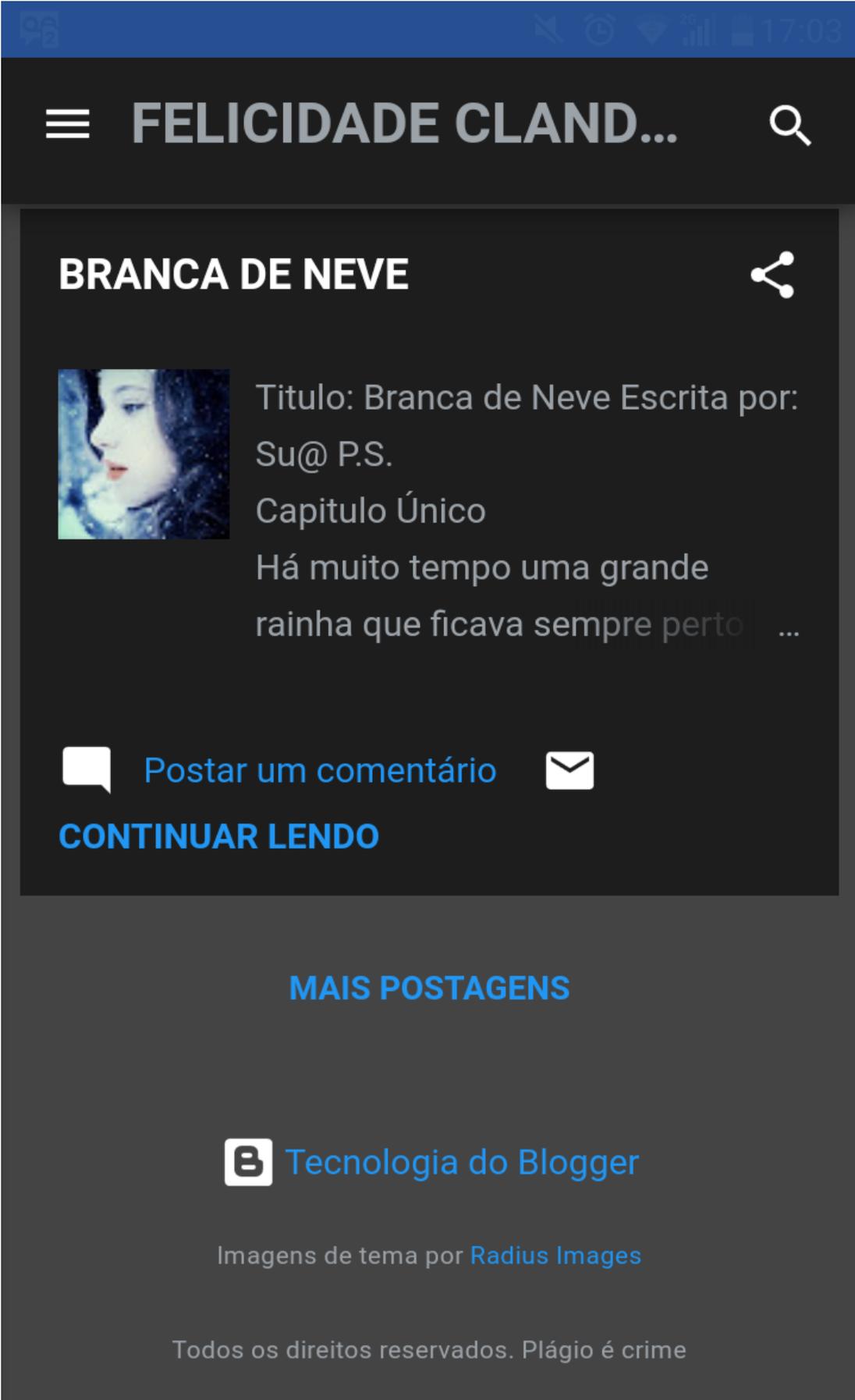
 [Postar um comentário](#) 

CONTINUAR LENDO

CHAPEUZINHO AMARELO 



Título: Chapeuzinho Amarelo
Escrita por: O#B
Sinopse: Essa história fala sobre
uma menina chamada
Chapeuzinho Amarelo que foi ...



The screenshot shows a mobile application interface. At the top, there is a blue header bar with a hamburger menu icon on the left, the text "FELICIDADE CLAND..." in the center, and a magnifying glass search icon on the right. Below the header, the main content area has a dark background. At the top of this area, the title "BRANCA DE NEVE" is displayed in white, with a share icon to its right. Below the title is a small square image of a woman's face. To the right of the image, the text reads: "Titulo: Branca de Neve Escrita por: Su@ P.S. Capitulo Único Há muito tempo uma grande rainha que ficava sempre perto ...". Below this text, there are two icons: a speech bubble icon followed by the text "Postar um comentário" and an envelope icon. At the bottom of this section, the text "CONTINUAR LENDO" is written in blue. Below this section, the text "MAIS POSTAGENS" is centered in blue. At the bottom of the page, there is a logo for "Tecnologia do Blogger" and the text "Imagens de tema por Radius Images". At the very bottom, the text "Todos os direitos reservados. Plágio é crime" is displayed.

☰ FELICIDADE CLAND... 🔍

BRANCA DE NEVE 📄

 Titulo: Branca de Neve Escrita por:
Su@ P.S.
Capitulo Único
Há muito tempo uma grande
rainha que ficava sempre perto ...

💬 Postar um comentário ✉️

CONTINUAR LENDO

MAIS POSTAGENS

 **Tecnologia do Blogger**

Imagens de tema por [Radius Images](#)

Todos os direitos reservados. Plágio é crime