



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**RENATA CHAVES LOPES**

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM GÊNEROS EMERGENTES NO**  
**AMBIENTE DIGITAL: IMPACTOS NO LETRAMENTO LITERÁRIO DE ALUNOS**  
**DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA**



**FORTALEZA – CEARÁ**

**2021**

RENATA CHAVES LOPES

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM GÊNEROS EMERGENTES NO  
AMBIENTE DIGITAL: IMPACTOS NO LETRAMENTO LITERÁRIO DE ALUNOS  
DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem, Ensino e Tecnologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleudene de Oliveira Aragão.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Sistema de Bibliotecas**

Lopes, Renata Chaves.

Práticas de leitura literária com gêneros emergentes no ambiente digital: impactos no letramento literário de alunos de ensino médio de uma escola pública de Fortaleza [recurso eletrônico] / Renata Chaves Lopes. - 2021

217 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada. Fortaleza, 2021.

Área de concentração: Linguagem, Ensino e Tecnologia.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleudene de Oliveira Aragão.

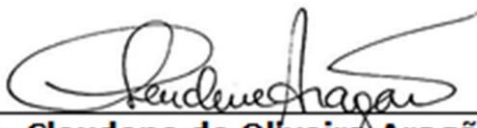
1. Letramentos. 2. Letramento literário. 3. Gêneros literários emergentes do Ambiente Digital. I. Título.

RENATA CHAVES LOPES

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM GÊNEROS EMERGENTES NO  
AMBIENTE DIGITAL: IMPACTOS NO LETRAMENTO LITERÁRIO DE ALUNOS  
DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

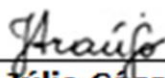
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem, Ensino e Tecnologia.

Aprovada em: 26 de março de 2021.



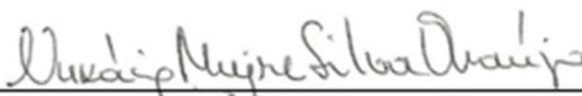
---

**Prof. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (Orientadora)**  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



---

**Prof. Dr. Júlio César de Araújo**  
Universidade Federal do Ceará - UFC



---

**Prof. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo**  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico esse trabalho a todos que lutam por  
uma educação gratuita e de qualidade

## AGRADECIMENTOS

Meu coração é só gratidão a todos aqueles que fazem parte da minha jornada da vida.

Primeiramente, minha gratidão a Deus e a todas as forças espirituais por ter me guiado até esse momento.

Minha gratidão aos meus pais por todo esforço que fizeram para me proporcionar uma boa vida e pelo incentivo ao estudo e pelo reconhecimento das horas dedicadas a eles.

Agradeço a meu esposo Regis por tantos momentos de amor, carinho e atenção.

Minha gratidão a toda minha rede de apoio nos cuidados à minha filha Elisa: meu esposo que, em muitos fins de semana, tornou-se pai solitário para que eu me dedicasse às leituras, aos meus pais que ficaram com Elisa após a escola enquanto eu ainda estava em aula e ao um dos braços da minha casa, Daniele, que tanto nos ajuda.

Agradeço a UECE, que durante esse período novamente me fez sentir em casa, ao POSLA por tanto acolhimento, aos professores que muito nos ensinaram e a todos amigos que lá fiz, por dividir tantos momentos prazerosos.

Agradeço ao GPLEER pela receptividade ainda antes do ingresso ao mestrado, também aos amigos que lá fiz, em especial, ao Paulo Henrique e a Viviane, que dedicaram uma parte do seu tempo para me ajudar na construção e na finalização dessa pesquisa.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Cleudene, pelas horas dedicadas à orientação, por tanto que me ensinou, não só assuntos acadêmicos, e sim sobre humanidade. Obrigada também por ter conduzido todo esse processo de forma tão leve.

Agradeço à minha banca, Júlio Araújo e Nukácia Araújo, pelas preciosas contribuições desde o momento da qualificação.

Agradeço muito aos meus amigos, que não ousou citar nomes por receio de esquecer injustamente de alguém, pelos momentos de descontração, pelas conversas serenas, que, no ano de 2020, restringiram-se aos grupos de *WhastApp*; a Camila por todo apoio desde antes da seleção do mestrado.

Agradeço a minha fisioterapeuta Priscila por ter me ajudado nos muitos momentos de dores físicas.

Agradeço à escola em que foi realizada essa pesquisa por ter me acolhido há 10 anos, à gestão, por facilitar todo o processo e aos alunos que integraram a eletiva de Gêneros Literários em Ambientes Digitais, por tanta dedicação.

Agradeço à turma que se formou no ano de 2019 na escola José Valdo Ribeiro Ramos por aprender tanto com vocês.

Agradeço ao Governo do Estado do Ceará pela liberação das horas trabalhadas para estudo, sem essa liberação, essa pesquisa poderia não ter sido realizada. Apelo também que políticas de valorização e formação do professor sejam sempre implementadas.

Agradeço à Capes por todo apoio financeiro e promoção à pesquisa.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a conclusão desta etapa tão importante da minha vida.

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que visou investigar quais seriam os impactos de práticas de leituras envolvendo gêneros literários emergentes do ambiente digital sugeridos pela BNCC no letramento literário de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza. Para isso, adotamos como referencial teórico as contribuições de Street(2014), de Freire (2011), de Soares (2006) e de Kleiman (1995) sobre letramento; de Cosson (2014, 2019, 2020), Mendoza (2004) e Aragão (2006) referentes ao letramento literário e Rojo (2016), Knobel e Lankshear (2007) e Lopes (2012) para letramentos digitais. A partir desses autores, entendemos que letramentos são práticas sociais que envolvem o uso da leitura e a escrita, e que estão condicionados pela cultura e contexto nos quais essas práticas estão inseridas. A vida cotidiana demanda dos indivíduos vários tipos de letramentos, como o letramento literário que, quando fomentado pela escola, permite a continuidade da formação do leitor literário e o desenvolvimento da fruição deste, proporcionando a esse leitor a imersão em variadas experiências literárias. A BNCC compartilha também da ideia do leitor fruidor multiletrado e produtor e se mostra inovadora no tocante à recomendação de gêneros plurimidiáticos como objetos de estudo no ensino médio. Esses gêneros estão cada vez mais presentes no cotidiano dos jovens leitores e estão diretamente vinculados a tecnologias digitais, que requerem também novos tipos de letramentos, entre eles os digitais. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa-ação em uma turma eletiva que compreendia alunos de primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio de uma escola pública da periferia de Fortaleza, adaptada aos tempos de pandemia, consistindo na realização de aulas síncronas e assíncronas. Contamos para efeito de horas/aula apenas as aulas online síncronas, dessa forma, totalizando 20h/aula. Realizamos oficinas em que os discentes, a cada módulo, desenvolveram atividades envolvendo gêneros literários emergentes do ambiente digital, como postagens literárias na rede social Instagram, memes literários e criação de *fanfictions*. Os instrumentos os quais utilizamos foram os questionários perfil de leitor literário, aplicados ao final de cada oficina, grupos focais iniciais e finais e as atividades e produções dos discentes. Esses instrumentos nos auxiliaram a construir os dados que nos revelaram que as experiências com as práticas de leituras literárias a partir de gêneros emergentes do ambiente digital proporcionaram o fomento e a integração entre o letramento literário e letramento digital dos participantes da eletiva.

**Palavras-chave:** Letramentos. Letramento literário. Novos Letramentos. Gêneros literários emergentes do ambiente digital.



## RESUMEN

Esta disertación es el resultado de una investigación que buscó averiguar cuáles serían los impactos de las prácticas lectoras que involucran géneros literarios emergentes del entorno digital sugeridos por la BNCC en la literacidad literaria de los estudiantes de una clase electiva en una escuela pública de Fortaleza. Para ello, adoptamos como referencia teórica los aportes de Street (2014), Freire (2011), Soares (2006) y Kleiman (1995) sobre literacidad; de Cosson (2014, 2019, 2020), Mendoza (2004) y, Aragão (2006), refiriéndose a la literacidad literaria y de Rojo (2016), Knobel y Lankshear (2007) y, Lopes (2012) para literacidades digitales. A partir de estos autores, entendemos que las literacidades son prácticas sociales que involucran el uso de la lectura y la escritura, y que están condicionadas por la cultura y contexto en el que se insertan estas prácticas. La vida cotidiana exige de los individuos diversos tipos de literacidades, como la literacidad literaria, que, cuando fomentada por la escuela, permite la continuidad de la formación del lector literario y el desarrollo de su disfrute, proporcionando al lector la inmersión en diversas experiencias literarias. La BNCC también comparte la visión del lector multiletrado productor y que lee por disfrute y es innovadora con relación a la recomendación de géneros multimedia como objetos de estudio en la escuela secundaria. Estos géneros están cada vez más presentes en la vida cotidiana de los lectores jóvenes y están directamente vinculados a las tecnologías digitales, que también requieren nuevos tipos de literacidades, incluso las digitales. Metodológicamente, realizamos una investigación-acción en una clase electiva que incluyó a estudiantes de primer, segundo y tercer año de secundaria de una escuela pública en la periferia de Fortaleza, adaptada a los tiempos de la pandemia, consistente en clases sincrónicas y asincrónicas. Contamos para efecto de horas/clase solamente las clases en línea sincrónicas, por lo tanto, totalizamos 20 horas / clase. Realizamos talleres en que los alumnos en cada módulo desarrollaron actividades que involucraban géneros literarios emergentes del entorno digital, como publicaciones literarias en la red social Instagram, chistes literarios y *fanfictions*. Los instrumentos que utilizamos fueron los cuestionarios de perfil del lector literario, los cuestionarios aplicados al final de cada taller, registro de los grupos focales inicial y final y las actividades y producciones de los estudiantes. Estos instrumentos nos ayudaron a construir los datos que revelaron que las experiencias con las prácticas de lecturas literarias de géneros emergentes del entorno digital proporcionaron el fomento e integración entre la literacidad literaria y la literacidad digital de los participantes de la electiva.

**Palabras clave:** Literacidad. Literacidad literaria. Géneros Literarios Emergentes del Entorno Digital.

## LISTA DE FIGURAS

|  |            |
|--|------------|
| <b>Figura 1 - Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura.....</b> | <b>28</b>  |
| <b>Figura 2 - Elementos que integram o modelo de educação literária .....</b>        | <b>43</b>  |
| <b>Figura 3 - Meme Manuel Bandeira.....</b>  | <b>66</b>  |
| <b>Figura 4 - Meme Romeu e Julieta .....</b>   | <b>67</b>  |
| <b>Figura 5 - Resultado Spaece 2019 .....</b>  | <b>85</b>  |
| <b>Figura 6 - Conversa (1) no grupo WhatsApp .....</b>                               | <b>88</b>  |
| <b>Figura 7 - Conversa (2) no grupo WhatsApp .....</b>                               | <b>89</b>  |
| <b>Figura 8 - Postagem sobre o livro Depois de Você.....</b>                         | <b>90</b>  |
| <b>Figura 9 - Postagem da poesia Vou-me Embora pra Pasárgada .....</b>               | <b>92</b>  |
| <b>Figura 10 - Poema sobre covid-19 .....</b>  | <b>93</b>  |
| <b>Figura 11 - Poema sobre questão racial .....</b>                                  | <b>94</b>  |
| <b>Figura 12 - Apresentação da Fanfic do P5 .....</b>                                | <b>95</b>  |
| <b>Figura 13 - Apresentação da Fanfic do P1 .....</b>                                | <b>96</b>  |
| <b>Figura 14 - Apresentação da Fanfic do P7 .....</b>                                | <b>97</b>  |
| <b>Figura 15 - Postagem (1) de P1.....</b>   | <b>130</b> |
| <b>Figura 16 - Postagem (Extra) de P1 .....</b>                                      | <b>132</b> |
| <b>Figura 17 - Postagem (1) de P2.....</b>   | <b>133</b> |
| <b>Figura 18 - Postagem (1) de P3.....</b>   | <b>134</b> |
| <b>Figura 19 - Comentário da Postagem (1) de P3 .....</b>                            | <b>135</b> |
| <b>Figura 20 - Comentário da Postagem (1) de P4 .....</b>                            | <b>136</b> |
| <b>Figura 21 - Comentário da Postagem (Extra) de P4 .....</b>                        | <b>137</b> |
| <b>Figura 22 - Comentário da Postagem (1) de P5 .....</b>                            | <b>138</b> |
| <b>Figura 23 - Comentário da Postagem (1) de P6 .....</b>                            | <b>140</b> |
| <b>Figura 24 - Comentário da Postagem (1) de P7 .....</b>                            | <b>141</b> |
| <b>Figura 25 - Meme postado por P1 .....</b>   | <b>144</b> |
| <b>Figura 26 - Meme postado por P3.....</b>  | <b>145</b> |
| <b>Figura 27 - Meme postado por P2.....</b>  | <b>146</b> |
| <b>Figura 28 - Meme postado por P4.....</b>  | <b>146</b> |
| <b>Figura 29 - Meme postado por P5.....</b>  | <b>147</b> |
| <b>Figura 30 - Meme postado por P6.....</b>  | <b>148</b> |
| <b>Figura 31 - Resumo realizado por P1 da obra original no Google Docs .....</b>     | <b>150</b> |
| <b>Figura 32 - Planejamento da fanfic realizado por P1 no Google Docs .....</b>      | <b>151</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Figura 33 - Fanfic postada por P1 no site Spirit.....</b>                          | <b>153</b> |
| <b>Figura 34 - Resumo realizado por P2 da obra original no Google Docs .....</b>      | <b>153</b> |
| <b>Figura 35 - Planejamento da fanfic realizado por P2 no Google Docs .....</b>       | <b>154</b> |
| <b>Figura 36 - Resumo realizado por P3 e P4 da obra original no Google Docs .....</b> | <b>155</b> |
| <b>Figura 37 - Planejamento da fanfic realizado por P3 e P4 no Google Docs.....</b>   | <b>156</b> |
| <b>Figura 38 - Resumo realizado por P5 da obra original no Google Docs .....</b>      | <b>157</b> |
| <b>Figura 39 - Planejamento da fanfic realizado por P5 no Google Docs .....</b>       | <b>158</b> |
| <b>Figura 40 - Resumo realizado por P5 da obra original no Google Docs .....</b>      | <b>159</b> |
| <b>Figura 41 - Planejamento da fanfic realizado por P6 no Google Docs .....</b>       | <b>160</b> |
| <b>Figura 42 - Resumo realizado por P7 da obra original no Google Docs .....</b>      | <b>161</b> |
| <b>Figura 43 - Planejamento da fanfic realizado por P7 no Google Docs .....</b>       | <b>162</b> |

## LISTA DE QUADROS

|   |            |
|---|------------|
| <b>Quadro 1 - Modos de ler textos literários.....</b>                                     | <b>38</b>  |
| <b>Quadro 2 - Componentes da Competência Literária.....</b>                               | <b>41</b>  |
| <b>Quadro 3 - Letramentos Digitais .....</b>  | <b>47</b>  |
| <b>Quadro 4 - Compilação de referências de gêneros emergentes do ambiente digital ...</b> | <b>60</b>  |
| <b>Quadro 5 - Quantitativo de alunos que participaram de cada etapa da pesquisa .....</b> | <b>73</b>  |
| <b>Quadro 6 - Oficinas em gêneros literários em ambiente digital .....</b>                | <b>75</b>  |
| <b>Quadro 7 - Frequência de leitura apontadas pelos sujeitos.....</b>                     | <b>81</b>  |
| <b>Quadro 8 - Motivos para leitura apontados pelos sujeitos .....</b>                     | <b>81</b>  |
| <b>Quadro 9 - Motivos do abandono da leitura apontados pelos sujeitos.....</b>            | <b>81</b>  |
| <b>Quadro 10 - Dificuldades de leitura apontados pelos sujeitos.....</b>                  | <b>83</b>  |
| <b>Quadro 11 - Grau de dificuldade na leitura apontados pelos sujeitos .....</b>          | <b>84</b>  |
| <b>Quadro 12 - Acesso aos dispositivos tecnológicos apontados pelos sujeitos.....</b>     | <b>123</b> |
| <b>Quadro 13 - Motivos para o uso dos dispositivos tecnológicos.....</b>                  | <b>124</b> |
| <b>Quadro 14 - Tipos de materiais de leitura apontados pelos sujeitos .....</b>           | <b>125</b> |
| <b>Quadro 15 - Tipos de suportes de leitura apontados pelos sujeitos .....</b>            | <b>125</b> |
| <b>Quadro 16 - Ações realizadas no ambiente digital apontadas pelos sujeitos .....</b>    | <b>126</b> |
| <b>Quadro 17 - Gêneros emergentes do ambiente digital conhecidos pelos sujeitos .....</b> | <b>127</b> |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|        |   |
|--------|---|
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular  |
| DCNEM  | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013)          |
| GNL    | Grupo Nova Londres  |
| GIF    | Graphics Interchange Format   |
| GPLEER | Grupo de Pesquisa: Literatura: Estudo, Ensino e (Re) Leitura do Mundo |
| HQs    | Histórias em Quadrinhos   |
| P1     | Participante 1  |
| P2     | Participante 2  |
| P3     | Participante 3  |
| P4     | Participante 4  |
| P5     | Participante 5  |
| P6     | Participante 6  |
| P7     | Participante 7  |
| PCNEM  | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio                     |
| OCEM   | Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)                   |
| SEDUC  | Secretaria da Educação do Ceará                                       |
| SEDUC  | Secretaria da Educação do Ceará                                       |
| SPAECE | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará           |
| TDICs  | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação                      |
| UECE   | Universidade Estadual do Ceará  |

## SUMÁRIO

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 16  |
| <b>2</b>   | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....   | 24  |
| <b>2.1</b> | <b>Letramento literário e novos letramentos</b> .....  | 24  |
| 2.1.1      | Concepções de Leitura.....   | 24  |
| 2.1.2      | Do Letramento aos multiletramentos .....   | 29  |
| 2.1.3      | Letramento Literário e Competência Literária.....  | 35  |
| 2.1.4      | Novos Letramentos e Leitura em Ambiente Digital .....  | 45  |
| <b>2.2</b> | <b>Práticas de leitura e produção a partir de gêneros literários emergentes do ambiente digital</b> .....  | 52  |
| 2.2.1      | Literatura em Ambiente Digital: Práticas de Leitura e Produção Literária .....   | 52  |
| 2.2.2      | Gêneros Literários Emergentes do Ambiente Digital.....   | 58  |
| <b>3</b>   | <b>METODOLOGIA</b> .....   | 70  |
| <b>3.1</b> | <b>Tipo de pesquisa</b> .....  | 70  |
| <b>3.2</b> | <b>Contexto</b> .....  | 71  |
| <b>3.3</b> | <b>Participantes</b> .....   | 72  |
| <b>3.4</b> | <b>Procedimentos</b> .....   | 73  |
| <b>3.5</b> | <b>Instrumentos</b> .....  | 76  |
| 3.5.1      | Questionário de perfil/leitor literário e questionário para cada oficina .....   | 76  |
| 3.5.2      | Propostas de atividades de competência literária envolvendo gêneros literários emergentes do ambiente digital sugeridos pela BNCC no campo artístico-literário ..... | 77  |
| 3.5.3      | Registro do grupo focal inicial e final com alunos da disciplina eletiva .....   | 77  |
| 3.5.4      | Diário de bordo .....  | 78  |
| <b>3.6</b> | <b>Procedimentos éticos</b> .....  | 78  |
| <b>4</b>   | <b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....   | 80  |
| <b>4.1</b> | <b>Perfil do leitor literário</b> .....  | 80  |
| <b>4.2</b> | <b>Componentes da competência literária que se destacaram durante a realização de práticas de leitura</b> .....  | 99  |
| <b>4.3</b> | <b>Proposta metodológica com gêneros literários emergentes do ambiente digital</b> .....   | 123 |
| <b>5</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 163 |
|            | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 168 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO LEITOR LITERÁRIO</b>       | <b>178</b> |
| <b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIOS APLICADOS AO FINAL DE CADA OFICINA</b> | <b>186</b> |
| <b>APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA</b>                      | <b>188</b> |
| <b>APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ESTUDANTES</b>             | <b>189</b> |
| <b>APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)</b>  | <b>191</b> |
| <b>APÊNDICE F – ATIVIDADES</b>                                       | <b>193</b> |
| <b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA</b>                          | <b>215</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

As tecnologias estão, indiscutivelmente, presentes no cotidiano da sociedade, e, como consequência, na escola não seria diferente. Assim, a partir desse contexto e da relação entre tecnologia e escola essa pesquisa surgiu. Por meio da minha experiência como professora de Língua Portuguesa em turmas de 1ª série do ensino médio do currículo comum de uma escola em tempo integral e como professora de uma disciplina eletiva<sup>1</sup> sobre os gêneros do ambiente digital percebi que havia diferença entre essas duas aulas. Nas aulas de literatura do currículo comum, eu observava, por parte dos alunos, um desinteresse pela leitura de textos clássicos, principalmente aqueles vinculados ao livro didático. Enquanto que, nas aulas eletivas, eu percebia que os discentes liam, produziam e experimentavam os textos presentes no meio digital, inclusive os de literatura. No entanto, apesar do interesse dos aprendizes em textos do meio digital e da vasta quantidade de informações que eles traziam sobre novos gêneros para aprendermos juntos na aula, notei que muito ainda havia para ser investigado como a leitura e a produção desses gêneros e como esses gêneros possibilitariam o fomento do letramento literário entre os estudantes. Essas questões foram levadas para nosso grupo de pesquisa GPLEER - Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do Mundo para serem discutidas e fortalecidas.

Em nosso grupo de pesquisa, acreditamos que a escola, além de ser um lugar de ensino e de aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, é também o lugar de formação do sujeito social. Assim sendo, ela tem como função formar indivíduos letrados, capazes de atuar em todas as esferas culturais presentes em uma comunidade linguística. No entanto, conforme aponta Rojo (2004), muitas vezes a escola só estimula uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade. Segundo a autora, isso acontece porque o letramento estimulado pela escola desenvolve, principalmente, uma leitura que interessa apenas ao ambiente escolar. Em todas as disciplinas, há uma predominância de leituras que se finalizam em questionários em que os alunos precisam apenas localizar informações do texto. Esse tipo de leitura não estimula o indivíduo a se apropriar do texto e a interpretá-lo, nem o torna um leitor crítico.

---

<sup>1</sup> No sistema de ensino do Estado do Ceará, aulas eletivas fazem parte dos componentes curriculares e devem ser ofertadas de acordo com o interesse dos alunos. Nessas aulas, não há segmentação por série, ou seja, os alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries podem cursar juntos a mesma disciplina.



Freire (2001) assevera que a escola costuma conceber o aluno-leitor somente como consumidor de informações. O autor ressalta que, quando o leitor não desenvolve, por meio da leitura, o senso crítico, ele se transforma apenas em um espectador do mundo, sem a capacidade de mudá-lo. Um leitor crítico é, antes de tudo, um cidadão letrado, que está inserido dentro de uma comunidade linguística e precisa se relacionar socialmente. Dito de outra forma, ele é um sujeito que tem o domínio da leitura e da escrita e sabe utilizar essas duas competências para atender às demandas sociais. Esse uso da leitura e da escrita como práticas sociais constitui o letramento, que deve ser contínuo e, a partir do seu desenvolvimento, os indivíduos devem ser capacitados a participarem plenamente nas práticas de suas comunidades em geral.

Autores como Kleiman (2002), Soares (2009), Street (2014) e Cosson (2014) acrescentam também que as práticas sociais, nas quais um sujeito está imerso, são inúmeras, logo é necessário tratar de letramentos e não só de um letramento. Para Soares (2009), a expressão letramentos é mais significativa, pois reflete diferentes aspectos, como os níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, que estão envolvidos nas práticas de leitura e escrita. Logo, expressões como letramento crítico, letramento visual, letramento digital, letramento literário, dentre outras, são mais legítimas para abranger os diversos estudos que envolvem o letramento.

Em nossa pesquisa nos detivemos em dois tipos de letramentos: o literário e o digital. O primeiro, o letramento literário, segundo Cosson (2020), deve ser um processo contínuo, como todo letramento, e é construído a partir de práticas leituras literárias. Essas práticas de leituras literárias nem sempre são iniciadas na escola, mas a escola pode e deve ampliá-las e aprimorá-las. Como também é um processo de apropriação (no que diz respeito a tomar algo para si) e da literatura, em especial, em um processo de se identificar com ela. Portanto, entendemos que a vivência literária, a formação do estilo de leitura e o desenvolvimento da competência literária do aluno são passos importantes para o fomento do letramento literário.

No entanto, reconhecemos que a concretização do letramento literário na escola ainda encontra uma série de dificuldades, conforme alertam Paulino e Cosson (2009) sobre dificuldades que vão desde o estímulo ao uso inadequado do texto literário, muitas vezes, reduzidos a fragmento dos textos clássicos e limitado ao livro didático até a cultura da reprodução, da literalidade, da homogeneização, ou seja, quanto mais o aluno repetir o que um crítico consagrou, mais correta é a sua resposta. Esses teóricos também destacam que, no ensino médio, o ensino da literatura costuma se voltar, principalmente, para o biografismo, para o

historicismo monumentalista ou, muitas vezes, para a apreciação de textos que pouco têm a dizer aos alunos.

Quanto ao letramento digital, afirmamos que está diretamente vinculado à teoria da Pedagogia dos Multiletramentos. Essa pedagogia se fundamenta na necessidade de incluir diferentes culturas, locais e globais, já presentes na sala de aula, e nas novas ferramentas vinculadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante, TDICs), que “acarretam novos letramentos de caráter multimodal ou multissemióticos” (ROJO, 2012, p.13). Dessa forma, embasando-se nessas duas premissas, o Grupo Nova Londres (doravante, GNL) “defende um ensino voltado para projetos que considerem essa diversidade e deem visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica” (PINHEIRO, 2016, p. 526). Nessas dimensões também circulam textos, tanto impressos quanto digitais, que sofreram modificações, absorveram de forma mais intensa a diversidade linguística e cultural, como também os aspectos multimodais, demandando, portanto, outros tipos de letramentos, inclusive o letramento digital.

Por conseguinte, os textos literários também absorveram essas complexidades, principalmente aqueles que se associaram às novas mídias e se reelaboraram através de novos gêneros, logo requerendo novas maneiras de navegar, interpretar, planejar, analisar e produzir e ler estes textos. Um exemplo dessa demanda, são as comunidades virtuais que englobam o texto literário, tais como o *Instagram*, o *Facebook*, o *BookTube*, o *Skoob*, as plataformas de repositórios de *fanfics* e as redes sociais em geral, que permitem aos aprendizes agirem, efetivamente, como leitores-usuários. Nessas comunidades, eles participam ativamente como leitores e produtores de textos.

A adesão dessas comunidades virtuais ao ambiente escolar é prevista pela Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), que aborda as TDICs como uma das competências que deve perpassar por todos os eixos previstos pelo currículo, de forma a privilegiar as interações multimidiáticas e multimodais, proporcionando a participação em práticas sociais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

A BNCC ainda mantém o diálogo com as orientações dos documentos oficiais anteriores, como os PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), as OCEM -Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e as DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013), e amplia essas diretrizes quando enfoca o uso de diferentes mídias ao longo do documento. Por exemplo, no segmento do ensino médio, o documento apresenta uma seção exclusiva para tratar do tema denominada “as tecnologias digitais e a computação”. Nessa seção, a BNCC leva em consideração as grandes

transformações que as TDICs ocasionaram na sociedade contemporânea, pois, além de boa parte das informações produzidas pela humanidade estar armazenada digitalmente, a forma de comunicação mudou depois da inserção da tecnologia no cotidiano social (BRASIL, 2018).

Diante da preocupação com o impacto dessas mudanças no que concerne ao componente da Língua Portuguesa, faz-se necessário reconhecer todas as potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades em todos os campos de atuação social: na vida pessoal, nas práticas de estudo e pesquisa, na vida pública, no âmbito jornalístico-midiático e, por fim, no campo artístico-literário, no qual concentramos nossos estudos. No campo artístico-literário, o conceito de literatura adotado amplia o repertório em relação a documentos oficiais anteriores, visto que “a literatura juvenil, a literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, a cultura de massa, a cultura de mídias, as culturas juvenis” (BRASIL, 2018, p. 500) são colocadas no mesmo patamar de importância. Portanto, nessa pesquisa, procuramos abraçar tanto essa diversidade literária quanto o uso de mídias digitais.

A partir dessa perspectiva, partimos da hipótese que o tratamento didático do texto literário a partir de práticas de leituras literárias envolvendo gêneros literários emergentes do ambiente digital proporcionará impactos positivos no fomento ao letramento literário na maior parte dos sujeitos de nossa pesquisa. Para verificarmos se essa hipótese será confirmada, investigamos a seguinte pergunta geral: **Quais seriam os impactos<sup>2</sup> de práticas de leituras envolvendo gêneros literários emergentes do ambiente digital sugeridos pela BNCC no letramento literário de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza?** Decorrentes desse questionamento central, apresentamos as questões que nos auxiliaram nessa ação investigativa:

- 1) Quais as mudanças no perfil de leitor literário de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais?
- 2) Que componentes da competência literária se destacaram nas atividades propostas durante a realização de práticas de leitura com gêneros literários emergentes do ambiente digital com uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza?

---

<sup>2</sup> Alertamos desde já que o impacto que tratamos nesse estudo não se refere, em nenhum momento, à mensuração do letramento literário dos participantes dessa pesquisa antes e depois das práticas de leituras literárias e, sim, à investigação se há uma mudança significativa e positiva quanto ao fomento do letramento literário em interface com o letramento digital durante as práticas de leituras a quais os participantes desse estudo participaram.

- 3) Como uma proposta de inovação metodológica no ensino da literatura, a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais, pode fomentar a leitura e a produção desses gêneros entre alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza?

Para respondermos a esses questionamentos, o objetivo geral da nossa pesquisa **é investigar quais seriam os impactos de práticas de leituras envolvendo gêneros literários emergentes do ambiente digital sugeridos pela BNCC no letramento literário de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza.** De forma mais específica, investigamos também se:

- 1) Investigar as mudanças no perfil de leitor literário de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais;
- 2) Averiguar os componentes da competência literária se destacaram nas atividades propostas durante a realização de práticas de leitura com gêneros literários emergentes do ambiente digital com uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza;
- 3) Analisar como uma proposta de inovação metodológica no ensino da literatura, a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais, pode fomentar a leitura e a produção desses gêneros entre alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza.

A seguir, apresentamos algumas pesquisas que embasaram o aparato teórico-metodológico desse estudo. Essas pesquisas se sustentaram em duas perspectivas: os letramentos, digital e literário, e os gêneros literários emergentes do ambiente digital.

Quanto ao tópico de gêneros literários emergentes do ambiente digital, gostaríamos de destacar a pesquisa de Cechineli (2019) que defende que o posicionamento da BNCC sobre a literatura e endossa a valorização do provisório e do descartável, indo de encontro à temporalidade tipicamente literária e resultando em um impasse perceptivo que, de modo geral, é pouco produtivo ou favorável para a literatura. O autor acredita, ainda, que oferecer alternativas plurimidiáticas e intercambiáveis entre si para o ensino de literatura evita os debates mais substanciais aos estudos literários, bem como ratifica a crise da leitura da tradição e do cânone, que os teóricos persistem em aclamar.

Apesar de entendermos que todos os pontos de vistas são importantes, não concordamos com a opinião do autor, visto que, para nós, os diversos gêneros literários, populares ou não, digitais ou não, devem ocupar espaços iguais no ambiente escolar. Assim, apoiamo-nos na pesquisa de Assis (2017), que demonstrou, de forma breve, em seu artigo, algumas das particularidades emergidas pela relação entre a literatura e a tecnologia digital, dando destaque para a necessidade de se rever as práticas de leituras atuais e as novas estratégias suscitadas pelas formas e gêneros que nascem desse contexto. Assim, destacou em sua pesquisa alguns dos novos gêneros que emergem a partir da chamada literatura eletrônica e refletiu sobre os modos e as estratégias de leitura que tais gêneros, em alguns casos, chegam a impor ao leitor, destacando que essas estratégias e modos podem encontrar, inicialmente, a leitura em meio impresso como sustentação inicial. Sua pesquisa também apontou como resultado que as diferenças entre os textos digitais e impressos não servem para qualificar um e outro como melhor, mas, antes, para reforçar as suas diferenças e para sinalizar a necessidade de utilizarmos estratégias de leitura alternativas, quando em contato com textos em suportes diferentes.

Uma outra pesquisa que elencamos como importante em nosso estudo é de Spalding (2012) que faz um apanhado sobre a teoria da literatura eletrônica de Katherine Hayles e a produção dessa literatura, nos Estados Unidos, e identificou alguns exemplos semelhantes produzidos aqui no Brasil, como a Revista Artéria e o site Ciberpoesia, de Ana Cláudia Gruszynski e Sérgio Capparelli.

Quanto aos Letramentos digitais, consideramos a perspectiva de Santaella (2014), que trata o processo de leitura a partir de diferentes perfis de leitores, sobressaindo o leitor imersivo e ubíquo (além do leitor prosumidor). No tocante aos estudos sobre leitura e letramento com auxílio da tecnologia, julgamos relevante as contribuições de Coscarelli (1996), que investigou a influência do estímulo na produção de inferências durante a leitura de textos verbais, de textos verbais acompanhados de imagens estáticas e de textos verbais apresentados em multimídia. Araújo (2007) tratou sobre os desafios de alfabetizar crianças e letrá-las digitalmente. Júnior, Sato e Peixoto (2018) discorreu sobre o desenvolvimento de estratégias de ensino de língua, partindo da gradação de habilidades orais e escritas que envolvem tanto a participação estudantil como comunitária, associada às tecnologias digitais em propostas de leitura e produção de textos e, por fim, Barros (2018) que discutiu as transformações que as tecnologias digitais têm promovido nas concepções de letramento(s), de texto e de leitura, bem como discutiu sobre as implicações de tais mudanças para o ensino de línguas.

Em relação aos autores que desenvolveram pesquisas sobre o letramento e práticas de leituras literárias, verificamos que Falkenbach et al. (2019) investigaram os efeitos da

aplicação de uma sequência didática de leitura literária em uma turma do ensino fundamental, a fim de identificar possíveis avanços no processo de formação e compreensão leitora e tomaram como positiva a experiência. Dialogamos, também, com Aragão (2006) que realizou um diagnóstico sobre o ensino em que a literatura é tratada como objeto de estudo, recurso para o ensino e aliada na formação de leitores na graduação do curso de letras espanhol da UECE e propôs um modelo de ensino da literatura. Muito cara para nosso estudo foi a experiência de Souza e Cosson (2011) que descreveram como aconteceram as oficinas que fomentaram o letramento literário no ambiente escolar, e de Silva e Silveira (2013) que trataram sobre as práticas de leituras literárias na escola sob a perspectiva do deleite, da fruição e da reflexão, pontos de vista importantes na concepção da nossa pesquisa.

Muitas pesquisas produzidas pelo nosso grupo de estudo GPLEER também foram suportes preciosos para nosso trabalho, como a de Parente (2018), que investigou se e em que medida um trabalho sistemático de leitura literária, com textos pertencentes à literatura cearense, influenciou na ressignificação do sistema de crenças e na melhoria da competência leitora e literária de alunos da 1ª série do ensino médio de uma escola pública na periferia de Fortaleza, a de Araújo (2018), que averiguou como se realizava a formação de leitores e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I da rede pública cearense (atendida pelo MAIS PAIC), que utiliza livros de literatura infantil, tendo como uns dos seus pilares o eixo de Literatura e Formação do Leitor. Ainda no contexto da literatura em língua materna, também se destaca a pesquisa de Marques (2016), que apresentou um estudo sobre mudanças no desempenho leitor e em crenças auto excludentes de alunos do ensino fundamental de uma escola pública a partir de práticas de leitura literária. Outros autores do grupo também se dedicaram ao estudo do letramento literário, mas no contexto da língua estrangeira, são eles: Rodrigues (2011), Soares (2012), Pereira (2015), Lopes (2015), Silva (2016) e Machado (2019) na língua espanhola; Mota (2012) na língua inglesa; e Gabriel (2017) na língua francesa.

Como observamos, as pesquisas que apresentamos aqui trabalham com o texto literário e práticas de leituras em aulas de Língua Estrangeira e Materna, sendo de grande valia e contribuição para aprendizagem dos alunos. No entanto, o foco dessas pesquisas são os gêneros pertencentes ao texto impresso. No caso do nosso trabalho, direcionamos a nossa investigação para os gêneros literários emergentes do ambiente digital. Esperamos, assim, contribuir a partir dessa pesquisa científica para os estudos aplicados da linguagem sobre ensino da literatura, através de alguns desdobramentos da pesquisa como as práticas de leituras literárias em aulas de língua materna, considerando a diversificação de suportes oferecidos pelo

ambiente digital nos quais compõem as postagens dos perfis literários, o meme literário e as fanfics e a composição desses gêneros, pois acreditamos que, para formar leitores, é necessário acompanhar as pluralidades das novas gerações e das novas possibilidades leitoras.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Letramento literário e novos letramentos

Nessa subseção, abordamos uma parte teoria que fundamentou a análise dos dados que construímos durante essa pesquisa, dividida em Concepções de leitura; Do letramento aos Multiletramentos; Letramento literário e competência literária; Novos letramentos e Leitura em ambiente digital.

#### 2.1.1 Concepções de Leitura

A leitura é concebida em diferentes abordagens pedagógicas, influenciadas por diferentes concepções de ensino e aprendizagem, pelas relações professor-aluno, pelas concepções de linguagem dos docentes e por suas crenças e valores. A seguir, discutiremos sobre algumas concepções de leitura, inclusive a que a nossa pesquisa considera mais adequada para a abordagem de um ensino democrático: a leitura dialógica, complexa e inserida em um contexto social.

A primeira concepção de leitura é conhecida como linguística ou decodificadora. Segundo Leffa (1996), nessa abordagem, a leitura é um processo ascendente, pois a compreensão parte (ou sobe) do texto para o leitor. Este está subordinado ao texto, e aquele é o guia mais importante para orientar esse processo. Nessa concepção, o texto é que fornece subsídios ao leitor para que ele possa extrair as informações e decodificá-las, e esse conjunto de informações vai se acumulando durante a leitura até resultar no processo final de compreensão. Segundo essa concepção, a leitura se efetiva de forma linear, e a apropriação dessa leitura se resume a uma questão linguística, isto é, “aprender as unidades lexicais de uma língua e as regras que regulam sua combinação, sejam elas de nível de sentença ou de discurso. É um olhar positivista e simples”<sup>3</sup> (CASSANY, 2006, p. 26).

Ainda segundo Leffa (1996), na denominada abordagem psicolinguística, o modo de processamento da leitura, é antagônico à abordagem linguística, pois a leitura é concebida como um processo descendente, ou seja, desce (ou parte) do leitor ao texto. O texto deixa de ser o protagonista do processo para dar lugar ao leitor. Nesse viés, o processo de compreensão leitora não é linear, e, em vez de o leitor extrair significado do texto, ele lhe atribui um

---

<sup>3</sup> “Consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que rigen su combinación, ya sea el nivel de oración o de habla. Es un aspecto positivista y simple” (CASSANY, 2006, p. 26, tradução nossa).



significado. Segundo Cassany (2006), o leitor lança mão de estratégias como a formulação, a rejeição ou a confirmação de hipóteses e inferências e, sobretudo, aciona o conhecimento prévio, que é singular a cada indivíduo. Portanto, o significado atribuído ao texto não é único; ele vai depender dos diferentes leitores e, conseqüentemente, dos diferentes sentidos que emergem de suas leituras. O mesmo não ocorre na abordagem linguística, para qual “diferentes leitores devem obter o mesmo significado”<sup>4</sup> (CASSANY, 2006, p. 25).

Para Cosson (2014), as duas abordagens acima são importantes para entender o processamento, no entanto, quando focalizadas individualmente, assumem uma perspectiva parcial do processo de leitura. Já, na abordagem interacional, o processo assume as duas direções, ascendente e descendente, os polos (texto e leitor) deixam de assumir importância individual para incorporarem, no ato de ler, funções de interação texto-leitor. Nesse modelo, pontos importantes das teorias anteriores são conciliados para dar origem a uma nova forma de conceber o processo de leitura. O texto e o leitor ganham o mesmo reconhecimento do terceiro elemento no processo de leitura, que é a interação entre ambos.

Leffa (1996) afirma que, nessa abordagem, o significado não está no texto nem no leitor, mas é construído por meio de interações entre eles. Dessa forma, o processo de compreensão leitora é, ao mesmo tempo, perceptivo e cognitivo, pois o leitor faz uso simultâneo de aspectos linguísticos e de estratégias cognitivas para construir o processo de leitura, ou seja, o leitor faz suposições a partir do seu conhecimento prévio e confere por meio dos conhecimentos linguísticos do texto, de modo a rejeitar ou aceitar suas previsões, assumindo papéis assim como “duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos” (LEFFA, 1996, p. 22).

O referido autor acrescenta dois elementos como importantes no processo interacional entre leitor e texto: a intenção do leitor e a situação comunicativa na qual o texto e o leitor estão inseridos. Para o pesquisador, a intencionalidade do leitor é uma condição indispensável para concretizar o ato de leitura e é uma característica essencialmente humana, pois só o ser humano dotado de um propósito é capaz de ativar hipóteses, selecionar a melhor estratégia de leitura e colher as informações convenientes para uma determinada situação comunicativa. Da mesma forma, o ato de ler só é compreendido e efetivado se for entendido como uma atividade social, inserido em uma comunidade discursiva.

---

<sup>4</sup> “Diferentes lectores deberían tener el mismo significado” (CASSANY, 2006, p. 25, tradução nossa).

Conforme Cosson (2014), na comunidade discursiva, são acordadas algumas regras, que devem ser conhecidas e dominadas tanto pelo leitor quanto pelo autor, a fim de que eles possam participar ativamente dessa comunidade e serem reconhecidos como pertencentes a ela. Rojo (2004) partilha dessa ideia e acrescenta que:

O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (ROJO, 2004, p. 3).

Percebe-se, então, que autora reconhece a leitura como um ato interativo, pertencente a uma comunidade, e ressalta que o processo de leitura é concebido como um ato interdiscursivo, em que as vozes discursivas se inter-relacionam, dando origem a novos discursos e textos, carregados de crenças. A concepção sociocognitiva ou sociocultural proposta por Cassany (2006) complementa a concepção interacional, pois, para essa abordagem, o aprendizado da leitura está diretamente relacionado a conhecer as singularidades de cada comunidade, a estrutura do gênero em questão, o propósito comunicativo do gênero, a intenção do autor e do leitor e a situação comunicativa na qual o texto está inserido. Esses elementos se inter-relacionam dando origem a um processo complexo de aquisição da leitura.

Sob esse viés, Franco (2011) apresenta a abordagem complexa da leitura. Nessa abordagem, o processo de leitura é influenciado pela Teoria da Complexidade, que entende a linguagem como Sistema Adaptativo Complexo (doravante SAC). Essa teoria tornou-se uma referência para estudiosos da área do ensino e de aprendizagem de línguas e, por prever para os sistemas complexos características como dinamismo, não-linearidade, caos, imprevisibilidade, abertura, entre outras, tem ajudado a entender processos de múltiplas ordens, cognitivos e socioculturais envolvendo a língua, a leitura, os letramentos, a escrita e a fala.

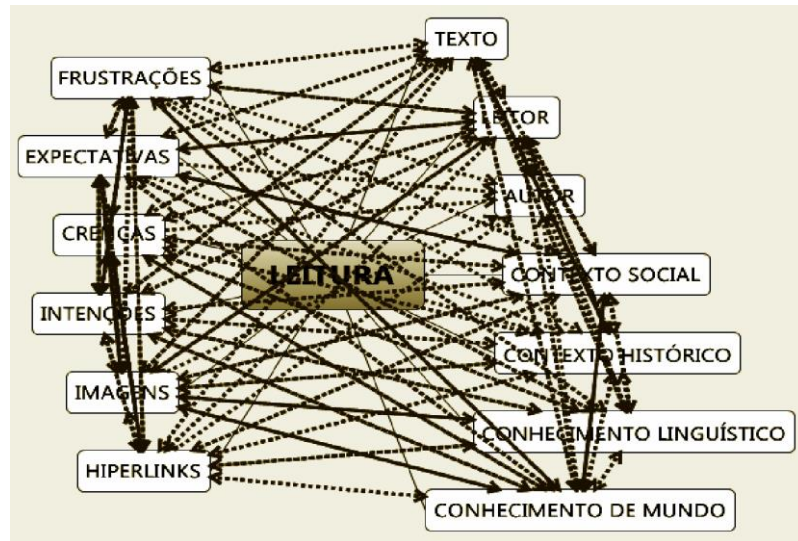
Um das primeiras características de um SAC é a dinamicidade. Segundo Franco (2011), os sistemas dinâmicos são aqueles que mudam com o tempo de acordo com a interação entre os elementos. Assim como o sistema complexo é dinâmico, é também não-linear, pois se comporta de forma inesperada e aleatória, configurando caos e a imprevisibilidade. Uma outra característica importante da teoria é a abertura, pois os sistemas complexos sofrem influência direta do ambiente externo, e, apesar de serem dinâmicos, não-lineares e manterem constantes trocas com ambiente externo, os sistemas complexos têm a capacidade de se auto-organizar, e também de se adaptarem, pois eles aprendem, “ao longo do tempo a reagir ativamente às variações do seu ambiente” (FRANCO, p. 38, 2011).

As características supracitadas, segundo Franco (2011), podem ser também atribuídas ao sistema da língua, que é composto de um grande número de elementos em interação que recebem influência direta do ambiente externo, e estão sujeitos tanto a mudanças, quanto à adaptação a estas. O autor ainda ressalta que a aprendizagem de línguas

[..] não é uma aquisição de formas linguísticas, mas a constante adaptação de seus recursos linguísticos a serviço de formação de sentido em resposta aos propiciamentos que emergem na situação comunicativa que, por sua vez, é afetada pela adaptabilidade dos aprendizes. (FRANCO, p.40, 2011)

Logo, o processo de aprendizagem de uma língua é um fenômeno que compreende inúmeras possibilidades de interações e imprecisões, mas é um sistema capaz de se adaptar de acordo com a necessidade do aprendiz. Na mesma perspectiva, considerando que a leitura é uma das principais competências do processo de aprendizagem de línguas, entendemos a leitura como uma atividade complexa e dinâmica, que envolvem inúmeros elementos (leitor, texto, autor, contexto, expectativas, conhecimento prévio, crenças e outros) que são interdependentes durante o processo de leitura e que se relacionam de forma imprevisível. Dessa forma, não se consegue prever com exatidão como será a interação do leitor com o texto, durante o processo de leitura, devido a fatores imprevisíveis como as expectativas, crenças, conhecimento prévio e habilidades do leitor, em qual contexto sócio-histórico o leitor está inserido, nem qual a ideologia do autor do texto. Franco (2011) afirma que, inclusive, durante o processo de leitura, esses elementos podem sofrer modificações, tais como: consolidação ou enfraquecimento das expectativas ou as crenças dos leitores, mudança dos valores ideológicos, como feminismo, machismo, igualdade de gênero e raças de uma época para outra como também os suportes e mudanças tecnológicas podem influenciar diretamente no processo. Na figura a seguir, percebe-se como esses elementos se inter-relacionam, o que autor chama de fluxo de informações multidimensional:

**Figura 1 - Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura**



Fonte: Franco (2011).

Essa imagem representa a imprevisibilidade das inúmeras interações entre os elementos do processo e de qual direção essas interações podem seguir (caos), além da dinamicidade e da capacidade de adaptação. Em relação à capacidade de adaptação, Franco (2011) afirma que, por exemplo, o leitor quando está diante de uma leitura para a qual ele não tem o conhecimento de mundo para fazer inferências, ele mobiliza outros elementos (pistas textuais, reconhecimento características do gênero textual, etc.) para se adaptar e assim o sistema se auto organiza. Da mesma forma acontece com a leitura de textos presentes nos ambientes digitais, cujos mecanismos de processamento semântico são dinâmicos, não lineares e tendem a se auto-organizarem, como, por exemplo, os hipertextos que oferecem ao leitor o poder de fazer escolhas e escolher seu próprio percurso de leitura mesmo dentro de um sistema controlado pelo autor.

Diante do exposto, adotamos para a presente pesquisa que a concepção de que a leitura é um **processo complexo, que envolve diversos elementos: textuais, cognitivos, interacionais e socioculturais**. Além disso, baseados no pensamento de Freire (2011), também compreendemos que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, julgamos necessário experienciar, junto aos nossos alunos, várias possibilidades de conhecimento de mundo e dar-lhes subsídios para que possam compreender os diversos tipos de textos e serem autônomos nas suas escolhas leitoras.

Freire (2011) já prenunciava as ideias de letramento ao considerar o contexto local dos aprendizes como um ponto de partida para seu método de alfabetização. Por meio desse método, o educador ajudava seus alunos no processo de leitura e escrita de forma

contextualizada, situada e significativa, de modo a conduzir esses aprendizes a um processo de conscientização, possibilitando-lhes, dessa forma, serem leitores críticos. A seguir, discutimos questões que envolvem o letramento e os multiletramentos.

### 2.1.2 Do letramento aos multiletramentos

Palavras surgem ou são ressignificadas quando novos tempos, novos fatos ou novas necessidades de interpretar fenômenos ocorrem (Soares, 2009). No Brasil, já algum tempo, a palavra letramento (versão do português da palavra inglesa *literacy*) começou a ser incorporada aos estudos sobre a linguagem. Para a referida autora, à medida que fomos superando minimamente o analfabetismo, ou seja, conforme as pessoas foram dominando a tecnologia da leitura e da escrita, foi surgindo a necessidade de incorporar o seu uso em práticas sociais de escrita, pois não adianta uma pessoa saber ler e escrever e não conseguir se envolver em práticas sociais que demandam o uso da escrita, como ler livros, revistas e jornais e redigir um bilhete, uma declaração, um ofício. Dessa forma, Soares (2009) caracterizou o letramento como “estado ou condição de quem não apenas saber ler ou escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2009, p. 19).

Já Kleiman (2011) define letramento não como estado ou condição, e sim “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2011, p. 19). Para a pesquisadora, a principal agência de letramento ainda continua sendo a escola, porém destaca que as práticas privilegiadas pela instituição escolar são as individuais, pois apesar de já haver um esforço da escola em se aproximar das práticas sociais coletivas, ela ainda está interessada no desenvolvimento da competência individual do aluno, desde o processo da aquisição do código (alfabetização) até a realização de avaliações inerentes ao meio escolar e necessárias para a promoção do aluno. Essa valorização de práticas individuais vai de encontro, segundo a autora, às práticas coletivas próprias de eventos fora da escola, pois são essencialmente colaborativas, costumam mobilizar mais de um participante, de modo que a interação entre eles envolve diferentes saberes em prol de cumprir um único objetivo.

A autora exemplifica essas práticas coletivas, citando estudos de Carraher, Carraher & Schliemann (1988), os quais mostraram como crianças resolviam cotidianamente problemas matemáticos. Tais estudos envolviam crianças com cerca de 10 anos, que aprenderam sistemas abstratos de cálculo ao ajudar seus pais na feira da cidade e ao observá-los negociando com os fregueses, ou seja, as crianças adquiriram a habilidade devido a uma

necessidade do seu contexto social e ao contato direto com outras pessoas que já tinham o conhecimento matemático.

O modelo individual, próprio da escola, é mencionado por Street (2014) como **modelo autônomo**. O autor afirma, assim como Kleiman (2011), que o modelo autônomo tem como premissa o letramento como uma realização individual e descontextualizada, levando a crer que é um fenômeno neutro e universal, de forma que acaba silenciando questões culturais e ideológicas. Street (2014) afirma, por vezes, que a concepção do modelo autônomo é de um letramento pedagogizado, pois há uma institucionalização própria do meio escolar no processo de aquisição da leitura e da escrita, de modo que se privilegia a metalinguagem e a escrita em detrimento de questões reais da linguagem e da oralidade. Para o autor, há um “distanciamento entre a língua e os sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor como do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos” (STREET, 2014, p. 129). Nessa concepção de letramento, determinadas culturas, por vezes, denominadas de “padrão”, são valorizadas, ou melhor, impostas, em detrimento de tantas outras que costumam formar a identidade nacional.

Já na perspectiva do **modelo ideológico** descrito por Street (2014), todas as culturas, inclusive as marginalizadas, são determinantes para se entender as práticas de letramento, pois essas práticas sociais variam de um contexto para o outro e influenciam diretamente no letramento ou nos letramentos, uma vez que o conceito da palavra está associado a mais de uma prática social. Entender que os letramentos são situados de acordo com as questões locais é determinante, segundo Street (2014), para associá-los a dois conceitos operacionais, eventos e práticas de letramento, que têm permitido aos cientistas da área interpretarem dados sobre as especificidades dos letramentos. Evento de letramento é “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEART, 1982 *apud* STREET, 2014, p. 18). Já as práticas de letramento são “modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem no evento de letramento” (BARTON, 1991 *apud* STREET, 2014, p. 18). Tais práticas, então, referem-se tanto aos comportamentos sociais dos participantes de um determinado evento de letramento quanto às concepções de leitura e escrita de um determinado grupo social. Para Terra (2013), os conceitos de eventos e práticas de letramentos sustentam discussões importantes sobre o letramento escolar. A autora explica que, apesar de letramento e escolarização serem dois fenômenos distintos, eles se inter-relacionam no sentido que quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e

práticas escolares de letramento, mais bem sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem leitura e escrita.

O Grupo de Nova Londres (doravante GNL), que idealizou o manifesto “A pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais<sup>5</sup>”, tanto reforça como amplia o conceito do modelo ideológico de letramento, pois uma das premissas da pedagogia dos multiletramentos é ressaltar modos de representação muito mais amplos do que a linguagem por si só, pura, sistematizada e descontextualizada de eventos e prática letradas. Para o manifesto, a linguagem, em situação real de uso, é diferenciada de acordo com a cultura e o contexto nos quais está inserida e, logo, possui efeitos sociais cognitivos e culturais específicos.

Esse manifesto foi a obra seminal da teoria dos Multiletramentos, voltada, predominantemente, para a formação de um currículo responsivo social e culturalmente às demandas educacionais de uma sociedade multicultural que se expressa (cada vez mais) por diferentes linguagens. O objetivo principal do grupo foi “criar acesso à língua em evolução de trabalho, poder e comunidade, fomentando o engajamento crítico necessário para fazê-los projetar seus futuros sociais e alcançar sucesso por meio de realização profissional<sup>6</sup>.” (GNL, 1996, p.60). A pedagogia dos multiletramentos (1996) se apoiou em duas vertentes para justificar a sua teoria: a primeira é a multiplicidade da cultura e, conseqüentemente, das linguagens tanto em âmbito global quanto local. E a segunda, que amplia a ideia do modelo ideológico de letramento de Street (2014), diz respeito à associação entre essa diversidade linguística e tecnologias multimídias que prevê a crescente multiplicidade de construção de significado, em que o textual está integrado ao áudio, ao espacial e ao comportamental, etc.

Esse último ponto ressalta a importância de entendermos como a linguagem é processada nos meios de comunicação, multimídia e hipermídia eletrônica, pois as constantes reelaborações das mídias influenciam e remodelam o tempo todo a forma como utilizamos a língua, pelo fato que “as tecnologias de sentido estão mudando rapidamente, não pode haver uma série de padrões ou habilidades que constituem as extremidades do aprendizado de letramento<sup>7</sup>” (GNL, 1996, p. 64). Dessa forma, essas constantes mudanças não devem ser alheias ao ambiente escolar, logo não faz sentido que os currículos escolares se resumam às regras sistematizadas da língua, muitas vezes regras que são ilustradas pelas gramáticas

---

<sup>5</sup> A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures (1996)

<sup>6</sup> [...] create access to the evolving language of work, power, and community, fostering the critical engagement necessary to make them project their social futures and achieve success through professional fulfilling employment (GNL, 1996, p. 60, tradução nossa)

<sup>7</sup> [...] when meaning technologies are changing rapidly, there cannot be a series of patterns or skills that constitute the extremes of literacy learning (GNL, 1996, p. 64, tradução nossa)

normativas ou pelos clássicos literários. Acreditamos que a escola deve proporcionar aos alunos vivenciar, de forma mais aproximada da realidade, as diversas possibilidades que a língua pode assumir, evidenciando nessas possibilidades a diversidade local e a conectividade global.

O ponto chave do manifesto em questão é promover a mudança social, dando visibilidade às dimensões profissional, de participação cívica e pessoal. Segundo o GNL (1996), em relação à dimensão profissional, a ideia é que as relações de trabalho mudem como, por exemplo, deixe para trás o modelo fordista, que representa uma intensa divisão de trabalho, altamente especializada e não qualificada, para dar lugar a trabalhadores multi especializados e coerentes que são flexíveis o suficiente para realizarem trabalhos complexos e integrados, o que resultou em uma nova linguagem de trabalho muito menos formal, efetiva, híbrida e interpessoal, materializada em gêneros que atendem a essa nova demanda como é o caso, por exemplo, dos e-mails eletrônicos. Dessa maneira, para o documento, é importante que a escola trilhe caminhos que propiciem aos estudantes a oportunidade de desenvolverem as habilidades de se “expressarem, de negociarem e se engajarem criticamente com as condições de suas vidas profissionais”<sup>8</sup> (GNL, 1996, p. 67)

Quanto à dimensão de participação cívica, o GNL (1996) enfatiza que a organização social também sofreu alterações, pois a diversidade cultural e linguística se tornaram questões centrais e críticas para a criação de novos espaços e novas noções de cidadania. Segundo a pedagogia dos Multiletramentos, esse novo contexto social deve ser incorporado à escola como uma questão que não irá beneficiar só as minorias e sim a todos, pois “quando estudantes juxtapõem diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, eles ganham substancialmente em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e na habilidade deles de refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações”<sup>9</sup> (GNL, 1996, p.69). No tocante à dimensão pessoal, o Manifesto ressalta que vivemos em diferentes subculturas, logo faz-se necessário que possamos nos reconhecer como membros de comunidades múltiplas e sobrepostas com as quais convivemos diariamente como as comunidades de trabalho, interesses e afiliações, étnicas de identidade sexual, e outras, logo é imperativo que aprendamos, ainda na escola, a nos comunicar com essas diferentes comunidades que cada um nós habita.

Entendemos que essas três vertentes são direcionadas pela BNCC para **campos**, que são definidos por Bourdier (1987) *apud* Rojo (2015) como “espaços estruturados de posições,

---

<sup>8</sup> to speak up, to negotiate and to be able to engage critically with the conditions of their professional lives (GNL, 1996, p. 67, tradução nossa)

<sup>9</sup> when students juxtapose different languages, discourses, styles and approaches, they gain substantially in metacognitive and metalinguistic ability and in their ability to critically reflect on complex systems and their interactions (GNL, 1996, p. 67, tradução nossa)



microcosmos sociais, com valores (capitais cultural, econômico, simbólico etc.) objetos e interesses específicos.” (ROJO, 2015, p. 57). A BNCC do ensino médio estrutura esses campos em cinco caminhos que se inter cruzam: campo de atuação na vida pública, campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo artístico-literário. Esses campos são chamados pela BNCC como campos de atuação social e tem a função de contextualizar sócio-historicamente os gêneros e as práticas de linguagem.

Voltando ao Manifesto (1996), o documento acredita que as dimensões sociais devem ser organizadas em um currículo com a função de projetar futuros sociais e para sustentar esse projeto, a pedagogia dos multiletramentos propõe duas questões fundamentais o “**quê**” os estudantes precisam aprender e “**como**” poderia ser aplicado.

O conceito-chave que o GNL usa para o “**quê**” seria a proposta do *design* que se refere ao “modo como as pessoas fazem uso de recursos de significação disponíveis em um dado momento em um ambiente específico de comunicação para realizar seus interesses” (BEVILAQUA, 2013, p. 106). Para o Manifesto, os *designs* são resultados de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologias, crenças e textos. Segundo o GNL (1996), o *design* é constituído pela inter-relação entre três componentes básicos: *available designs* (quando os conhecimentos de várias práticas de letramento são construídos sócio-historicamente, seja por meio de vivências pessoais ou familiares, seja por meio de situações de aprendizagem formal); *designing* (quando os conhecimentos do passado são trabalhados no presente, ressignificando-os) e *redesigned* (quando o conhecimento construído é projetado no futuro de maneira reorganizada).

Também de maneira pedagógica, o Manifesto explicitou “**como**” esses componentes poderiam ser operacionalizados na escola, interpretados por Pinheiro (2016) da seguinte forma:

Em linhas gerais, a **prática situada (situated practice)** envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real. Nela, são priorizados designs criados pelos alunos e/ou professores, envolvendo simulações de seus contextos locais, que se relacionam ao mundo do trabalho ou a situações que ocorrem em espaços públicos. Na **instrução explícita (overt instruction)**, trabalha-se a metalinguagem usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos conteúdos, vislumbrando sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, de modo a explicitar diferentes modos de significação. O **enquadramento crítico (critical framing)** se constitui por meio de análise e interpretação do contexto social e cultural, de políticas, ideologias e valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os designs desenvolvidos. Por fim, a **prática transformada (transformed practice)** seria, então, o resultado da transferência e a recriação de sentidos consolidados por meio da transposição/intervenção inovadora em diferentes contextos. Nesse movimento, torna-se explícita a construção de um novo sentido, tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada (PINHEIRO, 2016, p. 527).(grifo nosso)

No entanto, Rojo (2012) comenta que a obra seminal sofreu algumas alterações devido a um forte movimento reacionário atuante nos Estados Unidos e em uma comunidade europeia, denominado “Back to Basics”. Dessa forma, o GNL resolveu retroceder, substituindo quatro componentes pedagógicos: a prática situada deu origem ao **experienciamento**; a instrução explícita deu origem à **conceitualização**; o enquadramento crítico deu origem à **análise**; e prática transformada deu origem à **aplicação**.

Para Pinheiro (2016), mesmo com a mudança, ainda há uma preocupação efetiva da Pedagogia dos Multiletramentos com a percepção da multiplicidade cultural e linguística, além do viés crítico. No entanto, o autor ressalta que devemos ficar atentos para não correremos o risco de sermos guiados por uma perspectiva exclusivamente mercadológica na reestruturação do nosso ensino. A BNCC, o último documento oficial de proposta curricular do país, apresenta uma forte proposta de incluir as tecnologias digitais da informação e as culturas de massa na esfera escolar, proposição que se relaciona com a pedagogia dos multiletramentos. No entanto, vale destacar que é necessário avaliar criticamente a influência da pedagogia dos multiletramentos prescrita nesse documento.

Santiago e Lima-Neto (2019), a partir de uma pesquisa documental, explicam que a BNCC apresenta em sua constituição uma estreita relação com a pedagogia dos multiletramentos. Os autores apontam também que o documento contribui de forma efetiva para a educação brasileira, pois elenca nas competências e habilidades, no eixo da língua portuguesa, o caráter multissemiótico dos textos e a compreensão crítica deles pelos educandos, além de considerar as diversas manifestações culturais, inclusive a digital. No entanto, os mesmos autores alegam uma maior contradição no caráter ideológico do documento, uma vez que a BNCC apresenta como objetivo a distribuição de conhecimentos iguais para todos, sem considerar os diferentes contextos brasileiros, o que implicaria em um modelo autônomo de letramento.

Em razão de termos, nesse presente estudo, como objetivo principal investigar como a inserção de gêneros literários emergentes do ambiente digital sugeridos pela BNCC no eixo do campo artístico-literário impactará no letramento literário de alunos, entendemos que os conceitos relacionados ao letramento ideológico de Street (2014) e a pedagogia dos multiletramentos influem diretamente na nossa pesquisa, pois acreditamos que os alunos precisam experimentar várias práticas de letramento, mesmo que essas práticas ainda estejam situadas no âmbito escolar, para que eles as relacionem com suas práticas sociais no âmbito da vida pública, pessoal e profissional. Acreditamos também, baseados na nossa experiência como

docente e em vários pesquisadores, que os nossos alunos estão em contato cada vez mais com textos multimodais e com gêneros que se ambientam no meio digital e que esses gêneros, que muitas vezes são imbricados aos textos multimodais, estão se fazendo presentes progressivamente no campo artístico-literário previsto pela BNCC. Por fim, defendemos que vivenciar práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambiente digital contribui para o desenvolvimento da competência leitora e literária dos estudantes.

Na subseção seguinte, discutimos sobre algumas premissas do letramento literário e da competência literária.

### 2.1.3 Letramento Literário e Competência Literária

Souza e Cosson (2011) afirmam que “letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as pessoas” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102). Outros autores como Sanchez– Fortún e Ruiz Domínguez (2015), entendem que o letramento também está vinculado a outros modos além da escrita, os chamados textos multimodais<sup>10</sup>, que são aqueles que podem conter imagens, músicas, vídeos etc. e podem apresentar-se em qualquer suporte, seja ele digital ou impresso.

Um desses usos sociais desses textos, demanda um tipo de letramento: o letramento literário. Para Paulino e Cosson (2009), letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. *Processo*, por ser algo contínuo, um ciclo que nem sempre começa e termina na escola, pois inicia-se, muitas vezes, nas canções de ninar ou nos pequenos livros que trazem apenas ilustrações e se estende durante toda a vida. *Apropriação*, por se referir ao ato de tomar algo para si, de apoderar-se, de identificar-se, como acontece quando lemos uma poesia ou um romance e o eu-lírico ou personagem nos sensibiliza a ponto de conseguirmos dizer palavras que antes não conseguíamos expressar.

Para Paulino e Cosson (2009), o letramento literário é um tipo único de letramento por se efetivar por um processo constituído de dois grandes procedimentos. O primeiro é o contato mais acentuado com a linguagem literária e o segundo, que não deve se dissociar do primeiro, consiste no “(re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura em semelhança” (PAULINO; COSSON,

---

<sup>10</sup> Para Van Leewen (2011), o termo multimodalidade foi definido como termo técnico que buscava explicar os efeitos que as diferentes percepções sensoriais têm umas sobre as outras na compreensão de informações recebidas

2009, p. 69). Dessa forma, a literatura permite que o leitor vivencie outras experiências por meio da linguagem, incorpore outras vidas por meio de personagens, possibilitando, assim, a construção e reconstrução da sua própria identidade mediada pelo texto.

Conforme aponta Aragão (2006), para vivenciar essa experiência com a literatura é imprescindível o contato com a linguagem literária e a aquisição de um repertório cultural.

Para a autora:

A cada nova experiência, o leitor entra em contato com diversas manifestações de textos e vai desenvolvendo ou aperfeiçoando estratégias que o ajudarão na decodificação e interpretação dos próximos textos. A experiência leitora também determina o avanço em sua capacidade de conhecer o discurso literário e serve de momento adequado para atualização das referências intertextuais do leitor que, para a próxima leitura, já conterá novos elementos (ARAGÃO, 2006, p. 77, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Logo se aprende a ler lendo. No entanto, é preciso salientar que, muitas vezes, no meio escolar, a leitura literária se restringe a fragmentos de textos e resumos de obras. Cosson (2014) ressalta que a escola, apesar de não ser a única, tem um importante papel para a formação do leitor, mas essa formação deve ser feita de maneira construtiva. Quer dizer, os sujeitos devem ser preparados para lerem muitos e diferentes tipos de textos, de diferentes modos, com diferentes propósitos, e, assim, saberem escolher aqueles que melhor atendem aos seus propósitos e que lhes permitem fazer uma avaliação. Para o autor, a leitura de textos literários é o campo ideal para o desenvolvimento dessa leitura formativa, pois, por meio da leitura literária, temos acesso a uma diversidade de textos e a diversos modos de ler, bem como somos capazes de indagar sobre o que somos e o que queremos viver, conduzindo-nos a avaliar os valores postos em sociedade.

Em nossa pesquisa, entendemos que a leitura é uma atividade humana complexa, que envolve diversos elementos que dialogam entre si (textuais, cognitivos, socioculturais e interacionais), e que o ato de ler é mediado por três objetos: texto, contexto e intertexto. Baseados em Cosson (2014), compreendemos o **texto** como todas as maneiras de se configurar signos e que ele só se realiza quando passa pelos olhos ou pela mão de um leitor. O **contexto** é o produto de várias definições que convergem em dois pontos: o contexto de interação, que relaciona diretamente o leitor à obra, sendo um ponto variável, pois depende do contexto em

---

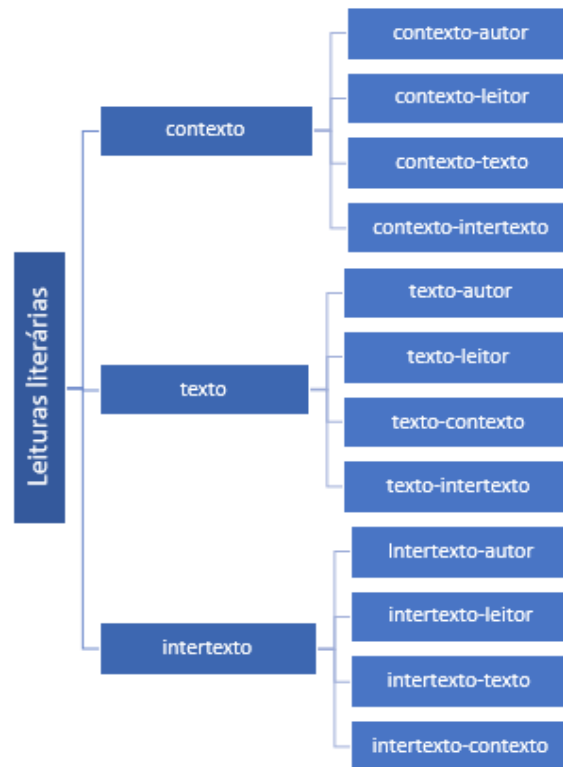
<sup>11</sup> “Con cada nueva experiencia, el lector entra en contacto con diversas manifestaciones de textos y desarrolla o refina estrategias que lo ayudarán a decodificar e interpretar los siguientes textos. La experiencia de lectura también determina el avance en su capacidad de conocer el discurso literario y sirve como un momento apropiado para actualizar las referencias intertextuales del lector que, para leer más, ya contendrán nuevos elementos” (ARAGÃO, 2006, p. 77).

que o leitor está situado e do seu conhecimento prévio; e o contexto global, que diz respeito à situação de enunciação da obra e às várias leituras que se pode depreender dela.

Partindo do pressuposto de que todo texto é o resultado do diálogo com outros textos, por fim, temos o **intertexto**, que pode ser definido como a relação ou referência de um texto em outro texto. Essa referência é percebida de três formas: a primeira está vinculada a todas as leituras do autor da obra, que é concebida como produto da reescrita das leituras do autor; a segunda é percebida na obra de maneira mais ou menos explícita, como as citações diretas, ou na elaboração de um gênero com características próprias da intertextualidade, como a paródia ou o pastiche; e a terceira é construída na relação contextual do leitor com a obra, isto é, diz respeito às leituras prévias do leitor associadas ao texto em questão, pois, por meio dessas leituras, o sentido do texto é negociado.

Para Cosson (2014), esses objetos do texto (texto, contexto e intertexto) se relacionam com os elementos que envolvem o processo de leitura (autor, leitor, texto e contexto), formando um diverso e multifacetado diálogo da leitura. O pesquisador faz a seguinte colocação: “um objeto visto de um determinado elemento gera determinado modo de ler. Logo temos para cada um dos três objetos quatro modos de ler. É assim que chegamos a doze modos distintos de ler a obra literária.” O quadro a seguir ilustra melhor a colocação de Cosson (2014).

### Quadro 1 - Modos de ler textos literários



Fonte: Cosson (2014, p. 72).

Explicaremos, de forma resumida, cada modo de ler textos literários proposto por Cosson (2014).

a) Na perspectiva do objeto contexto:

- 1) **contexto-autor:** é percebido por meio do vínculo entre a obra literária e a vida do autor. Esta torna-se bastante significativa para se entender o processo criativo do autor, a cultura na qual ele está imerso e os elementos próprios desse universo. No entanto, por vezes, essa relação da obra com a vida do autor é vista de maneira errônea no ensino da literatura no ensino médio, o que Paulino e Cosson (2009) chamam de biografismo, que consiste no acúmulo de informações sobre o autor em detrimento da apreciação da obra;
- 2) **contexto-leitor:** consiste no paralelo entre a obra e a vida do leitor, o que pode significar como afirmação dos valores do leitor ou ser o ponto de partida para esboçar uma mudança de ponto de vista e de compreensão dele por meio da experiência vivida com a literatura em questão;

- 3) **contexto-texto:** diz respeito à identificação de elementos no texto já conhecidos do contexto da obra. Esses elementos podem ser ponto de partida, como um ponto familiar, para se entender outros aspectos da obra;
- 4) **contexto-intertexto:** é quando se objetiva ler a obra como um documento, ou melhor, a obra é um meio de se discutir ou conhecer questões da sociedade. Às vezes, é colocado no ensino da literatura nas escolas como um tema transversal, que pode ser uma ferramenta de atração de jovens para a leitura de uma determinada obra. Cosson (2014) alerta para a obra não servir de pretexto para a discussão de um determinado tema, perdendo, dessa forma, seu valor literário.

b) Na perspectiva do objeto texto:

- 1) **texto-autor:** esse modo de leitura está diretamente vinculado a marcas de autoria, como a análise dos traços estilísticos;
- 2) **texto-leitor:** é um tipo de leitura usada basicamente para entretenimento do leitor, pois o texto apresenta efeitos capazes de sensibilizá-lo, muito comum nas leituras de *best-sellers* ou nas leituras de folhetins;
- 3) **texto-contexto:** é a leitura que analisa a materialidade da obra em relação aos aspectos editoriais e aos elementos paratextuais;
- 4) **texto-intertexto:** essa leitura se volta para a linguagem literária no que diz respeito à forma como são organizados os recursos estilísticos para construir seus sentidos.

c) Na perspectiva do intertexto:

- 1) **intertexto-autor:** é o modo de ler que ressalta os traços da biografia do autor presentes na obra. Um dos objetivos desse modo de ler é perceber como o autor dialogou por meio de sua obra com uma série específica de textos;
- 2) **intertexto-leitor:** é o modo de ler que aproxima a leitura prévia do leitor da obra. Esse tipo de leitura torna-se mais produtivo quanto maior for o cabedal de leituras do leitor;
- 3) **intertexto-texto:** é o modo de leitura que identifica explicitamente as referências a outros textos que compõem a tessitura da obra;
- 4) **intertexto-contexto:** esse modo de ler tem o objetivo de identificar a obra quanto ao gênero e ao estilo literário aos quais ela pertence. No entanto, é

preciso ter cuidado para que a categorização não sirva apenas como fim descritivo, ao invés de servir como uma análise de um diálogo construído entre a obra e o gênero e o estilo aos quais pode pertencer.

Mendoza (2004), importante pesquisador e pioneiro em relação aos estudos sobre a educação literária, entende que o intertexto leitor é a ativação de conhecimento por parte do leitor necessário para uma leitura, ou seja, o espaço em que as contribuições do texto convergem com as do sujeito leitor. Jones (2010) também coloca que o intertexto do leitor pode ser também chamado de enciclopédia do leitor, pois o termo relaciona a capacidade do leitor estabelecer seus conhecimentos prévios, ou as suas experiências leitoras, com a leitura em questão. O intertexto varia de leitor para leitor, o que influencia diretamente na apreciação e compreensão de um texto, por exemplo, uma leitura de um determinado texto pode ser interessante para alguns leitores e para outros significar incompreensão, limitando, dessa forma, o interesse por ela, fato que costuma ocorrer nas aulas de leitura em uma sala de aula composta por leitores heterogêneos.

Mendoza (2004) também ressalta que o intertexto leitor está diretamente relacionado com a competência literária, pois, para o estudioso, a competência literária se constrói “com a progressiva acumulação de conhecimentos acumulados, entre outros fatores, pelo sucessivo enriquecimento de outras competências ativadas pelo intertexto leitor”<sup>12</sup> (MENDOZA, 2004, p.137). Segundo o pesquisador, a competência literária permite que o leitor reconheça, identifique, diferencie produções com características estéticas-literárias. No entanto, Mendoza (2004) enfatiza que essas ações permitem apenas ao leitor reconhecer o texto literário e não defini-lo, pois ainda há muitas discussões teóricas no que diz respeito à definição da Literatura. Jones (2010) reforça essa ideia ao afirmar que o desenvolvimento da competência literária consiste fundamentalmente na capacidade do leitor compreender a diferença entre literal do literário. Para a autora, adquirir a competência literária ajuda o leitor a definir características, elementos, condições e convenções que permitem identificar uma produção linguística com marca de tom poético, “isto implica para o sujeito conhecer os fatores que fazem as palavras, sons, estruturas, significados, etc., adquirem uma dimensão adicional<sup>13</sup>” (JONES, 2004, p.31). A pesquisadora ressalta também que muitos discursos presentes em variados

<sup>12</sup> [...]con la acumulación progresiva de conocimiento acumulado, entre otros factores, por el enriquecimiento sucesivo de otras competencias activadas por el intertexto del lector (MENDOZA, 2004, p. 137, tradução nossa)

<sup>13</sup> [...] esto implica que el sujeto conozca los factores que hacen que las palabras, sonidos, estructuras, significados, etc., adquieran una dimensión adicional. (JONES, 2004, p.31, tradução nossa)



gêneros, como o publicitário, jornalístico, podem apresentar essa marca literária, portanto é importante que o leitor tenha a competência de identificar gêneros, reconhecer estratégias, manipular conhecimentos extraliterários para a compreensão satisfatória de um texto.

Destacamos, no quadro a seguir, uma compilação dos componentes previstos por Mendoza (2004) na formação da competência literária do leitor, pois esses servirão de base para verificarmos quais os aspectos relativos aos componentes da competência literária se destacaram durante a realização de práticas de leitura com gêneros literários emergentes do ambiente digital de acordo com o objetivo específico 2 que é averiguar os componentes da competência literária se destacaram nas atividades propostas durante a realização de práticas de leitura com gêneros literários emergentes do ambiente digital com uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza da nossa pesquisa:

### Quadro 2 - Componentes da Competência Literária

|               |   |
|---------------|---|
| Componente 1  | Saberes linguísticos, textuais e discursivos para a decodificação: reconhecimento de unidades menores (fonemas e ortografia, palavras e significados conotativos, denotativos ...) que intervém no reconhecimento e na inter-relação dos componentes gramaticais, léxicos-semânticos e incluso.   |
| Componente 2  | Saberes pragmáticos para reconstruir a situação enunciativa apresentada no texto, que permite a identificação de indícios, de chaves, de estímulos e orientações, etc., oferecidas pelo texto.  |
| Componente 3  | Conhecimentos de uso literário, de estruturas retóricas e saberes metaliterários (convenções sobre o discurso literário, os gêneros, recursos poéticos ...)   |
| Componente 4  | Saberes intertextuais, que se referem à correlação que os textos literários mantêm entre si. Estes saberes permitem: a) identificar as alusões, as referências, a co-presença de outros textos ou outros autores, ou autores; b) apreciar a função estética de escrever a literatura sobre a literatura; e c) valorizar os efeitos desses recursos. |
| Componente 5  | Saberes semióticos para organizar a compreensão definitiva do texto.  |
| Componente 6  | Domínios relativos a estratégias de interagir com o texto e poder relacionar todos os pontos anteriores.  |
| Componente 7  | Os conhecimentos referidos ao saber cultural-enciclopédico, composto por códigos culturais extensos (símbolos, figuras e relatos mitológicos, fórmulas literárias, alusões, topoi e outros lugares comuns aos que toda cultura alude para a sua transmissão e implicação.)  |
| Componente 8  | Os conhecimentos referidos a modalidades do discurso (programas discursivos, gêneros, peculiaridades textuais literárias ...)   |
| Componente 9  | O domínio das habilidades leitoras, porque na formação da competência literária, a funcionalidade da leitura é a base sobre a qual se constrói.   |
| Componente 10 | Os saberes estratégicos: desde a ativação de diversas lógicas (o fantástico, o verossímil, o fictício, o real etc.) que são necessários para ler diversos tipos de textos até os específicos de decodificação, passando por mais complexas interação e cooperação receptora.  |

Fonte: Mendoza (2004) <sup>14</sup>

- 
- <sup>14</sup> • Conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos para la decodificación: reconocimiento de unidades más pequeñas (fonemas y ortografía, palabras y significados connotativos, denotativos ...) que intervienen en el reconocimiento y la interrelación de componentes gramaticales, léxico-semánticos e incluso.
- Conocimiento pragmático para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto, que permite la identificación de signos, claves, estímulos y orientaciones, etc., ofrecidos por el texto.
  - Conocimiento del uso literario, estructuras retóricas y conocimiento metaliterario (convenciones sobre discurso literario, géneros, recursos poéticos ...)
  - Conocimiento intertextual, que se refiere a la correlación que los textos literarios mantienen entre sí. Este conocimiento permite: a) identificar alusiones, referencias, la presencia conjunta de otros textos u otros autores,

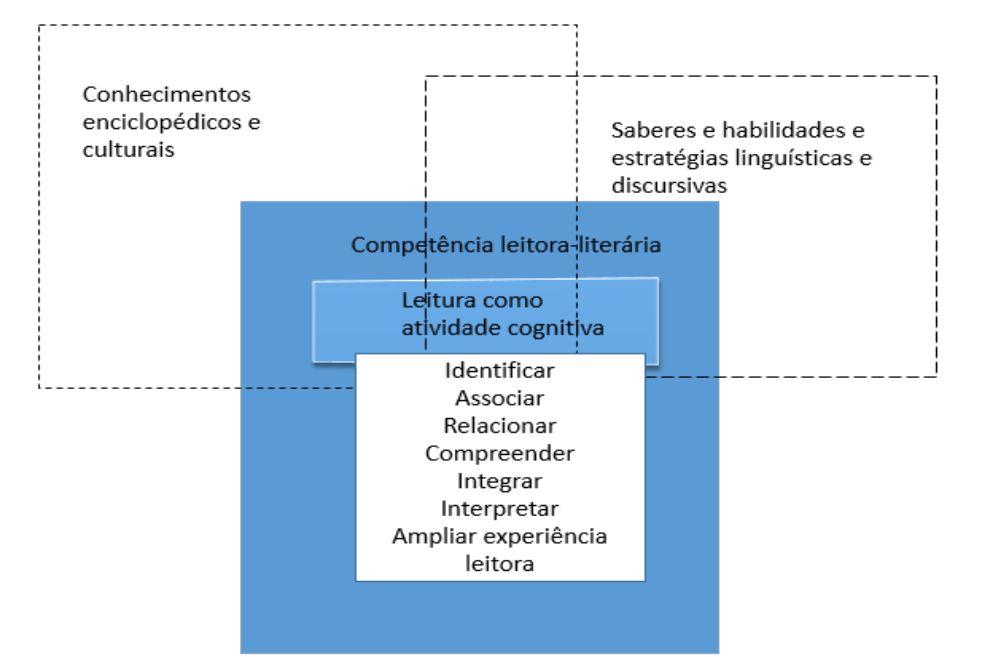
Ainda sobre a competência literária, acreditamos, baseados em Mendoza (2004), que os conhecimentos teóricos sobre a literatura, o biografismo, a categorização da obra em escolas literárias, enfim os conhecimentos enciclopédicos-culturais, assim como os saberes, habilidades e estratégias discursivas e linguísticas são fatores auxiliares no processo de educação literária, mas não constituem a finalidade básica da formação literária nem tem que ser o ponto central da atividade do estudo literário. A construção da competência literária deve partir primeiramente dos conhecimentos que permitem integrar a literatura à experiência pessoal para que haja uma melhor apreciação estética dessa leitura e para que ocorra uma melhor e mais profunda construção de sentido por parte do leitor. Por fim, a formação literária requer mais que se potencializem os processos de construção de significados, que se desenvolva a experiência leitora, que se amplie o intertexto do leitor. Na figura a seguir, Mendoza (2004) mostra a integração de conhecimentos, habilidades, estratégias na atividade cognitiva da leitura; da sua intersecção surgem objetivos e atividades, pois todos esses elementos integram o modelo de educação literária proposto pelo autor.

---

o autores; b) apreciar la función estética de escribir literatura sobre literatura; yc) valorar los efectos de estos recursos.

- Conocimiento semiótico para organizar la comprensión final del texto.
- Dominios relacionados con estrategias para interactuar con el texto y poder relacionar todos los puntos anteriores.
- El conocimiento se refiere al conocimiento cultural-enciclopédico, compuesto de extensos códigos culturales (símbolos, figuras e informes mitológicos, fórmulas literarias, alusiones, topoi y otros lugares comunes a los que toda cultura alude a su transmisión e implicación).
- Conocimientos relacionados con las modalidades del discurso (programas discursivos, géneros, peculiaridades textuales literarias ...)
- El dominio de las habilidades de lectura, porque en la formación de la competencia literaria, la funcionalidad de la lectura es la base sobre la cual se construye.
- Conocimiento estratégico: desde la activación de varias lógicas (lo fantástico, lo creíble, lo ficticio, lo real, etc.) que son necesarias para leer diferentes tipos de textos hasta los específicos de decodificación, pasando por una interacción más compleja y recibiendo cooperación. (Mendoza, 2004, p.139, tradução nossa)

**Figura 2 - Elementos que integram o modelo de educação literária**



Fonte: Mendoza (2004, p. 80)

Quando a literatura é vivenciada na escola somente de forma enciclopédica, corre o risco de se distanciar dos interesses do aluno, pois a disciplina de literatura pode ser vista pelos discentes como uma matéria cujo objetivo é memorizar fatos históricos e biográficos. Para Mendoza (2004) o modelo de educação literária

[...] guia-se pela recepção do discurso literário, ajuda a sentir e perceber os efeitos estéticos e acesso direto e pessoal às obras para conhecê-las na sua essência e na realidade que toda produção criativa comporta. Além disso, esta concepção tem de levar em conta que todo tipo de valorização (interpretativa, estética...) de uma obra literária ativa os reconhecimentos e, portanto, atualiza os conhecimentos do leitor. Através desse reconhecimento, a competência literária se manifesta como o complexo sistema de saberes metaliterários, de estratégias e experiências pessoais de recepção, compreensão e interpretação. (MENDOZA,2004, p. 81)<sup>15</sup>

Logo, assumimos como um dos princípios dessa pesquisa que a literatura deve ser apreciada a partir da prática da leitura do texto literário e do fomento ao gosto estético pelas obras e que também deve ser levado em consideração o **cânone pessoal**, ou seja, as leituras individuais dos alunos pesquisados, juntamente com um **cânone formativo**, que se configura

<sup>15</sup> [...] se guía por la recepción del discurso literario, ayuda a sentir y percibir los efectos estéticos y el acceso directo y personal a las obras para descubrir su esencia y la realidad que implica toda producción creativa. Además, esta concepción pretende tener en cuenta que todo tipo de valoración (interpretativa, estética ...) de una obra literaria activan las reconcuencias y, por tanto, actualizan los conocimientos del lector. A través del reconocimiento, la competencia literaria se manifiesta como un sistema complejo de conocimientos metalúrgicos, estrategias y experiencias personales de recepción, comprensión e interpretación. (MENDOZA,2004, p. 81, tradução nossa)

um conjunto de textos de autores que costumam circular na esfera escolar, pois, segundo Mendoza (2004), a formação literária é o resultado de leituras vivenciadas na escola associadas às leituras experimentadas em momentos extraescolares. Escolhemos esse caminho por acreditarmos que ele está mais em consonância com a fomentação do letramento literário e com o que é proposto pela BNCC, no campo artístico-literário. Esse segmento da BNCC mostra que um dos objetivos da escola é a continuidade da formação do **leitor literário** e o **desenvolvimento da fruição**. Esses dois termos são associados e definidos da seguinte forma:

Leitor é o que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida (BRASIL, 2018, p. 156-157).

Percebe-se que, no documento, a definição de leitor, ou leitor-fruidor, é democrática. Ela evidencia a importância da formação de um leitor imerso em experiências literárias, capaz de avaliar o texto e o contexto ao qual a obra pertence e apto a fazer e compartilhar suas próprias escolhas literárias. Essas características vão ao encontro da visão de letramento literário que defendemos nessa pesquisa e também do perfil do leitor literário o qual nos baseamos para investigar as mudanças no perfil de leitor literário de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais de acordo com o objetivo específico 1 dessa pesquisa. Esse perfil do leitor literário também é previsto por Cosson (2020) no paradigma da formação do leitor, que tem como base pedagógica o desenvolvimento do hábito da leitura, criação do gosto pela leitura e a formação do leitor crítico e criativo. Essas três concepções serão nossas categorias de análises na subseção 4.1 Perfil do leitor literário.

A BNCC também se mostra inovadora no tocante à adesão de diversas manifestações culturais e artísticas como objeto de estudo, mas ainda utiliza a palavra *destaque* (grifo nosso) para se referir ao papel das obras literárias clássicas no currículo. Outro quesito inovador do documento em relação às orientações curriculares anteriores é a apresentação de gêneros plurimidiáticos, como resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e culturais, remediações, paródias, estilizações videominutos, *fanfics* etc. Esses gêneros plurimidiáticos são cada vez mais presentes no cotidiano dos jovens leitores, são gêneros diretamente vinculados a

tecnologias digitais e requerem também um outro tipo de letramento e novas estratégias de leitura. Na seção a seguir discutiremos sobre letramento e leitura em ambiente digital.

#### 2.1.4 Novos letramentos e Leitura em Ambiente Digital

Na subseção anterior, comentamos sobre novos gêneros que fazem parte do universo dos jovens leitores e que também devem fazer parte do currículo das escolas brasileiras, de acordo com a recomendação da BNCC (2018). Dessa forma, entendemos que é necessário possibilitar que esses jovens estudantes tenham acesso a esses gêneros e que eles os utilizem de forma significativa e crítica. Para isso, novos conhecimentos, novas práticas, ou seja, novos letramentos precisam ser incorporados à escola.

Já há algum tempo, para Lopes (2012), a tecnologia da leitura e escrita e algumas práticas sociais associadas a essa tecnologia foram incorporadas à escola, conhecidas como “mero letramento” ou os letramentos tradicionais. No entanto, novas práticas de leitura e escrita que envolvem tecnologias digitais se fazem cada vez mais presentes na cultura juvenil como, por exemplo, a participação de grupos por afinidades em salas de bate-papo, de jogos virtuais, em plataformas que são repositórios de ficção de fãs (*fan-fiction*)<sup>16</sup> ainda precisam estar mais presentes no cotidiano escolar. Lopes (2012) chama atenção para esse distanciamento, o que chama de desequilíbrio tecnológico e relaciona-o ao fato do jovem aprendiz, que vive as práticas sociais dos novos letramentos possibilitadas pelo avanço tecnológico atual, sobretudo nas telas dos computadores ou dos *smartphones*, restringir-se, na escola, a apenas a cultura dos letramentos tradicionais.

Lopes (2012) e Knobel e Lankshear (2007) também apontam que a importância dos novos letramentos é menos pela tecnologia e mais pelo novo *ethos* visto que os novos letramentos possibilitam ações de colaboração, distribuição e compartilhamento de conhecimentos, e “também possibilitam a participação em discursos, contraditórios, questionadores e inovadores que tornam possíveis outras performances identitárias e a reinvenção social” (LOPES, 2012, p.208). Para Knobel e Lankshear (2007), se um letramento não acarreta um novo *ethos*, mas somente a mobilização de ferramentas tecnológicas para fazer as mesmas atividades que se fazia sem a ajuda da tecnologia, ele não pode ser considerado um novo letramento, mesmo que tenha uma ferramenta técnica nova.

Pensamos que o que é central para novos letramentos não é o fato de que agora podemos “procurar informações on-line” ou escrever ensaios usando um processador

---

<sup>16</sup> Referência apontada por Knobel, M; Lankshear, C.(2007)

de texto em vez de uma caneta ou máquina de escrever, ou mesmo que podemos misturar música com software sofisticado que funciona em computadores comuns, mas que eles mobilizam tipos muito diferentes de valores, prioridades e sensibilidades do que os conhecimentos que estamos familiarizados. O significado do novo material técnico tem relação principalmente com a forma como permite que as pessoas construam e participem de práticas de letramentos que envolvem diferentes tipos de valores, sensibilidades, normas e procedimentos, e assim por diante daquelas que caracterizam o letramento convencional. (KNOBEL, LANKSHEAR, 2002, p.7, **tradução nossa**<sup>17</sup>)

Lopes (2012), Knobel e Lankshear (2007) afirmam que o *ethos* dos novos letramentos caracteriza-se por ser **colaborativo, participativo e distributivo**. Essas novas práticas são colaborativas e participativas uma vez que contam com a ação/participação de pessoas em conjunto, dividindo a autoria de forma colaborativa. Os autores observam que as práticas dos novos letramentos são menos individualizadas, com regras menos rígidas e mais fluidas que os letramentos convencionais, típica de uma sociedade líquida, prevista por Bauman (1999). Outro ponto apontado por Lopes (2012) é a importância de tornar a informação acessível. Para o autor, a ideia em torno dessas novas práticas é não reter informação e sim distribuí-la, ou melhor, torná-la acessível para todos. Isso significa também que o poder de autoria da informação torna-se flexível uma vez que essa informação pode ser apropriada por outros para gerar uma nova, fenômeno que geralmente acontece por meio de hibridizações ou remixagens. Rojo e Barbosa (2015) entendem que a produção de uma remixagem pode “partir concretamente de outra já existente, usando trechos/pedaços do ‘original’” (ROJO, BARBOSA, 2015, p.123), dando origem a outros gêneros como *meme*, *AMV* e *mashup*<sup>18</sup>.

Rojo e Barbosa (2015) também apontam outras ações que são típicas desse novo *ethos* como a de curar, seguir, curtir, taguear e comentar. As autoras afirmam que o ato de seguir, curtir e taguear por meio de *hashtags* é uma forma de promover a informação/publicação

<sup>17</sup> We think that what is central to new literacies is not the fact that we can now “search for information online” or write essays using a word processor instead of a pen or typewriter, or even that we can mix music with software sophisticated that works on ordinary computers, but that they mobilize very different types of values, priorities and sensitivities than the literacies we are familiar with. The significance of the new technical material has mainly to do with how it allows people to build and participate in literacy practices that involve different types of values, sensitivities, norms and procedures, and so on those that characterize conventional literacy. (KNOBEL, LANKSHEAR, 2002, p.7, tradução nossa)

<sup>18</sup> **Meme** é uma entidade de informação digital criada e propagada em escala global nas mídias sociais, é aqui pensado a partir de sua linguagem ao mesmo tempo global e local, capaz de romper fronteiras sem perder a habilidade de conservar e criar características específicas de grupos, forjando identidades contemporâneas. (ARISTIMUÑO, 2014);



**AMV** (anime music video) é uma forma de videoclipe feito pelos otakus, nome dados aos fãs da cultura pop japonesa, a partir da colagem de cenas de animês (desenhos animados japoneses) em sincronia com uma música. (VARGAS; BELLAN, 2012)

**Mashup** são aplicações da web criadas a partir da composição de recursos heterogêneos disponíveis na Web. Eles são considerados uma das principais tecnologias da Web 2.0, baseando-se nos princípios de criação de conteúdo pelo usuário final, cooperação e reuso. Esses princípios são aplicados através de sistemas de mashups, que consistem em aplicações que permitem que um usuário final realize composições de recursos sem a necessidade de habilidade em desenvolvimento de software. (BEZERRA, 2012).

e, ao mesmo tempo, filtrá-la em meio a uma grande quantidade de conteúdo. Uma outra ação é a de curar. Araújo (2019), ao tratar do papel do professor como curador dos recursos educacionais digitais, entende que o termo curadoria digital veio oriundo de outros campos: o das artes e da engenharia da computação. Para a autora, o conceito de curadoria digital oriundo desses campos, em interface com a linguística aplicada, consiste nas tarefas de selecionar, editorializar, formatar conteúdo e ainda de avaliar – como uma atividade que acontece durante todo o processo de pesquisa.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) consideram que, com o advento da web 2.0, os usuários passaram a tomar uma posição ativa de colaboradores e consumidores, pois são capazes de administrar, curtir e compartilhar. Segundo os autores, essas ações fazem parte de um conjunto de habilidades que podem configurar os letramentos digitais. Os pesquisadores entendem que os letramentos digitais não é um fato único, mas sim uma série de letramentos digitais, organizados em focos e níveis de dificuldades e afirmam que, para alcançar o domínio de práticas de leitura e gêneros textuais, o letramento do usuário deve ser estendido em quatro pontos focais: linguagem, informação, conexões e (re)desenho e devem ser organizados de acordo com seus respectivos níveis de complexidade crescente, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 3 - Letramentos Digitais**

| <br>Complexidade Crescente<br> |   | <b>Primeiro foco:<br/>Linguagem</b>          | <b>Segundo foco:<br/>Informação</b>   | <b>Terceiro foco:<br/>Conexões</b>   | <b>Quarto foco:<br/>(Re)desenho</b> |
|--|---|--|---|--|-------------------------------------|
|  | 1 | Letramento impresso<br><br>Letramento em SMS |   |  |                                     |
|  | 2 | Letramento em hipertexto                     | Letramento classificatório  |  |                                     |
|  | 3 | Letramento em multimídia                     | Letramento em pesquisa<br><br>Letramento em informação<br><br>Letramento em filtragem | Letramento pessoal<br><br>Letramento em rede<br><br>Letramento participativo |                                     |
|  | 4 | Letramento em jogos<br><br>Letramento móvel  |   | Letramento intercultural   |                                     |
|  | 5 | Letramento em codificação                    |   |  | Letramento remix                    |

Fonte: Adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) *apud* Assunção (2019, p. 70).

Buzato (2006) também ressalta que o letramento digital não está relacionado ao fato do uso das tecnologias digitais da informação como simplesmente um conjunto de domínio de habilidades e regras, mas sim que o cidadão as utilize socialmente, isto é, que domine os diferentes "gêneros digitais" que estão sendo construídos sócio historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TDICs são utilizadas para a comunicação. O autor também afirma que o letramento digital está relacionado às diversas dimensões, logo se faz necessário utilizar o termo no plural e define letramentos digitais como:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 09)

Soares (2002), ao escrever sobre o uso social da leitura e escrita na cibercultura, já afirmava que o termo letramento deve ser utilizado no plural uma vez que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2002, p.14). Logo, também se faz necessário, para melhor compreender como se constituem os letramentos digitais, entender os novos comportamentos de leitores.

Dessa forma acreditamos que a concepção em torno dos novos letramentos como também dos conceitos sobre letramento digital defendido por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Buzato (2006) e Soares (2002) se complementam e são parte importante para embasar teoricamente a análise dos dados composta na subseção 4.3 - proposta metodológica com gêneros literários emergentes do ambiente digital. Ainda para fundamentar essa mesma subseção, também argumentamos sobre a leitura no ambiente digital.

Sabemos que ao longo dos anos, o livro passou por diferentes etapas, do papiro ao pergaminho, do pergaminho ao livro impresso, e hoje, juntamente com o livro impresso, temos o suporte da tela do computador e outros dispositivos digitais. Sem dúvida, a evolução dos livros foi uma demanda de leitores que, por sua vez, também tiveram que se adequar e encontrar novas práticas de leitura. Essa adaptação aconteceu com os textos manuscritos, impressos e projetados em tela. Esses textos projetados em telas, como computadores, *tablets*, *smartphones*, dispositivos de leitura, apesar de ainda poderem causar um certo estranhamento em alguns leitores, herdaram algumas características dos seus antecessores como, por exemplo, estarem dispostos em folhas paginadas que podem ser passadas, a barra de rolagem lembrando um pergaminho e, em algumas configurações, as páginas podem ser passadas simulando o formato



de um livro impresso, além de obedecer ferramenta de buscas como índices e *links*. Dessa forma, Ribeiro (2014) coloca que o leitor, no processo de leitura, mesmo que o suporte seja a tela, não começa do zero, pois é capaz de reconhecer características e deduzir outras, ou seja, o leitor é capaz de acionar sua familiaridade com leituras pregressas, ainda que um novo suporte demande novas reações.

Ribeiro (2014) ressalta também que a leitura em tela é mais solitária, feita em ambiente fechado, isso é devido ao fato do computador, ou até mesmo o notebook, precisar ser ligado na tomada e também por ser um objeto grande para ser transportado ou passado despercebido. Esse leitor solitário nos remete ao **leitor contemplativo** mencionado por Santaella (2014), que nasceu no renascimento e perdurou até meados do sec. XIV e é um perfil de leitor que preza pela leitura individual, silenciosa e recolhida e que possui uma relação íntima com o livro. Além disso, viveu em uma época em que só existiam objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis; livros, pinturas, gravuras, mapas.

Santaella (2014) defende que, além do leitor contemplativo, há diferentes de tipos de perfis de leitores, os quais foram surgindo de acordo com a evolução da leitura, inclusive com a leitura de textos que pode ser feita através dos *smarthphones*, que é o caso da maioria dos leitores participantes dessa pesquisa. Essa variedade, destaca a autora, deu-se graças às mudanças nos projetos gráficos e editoriais dos textos, às variedades de suportes e aos hábitos dos leitores. Ela descreve, então, outros três tipos de leitores:

- a) **Movente:** surgiu junto com as metrópoles. Acostumou-se à velocidade, ao transitório e ao excesso de estímulos. Esse leitor esbarra a todo instante em signos; logo, aprendeu a transitar facilmente entre linguagens, passando da imagem ao verbo, do som para a imagem, com muita intimidade, tudo devido ao uso da tela (cinema, televisão);
- b) **Imersivo:** é o leitor do computador, do hipertexto, que está acostumado a realizar leituras com roteiros “multilineares, multissequenciais e labirínticos”, no qual ele é o coautor. Trata-se de um leitor capaz de organizar, a seu critério, a ordem informacional, pois tem a seu dispor uma lógica sintática-textual associativa que é estabelecida no e por meio do ato da leitura;
- c) **Ubíquo:** é o leitor característico dos *smartphones* e das redes sociais. O nome, ubíquo, justifica-se pelo fato de esse leitor ter como principal característica a sensação de onipresença ocasionada pelos sistemas computacionais, que facilitam, cada vez mais, o acesso ao mundo virtual. Esse leitor tem a capacidade de “ler e transitar entre formas, interações de forças, movimentos, direções,

trações, cores, luzes que se acendem e que se apagam”. Cognitivamente, esse leitor é capaz de processar “paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas, dando a elas o mesmo grau de importância.” (SANTAELLA, 2014, p. 35).

De acordo com Santaella (2014), um tipo de leitor não leva ao desaparecimento do outro. Cada um deles, pontua a autora, mobiliza uma capacidade cognitiva dependendo da situação de uso da leitura. Logo, entendemos que temos um universo de leitores híbridos e que, ao sistema escolar, resta acionar práticas pedagógicas que levem em consideração a multiplicidade de leitores. É válido ressaltar que essas práticas devem ter como principal objetivo a formação de leitores críticos, com capacidade de fazer leituras comparativas, contrapontos, avaliações em relação aos objetivos do texto e às intenções dele.

Ainda sobre as multiplicidades de leitores, alguns estudiosos da área refletem sobre o comportamento do público leitor frente às novas possibilidades de comunicação. Esse público não é mais apenas receptor, agora é coautor, participante da produção da informação, assumindo, assim, uma postura de produtor e consumidor, o que motivou Toffle (2010) a denominar esse público de *prossumidores*. Para o autor, esse público consome e produz a informação, fazendo com que ela circule nossos espaços da web como os blogs, perfis de redes sociais e outros. Esse movimento acontece tanto em relação às informações cotidianas, como também em relação à literatura. Muitos usuários, fãs de literatura, tanto consomem o texto literário na *web* como também os produzem em páginas de rede sociais, em plataformas de repositórios de textos e em outros locais.

Esses usuários que têm acesso ao *web*, ou seja, aqueles que leem e que navegam, é chamado por Coscarelli (2016) de leitores *online*. No entanto, apesar de alguns teóricos interpretarem que leitura e navegação participam do mesmo processo, Coscarelli (2016) acredita que a leitura e a navegação devem ser estudadas como competências de processos distintos e que envolvem habilidades e estratégias particulares, mas ressalta que uma ação complementa a outra. A pesquisadora afirma que estabelecer as diferenças entre as duas competências permite aos pesquisadores medir a influência de cada uma delas na compreensão dos textos, como também pode ajudar aos professores saberem os aspectos que eles precisam trabalhar com os alunos a fim de criarem estratégias pedagógicas que auxiliem os discentes a lerem em ambientes digitais.

Azeredo (2013) *apud* Coscarelli (2016) afirma que o ato de navegar está mais relacionado com a estratégia que o leitor/usuário desenvolve para explorar e manter-se

localizado no conteúdo, o que não deixa de ser, para os autores, um nível, mesmo que superficial, de leitura. Os autores consideram que a navegação inclui habilidades como:

- a) reconhecer e saber usar os mecanismos de busca e de busca avançada;
- b) selecionar palavras adequadas;
- c) avaliar se a informação é pertinente ao objetivo da pesquisa (se o *link* é relevante);
- d) reconhecer elementos gráficos e linguísticos que sinalizam a presença de um *link*;
- e) localizar-se nas várias camadas de que se compõem um hipertexto;
- f) inferir o conteúdo do seu *link* a partir de seu nó;
- g) selecionar conteúdos pertinentes aos objetivos da leitura;
- h) relacionar o *link* ao conteúdo ou endereço ao qual leva.

(COSCARELLI, 2016, p. 65)

Quanto à leitura, Coscarelli (2016) a entende através de uma perspectiva cognitiva, mas levando em consideração também os aspectos sociais relacionados a ela. A autora afirma que a leitura normalmente acontece em uma situação comunicativa e que, por isso, não podemos desconsiderar o contexto social no qual a leitura acontece, assim como também não podemos deixar de considerar a identidade, a história e as experiências do leitor. Em nossa pesquisa, esses fatores como a situação comunicativa, o contexto social, a identidade, história e experiência do leitor também são levados em consideração e se juntam a outros fatores, o que resulta num sistema complexo assim como explanamos na subseção 2.1.1 – Concepções de leitura. Coscarelli (2016) também afirma que, em muitos momentos, a leitura e a navegação se entrelaçam no ambiente digital, pois navegar envolve habilidades e estratégias muito semelhantes às da leitura, mas desenvolvidas superficialmente. Nas palavras da autora navegar seria

[...] a parte do processo de leitura que envolve a busca, a localização, a avaliação e a seleção de informações, a fim de encontrar ou coletar informações que ajudarão na realização de uma tarefa. Já ler *stricto sensu* seria envolver-se em ações que levariam a uma compreensão mais profunda das informações encontradas. (COSCARELLI, 2016, p. 76)

Encontrar estratégias pedagógicas que capacitem os alunos a navegar e ler no ambiente digital é importante para torná-lo um leitor proficiente e também crítico, pois uma navegação bem sucedida não garante a compreensão dos textos encontrados. Além de buscar informação, eles precisam ainda se dedicar à compreensão e à integração das informações selecionadas, criando uma representação coerente dos textos para cumprir seus objetivos de leitura.

Nessa seção, tratamos sobre a concepção de leitura que adotamos nessa pesquisa, sobre letramentos e Multiletramentos e, por fim, sobre novos letramentos e leitura no ambiente digital. A seguir abordaremos sobre a literatura e os gêneros emergentes do ambiente digital.

## 2.2 Práticas de leitura e produção a partir de gêneros literários emergentes do ambiente digital

Nessa seção, na **subseção 2.2.1 Literatura em ambiente digital: práticas de leitura e produção literária** discutimos que o meio digital possibilita não só uma literatura diferente da impressa como novas práticas literárias, pois nesse espaço público há uma inovação na linguagem, nos gêneros, nos suportes e, por consequência, uma formação de novas comunidades de leitores. Na **subseção 2.2.2 Gêneros literários emergentes em ambiente digital**, discutimos sobre alguns gêneros decorrentes desse processo.

### 2.2.1 Literatura em Ambiente Digital: Práticas de Leitura e Produção Literária

Ainda há muita discussão entre os teóricos sobre o que é literário e não literário, e essa discussão tem ganhado corpo com o advento da literatura no ambiente digital uma vez que essa literatura traz características bem singulares e ainda sofre algumas desconfiâncias por parte de alguns teóricos.

Para a nossa pesquisa, compreendemos a literatura como o “uso da palavra para criar mundo ou sentimentos de mundo” (COSSON, 2014, p. 23), e, assim como Silva (2016), entendemos que o reconhecimento de um texto como literário, pelo leitor, é mais importante do que a própria definição do literário. Aragão (2006), a partir de vários autores, sugere alguns critérios para compreendermos a questão da literariedade, dentre os quais estão

“[...] a aceitação da obra pela comunidade, a forma estética da mensagem, a intenção do autor, os valores artísticos dos textos; os recursos formais que servem para “desautomatizar” a mensagem; os traços peculiares da linguagem artística, como a plurissignificação, a conotação; e, finalmente, a ficcionalidade”. (ARAGÃO, 2006, p. 46)<sup>19</sup>.

Para Hayles (2009), crítica literária e precursora quanto aos estudos da literatura no ambiente digital, entende o literário como “trabalhos artísticos criativos que interrogam os contextos, as histórias e as produções de literatura, incluindo também a arte verbal da literatura propriamente dita.” (HAYLES, 2009, p. 22). Para a autora, essa definição de literário está também vinculada à literatura no ambiente digital, a qual ela chama de literatura eletrônica.

---

<sup>19</sup> “[...] la aceptación del trabajo por parte de la comunidad, la forma estética en la que presenta la mensaje, la intención del autor, los valores artísticos de los textos; los recursos formales que sirven para “desautomatizar” el mensaje; los rasgos peculiares del lenguaje artístico, como plurisignificación, connotación; y finalmente la ficcionalidad” (ARAGÃO, 2006, p. 46, tradução nossa).

Hayles (2009) apresenta a literatura eletrônica a partir de um comparativo à literatura impressa e afirma que, assim como literatura impressa está intimamente ligada à evolução da tecnologia do livro, a literatura eletrônica se entrelaça com a evolução dos computadores digitais, à medida que esses foram reduzidos de tamanho. A pesquisadora defende que a literatura eletrônica também deve ser compreendida como parte integrante da tradição literária, no entanto, ressalta que essa literatura se diferencia em relação ao meio impresso pelo fato de que é criada e executada em um contexto de rede e meios de comunicação digital programáveis e acrescenta que

ela também é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica. Nesse sentido, a literatura eletrônica é um “monstro esperançoso” (como os geneticistas chamam as mutações adaptativas) composto por partes extraídas de diversas tradições e que nem sempre se posicionam juntas de forma organizada (HAYLES, 2009, p. 21).

Cosson (2014) também utiliza a expressão *literatura eletrônica* para se referir a “obras que se valem de recursos digitais para compor textos nos quais a escrita se mistura a imagens e sons numa convergência de mídias” (COSSON, 2014, p. 18). O autor considera que a literatura envolvida nesse ambiente conta tanto com a transposição de uma obra conhecida para o meio digital, que é a digitalização, quanto com obras constituídas de textos que são compostos já seguindo a lógica e a multiplicidade de recursos do meio digital. Quanto às características dessa **nova** literatura, Cosson (2014) as enumera de modo semelhante ao que mencionamos anteriormente: possibilidade de uso da multimodalidade; presença do hipertexto; interação (que, nesse contexto, segundo o autor, aproxima o texto literário do jogo e da criação conjunta, apagando ou tornando menos nítidas as posições do leitor e autor) e as marcas constitutivamente híbridas.

Concordamos com Cosson (2014) que não podemos deixar de incluir como importante a literatura que é própria do meio impresso e é transportada para o meio digital em arquivos PDFs, em *sites*, como o do domínio público<sup>20</sup>, ou em dispositivos de leituras, como os *Kindles*, uma vez que esse material literário tem ganhado força no mercado editorial através dos *e-books*, e, em determinados contextos, essa literatura tem sido mais acessível à população que o livro impresso, devido ao valor de baixo custo ou à gratuidade das obras. No entanto, temos que ressaltar a importância dos inúmeros recursos próprios do meio digital que passaram a participar da criação literária, recursos apontados por Carvalho (2010) como: artísticos

<sup>20</sup> <http://www.dominiopublico.gov.br/>, acesso em 10 de setembro de 2020.

(visual, cinético e sonoro) e computacionais (meios digitais, hipertextualidade, interatividade, processo interativo e hipermedialidade).

Dessa forma Carvalho (2010) se apropria de categorias elaboradas por Yoo (2007) e Kirchof (2009) para organizar os diferentes **tipos de literatura eletrônica** e mapear as várias formas de **composição literária em suportes eletrônicos**, sendo elas a literatura digitalizada, a editoração colaborativa, a literatura hipertextual e a literatura hipermediática:

- a) **literatura digitalizada** é a que resulta de textos produzidos originalmente no formato tradicional e posteriormente são digitalizados, não havendo nenhuma ruptura nesse texto ao ser transmitido pelo suporte digital;
- b) **editoração colaborativa** é a que produz textos a partir dos recursos eletrônicos, no entanto, permanecem com a mesma estrutura do livro impresso;
- c) **literatura hipertextual**, por sua vez, explora a não linearidade através da inserção de *links* eletrônicos, de modo que o leitor navegador tem à disposição inúmeros caminhos para a leitura de um texto inicial que se torna múltiplo, pois os leitores não se veem diante de um único trajeto de leitura; logo, a ordem de leitura pode diferir de um leitor para outro. Nesse caso, a hipertextualidade configura-se pelos *links* à disposição do leitor, que, ao optar por certos caminhos de leitura em detrimento de outros, cria um percurso de leitura específico que leva também à produção de um enredo bastante específico, tendo em vista que a sequência dos fatos seria alterada, caso ele tivesse navegado por outros *links*;
- d) **literatura hipermediática**, por fim, é baseada na conjunção de hipertextos e recursos multimidiáticos (sons, imagens e movimentos).

Outras definições acompanhadas de novas terminologias também surgiram ao longo dos anos à medida que a discussão e a relação entre a literatura e o meio digital se estreitaram. Assis (2017) ressalta que, como a tendência desse relacionamento é se estreitar ainda mais, surgirão variadas nomenclaturas. Segundo o autor, algumas dessas nomenclaturas já aparecem com mais frequência em pesquisas que tratam o texto literário e o meio digital: **ciberliteratura/cibertexto, literatura hipertextual, literatura ergódica, ciber|literatura**

A verdade é que independente da terminologia que é utilizada em pesquisas sobre literatura no meio digital e da composição literária em suportes eletrônicos, a leitura e produção literária no ambiente digital sofre algumas modificações em relação ao meio impresso que vão desde o distanciamento físico (corporal) do objeto de leitura e o domínio de habilidades “simples” como saber fazer uso do suporte eletrônico, à compreensão dos recursos próprios do

meio digital apontados por Carvalho (2010). O primeiro desses recursos que destacamos é a multimodalidade, pois entendemos que, mesmo que o texto impresso também seja multimodal, no meio digital essa característica tem a possibilidade de ser muito mais explorada uma vez que os recursos computacionais facilitam que os múltiplos modos semióticos se integrem, o que demanda do leitor uma colaboração na compreensão diferenciada do texto impresso.

O outro recurso que ressaltamos é a hipertextualidade. Embora a leitura literária, independente do suporte, seja essencialmente de natureza hipertextual, como bem adverte Lopes (2020) ao citar escritores de livros clássicos como Júlio Cortázar, autor do *Jogo da Amarelinha*<sup>21</sup>, a possibilidade de usar o recurso da hipertextualidade através dos *hiperlinks* se sobressai no ambiente digital. Inclusive, para Lemke (2010), a partir do momento em que o texto passou ser digital (em oposição a imagens em *bitmap* de página), ele pôde ser pesquisável e, dessa forma, estabelecer referência com outros textos:

Se podemos pular de um texto a outro, e para múltiplos pontos de aterrissagem em cada ponto de partida, precisaremos de alguma assistência para navegar e retroceder e ter uma noção do espaço textual que estamos projetando e atravessando. Como a topografia desses *links* não é linear, uma imagem ou mapa de duas ou três dimensões é uma ferramenta de navegação útil. Pode ser estabelecida por um autor e depois modificada e reconstruída pelo leitor. (LEMKE, 2010, p.472)

Essa possibilidade do leitor trilhar múltiplos caminhos é muito cara para a literatura, pois esse leitor pode ser coautor, interagindo e participando ativamente do processo da criação literária, como podemos nos deliciar, por exemplo, no *site* hiperconto<sup>22</sup>, que propõe ao leitor/navegador escolher o final de uma história entre oito possibilidades, transferindo para o leitor/autor a responsabilidade de conduzir a ficção ao seu bel prazer. E, por fim, esse processo de criação literária pode se utilizar também da hipermídia, ou seja, da possibilidade de utilizar diferentes mídias (imagens visuais, sons, vídeo, animações) como elementos integrantes no processo semântico do texto.

Em nossa pesquisa, os alunos exploraram os *hiperlinks* em dois momentos na última oficina: no primeiro, uma equipe queria agregar uma trilha sonora à sua narrativa e adicionou o *link* do clipe da música no seu texto, e no outro momento surgiu a partir da sugestão do grupo para solucionar um impasse: as *fanfics* foram postadas no blog da escola e queríamos que elas tivessem um maior alcance de leitores, então a ideia dos discentes foi adicionar os *links* das *fanfics* no perfil do *Instagram* da eletiva e, posteriormente, compartilhar nos grupos *WhatsApp* tanto o *link* do blog quanto do *Instagram*, com a intenção de aumentar o alcance de leitores.

---

<sup>21</sup> *Jogo da amarelinha* é um livro em que o leitor pode seguir vários caminhos de leitura, seja os indicados pelo próprio autor ou pela própria escolha do leitor.

<sup>22</sup> <http://hiperconto.com.br/>, acesso em 10 de setembro de 2020

Esse recurso utilizado pelos alunos da pesquisa não é novidade nos *sites* que costumam funcionar como repositórios de fanficção ou de fanfics. Esses sites costumam ter em comum, uns mais outros menos, os *links* como recursos importantes que permitem ao leitor estabelecer suas próprias passagens de um site a outro, de um domínio a outro, além de integrar o texto escrito à imagem e ao som como, por exemplo, o site *wattpad*, que oferece ao escritor/criador recursos para agregar trilha sonora, ilustrações de personagens e capa. Inclusive existem tanto comunidades associadas ao site responsáveis por guias e sugestões de como utilizar esses recursos, mantendo um compromisso com seus usuários de estimulá-los à leitura e a criação, como outras comunidades que têm o propósito de fazerem parte de um mesmo processo de criação de forma colaborativa, possibilitando a interação e aproximação entre autor/leitor e leitor/autor.

Muitos são os recursos próprios do ambiente digital que podem ser potencializadores no processo de letramento literário. Cosson (2019) aponta três possibilidades metodológicas que relacionam a presença da literatura na internet em atividades que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar. A primeira, para essa pesquisa, chamamos de **tradicional**, nesta metodologia, segundo o autor, a posição do livro impresso ainda é incontestável, uma vez que o objetivo principal do educador continua sendo o livro chegar até o educando em detrimento da cultura digital, o que autor chama hierarquização minorizadora do digital frente ao impresso. Segundo autor, nessa prática,

O procedimento pedagógico mais comum é a leitura teleológica que consiste em aceitar as leituras e práticas culturais dos jovens no primeiro momento para que eles leiam aquilo que realmente interessa à escola, isto é, o cânone ou as obras impressas que já consagradas como literárias. O segundo, a internet é concebida como uma imensa vitrine na qual o livro é exposto de maneira facilitada e atraente para os leitores. Contam, para tanto, as bibliotecas virtuais que facilitam o acesso aos livros para todos os alunos; os sites com informações sobre autores, contexto de época e edições sobre a obra; os filmes e vídeos derivados de obras literárias, as páginas dos autores e das editoras; os blogues de compartilhamento de leituras e os booktubes, ou seja, a literatura que “está” de alguma forma na internet. (COSSON, 2019, p. 152 e 153)

Nesse caso, como os potenciais recursos advindos da *web* ainda são pouco explorados e coadjuvantes, corre-se o risco de o trabalho com a literatura no mundo da internet se tornar mais uma metodologia “mais do mesmo”, ou seja, que na prática seja uma mera repetição de uma ideia tradicional com palavras diferentes.

As duas metodologias seguintes são colocadas por Cosson (2019) como pertencentes ao “futuro agora” no sentido de que se faz necessário uma mudança em disciplinas, em currículos, estrutura e funcionamento da escola para que esta se ajuste às necessidades do



século XXI. Dessa forma, faz-se urgente que o ensino da literatura também atenda essas necessidades de mudanças e, em interface com letramento digital, “inclua as novas tecnologias nas práticas escolares de letramento literário tanto na sala de aula quanto na formação docente” (COSSON, 2019, p. 154). Nesse contexto, o autor aponta dois movimentos: o primeiro, chamado de **transferência pedagógica**, ocorre quando:

transpõem e se atualizam para o ambiente da internet práticas didáticas usuais na área, conforme sugestões apresentadas por Kartal e Arikan (2010) que incluem adição de poema em podcasts, criação de blogs para registrar leituras e busca de informações contextuais e autorais de determinadas obras em diferentes fontes, além do compartilhamento de e-mails e outros mecanismos que facilitam as atividades em pares dentro e fora da sala de aula. (COSSON, 2019, p. 154)

E o segundo movimento é a **integração pedagógica**, o mais ousado de todos no sentido de que as práticas envolvidas nessa metodologia integram de fato a cultura do digital e há, segundo o autor, “um uso mais interativo do aluno e professor para ler e também produzir textos que se apresentam por meio de hibridização de linguagens, de remediação e de transmídia *storytelling*<sup>23</sup>” (COSSON, 2019, p. 154). Nesse contexto, Cosson (2019), apoiado em vários pesquisadores, propõe várias práticas de leitura e produção literária, utilizando aplicativos e redes sociais, por exemplo, o uso do *twitter* como suporte, apelidada pelos pesquisadores *twitteratura*. Nessa prática, os alunos podem fazer um trabalho de prospecção de textos literários, buscando informações sobre temas e autores desses textos em outros espaços da internet, posteriormente fazer uma leitura dos elementos textuais selecionados e, finalmente, criticar os textos lidos também utilizando *twitter*, permitindo não só o compartilhamento com toda turma, mas também com os outros usuários do *microblogging*.

Uma outra rede social que o autor propõe é o *snoob*, nesse caso, o professor tem a possibilidade de acompanhar as leituras dos alunos através de um recurso chamado paginômetro e, para o aluno, é possível postar resenhas da obra lida e, posteriormente, compartilhar a leitura. Segundo o autor, com essa prática, o professor não só incentiva e acompanha as leituras dos alunos, como também medeia os diversos tipos de compartilhamento feitos pelos alunos, ampliando o universo da leitura da turma. A última prática exemplificada por Cosson (2019) é a reescrita de uma narrativa a partir da perspectiva de um personagem, daí aluno deve ser incentivado a produzir o *trailer* e criar pôsteres multimídias para apresentar e compartilhar sua

---

<sup>23</sup> **Storytelling é a arte de contar, desenvolver e adaptar histórias** utilizando elementos específicos — personagem, ambiente, conflito e uma mensagem — em eventos com começo, meio e fim, para transmitir uma mensagem de forma inesquecível ao conectar-se com o leitor no nível emocional.

produção literária, para isso, a sugestão do autor é utilizar o aplicativo de música *GarageBand* e o programa educativo *Glogster*.

Neste trabalho, também nos apoiamos nessas metodologias propostas por Cosson (2019), como nas proposições abordadas na subseção 1.3 Letramentos Digitais para **analisar como uma proposta de inovação metodológica no ensino da literatura, a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais, pode fomentar a leitura e a produção desses gêneros entre alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza** de acordo com o objetivo 3 dessa pesquisa. Para isso, explanamos um pouco também, a seguir, sobre os gêneros emergentes do ambiente digital e apontamos quais os gêneros e a rede social que escolhemos como suporte para esta pesquisa.

### 2.2.2 Gêneros Literários Emergentes do Ambiente Digital

Apesar de o estudo dos gêneros textuais/discursivos<sup>24</sup> não ser algo novo, pode-se afirmar que este ainda é um assunto bastante debatido. Muitas são as concepções acerca dos gêneros textuais. Algumas se complementam, outras nem tanto. Essas discussões se tornaram objeto de interesse e de pesquisa no contexto escolar e acadêmico, em especial na área da Linguística Aplicada, pois, de modo geral, o estudo dos gêneros é muito caro ao ensino da leitura e da produção textual.

Um dos principais precursores do estudo dos gêneros discursivos foi Bakhtin. O teórico expõe que são diversas as manifestações linguísticas e que elas se realizam por meio dos enunciados. Os enunciados, para Bakhtin (2003), são unidades reais da comunicação discursiva (escrita ou oral). Eles são concretos, únicos e irrepetíveis, ou seja, cada enunciado constitui um novo acontecimento e é realizado em todas as esferas da comunicação. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso.

Os gêneros, para Bakhtin, organizam-se em unidade composicional, tema e estilo, bem como são divididos em dois níveis: gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários são simples, formam-se em condições de comunicação mais imediatas e estão presentes principalmente no nosso cotidiano, como conversas, bilhetes e, com o advento das

---

<sup>24</sup> Adotaremos, nesse momento, assim como Marcuschi (2008), a posição de usar as duas expressões, gênero do discurso e gênero textual, de forma intercambiável, salvo nos momentos em que se precise identificar algum fenômeno específico.

mídias digitais, *posts* em *blogs*, em redes sociais. Os gêneros secundários, por sua vez, são complexos, constituem-se a partir das condições de convívio cultural mais desenvolvido e organizado, servem para finalidades públicas de vários tipos e têm formas mais rígidas, como relatórios, formulários, romances, pesquisas científicas e trabalhos acadêmicos.

Para Marcuschi (2008), na esteira de Bakhtin (2003), toda comunicação verbal realiza-se por meio de um gênero textual. Os gêneros, por fazerem parte dos atos de comunicação, têm um propósito comunicativo claro, são reconhecidos principalmente por sua função e têm formas mais ou menos definidas. O pesquisador aponta que gêneros textuais são textos recorrentes no nosso cotidiano e que apresentam modelos “sociocomunicativos definidos por composições funcionais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). No entanto, o autor defende que os gêneros não são modelos estanques, com estruturas rígidas, e que podem ser flexíveis, de acordo com necessidade social. Por isso, são consideradas entidades dinâmicas. Os gêneros atuam em instâncias discursivas denominadas, pelo pesquisador, como *domínios discursivos* (grifo nosso), que nada mais são do que práticas discursivas que agregam um conjunto de gêneros. O domínio acadêmico é um exemplo, visto que integra vários gêneros, tais como artigo científico, TCC e dissertação.

Em nosso trabalho, tomamos como base o conceito de gênero como produto de uma construção social, interacional, com funções comunicativas e estruturas definidas, mas não rígidas. Portanto, o caráter sociocultural e funcional serão os critérios levados em conta em nosso estudo, que terá como base o trabalho com os gêneros literários emergentes em ambiente digital.

Na seção anterior, vimos que várias são as terminologias adotadas para situar a literatura associada às mídias digitais. Em nossa pesquisa, entendemos que essa literatura pode ser adjetivada como eletrônica, mas quanto ao gênero, adotamos a expressão *emergente do ambiente digital* por concordarmos com Araújo (2016) que não existem gêneros digitais ou de esferas digitais, conforme visto em algumas pesquisas. Araújo (2016) defende que a *web* não é uma esfera de comunicação, “mas um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas da atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos” (ARAÚJO, 2016, p. 52). O pesquisador entende que os gêneros são discursivos e não digitais e que, quando integram o ambiente da *web*, passam por um processo de formatações e convergências próprias desse ambiente, o que ele chama de conectividade (Cardoso, 2011 *apud* ARAÚJO, 2016).

Entendemos, como mencionamos anteriormente, que os gêneros são entidades dinâmicas situadas sócio e historicamente. Desse modo, por conta da tecnologia, mais

especificamente da internet, é natural que eles sofram modificações. Marcuschi (2002), quase 20 anos atrás, apontava três delas:

- 1) *do ponto de vista dos usos da linguagem*, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas e abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética;
- 2) *do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem*, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio;
- 3) *do ponto de vista dos gêneros realizados*, a *internet* transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. (MARCUSCHI, 2002, p. 5).

Já em Marcuschi (2008) afirma que, quanto à escrita, os gêneros, pelo menos os investigados no momento de sua pesquisa, inclinam-se a apresentar uma convenção própria, que tende a uma certa informalidade e a uma menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo, bem como pode se compor ou não do hipertexto. Em relação à natureza enunciativa, os gêneros são capazes de agregar, em um só meio, várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhes dão maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses. Quanto ao ponto de vista da realização, o autor pontua que os “gêneros emergentes parecem projeções ou transmutações como suas contrapartes prévias” (MARCUSCHI, 2008, p. 202). Para ele, essas transmutações, provavelmente, devem-se ao fato de os programas de *softwares* adotarem padrões de gêneros preexistentes como base para moldagem dos seus programas, no entanto, o pesquisador ressalta que há um mero controle, da parte do programa, de aspectos conceituais e técnicos, mas, em relação ao uso, as mudanças ficam a critério das interações dos usuários.

Araújo (2016) concorda com a visão de que os gêneros se ajustam e se reelaboram nos diversos ambientes, sejam eles mediados pela internet ou não. O autor salienta que a ideia da transmutação dos gêneros origina-se da teoria bakhtiniana, uma vez que, conforme já mencionamos, a teoria divide os gêneros em primários e em secundários. Os gêneros primários, vale destacar, podem ser oriundos dos gêneros primários ou ter a capacidade de absorver e transformar os primários em sua composição. Entretanto, Araújo (2016) constata, apoiado em Costa (2010), que o termo reelaboração é mais adequado, pois transmutação remete mais às ciências naturais, ao passo que a reelaboração representa a ideia dos sujeitos como protagonistas das práticas de linguagem.

Com os gêneros literários não é diferente, também reelaboram-se atendendo os diversos ambientes em que circulam, especialmente os dos ambientes digitais. Procuramos listar no quadro a seguir alguns gêneros literários emergentes do ambiente digital, para que pudessem nos auxiliar no suporte para a apresentação desses gêneros aos alunos:

**Quadro 4 - Compilação de referências de gêneros emergentes do ambiente digital**

| <b>Autor</b>                | <b>Gênero</b>     | <b>Discussão</b>   |
|-----------------------------|-------------------|--|
| CARNEIRO (2012)             | Blogs             | Sobre os gêneros textuais digitais que se mostram interessantes ao processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência uma categoria de transletramento hipertextual.   |
| GNISCI (2018)               | Booktube          | Sobre questões referentes a novas formas de narrativas por Booktubers.   |
| BALVERDU (2014)             | Booktube          | Sobre a comunidade Booktube e sua influência na promoção da leitura e no compartilhamento de informações.  |
| MIRANDA (2009)              | Fandom            | Sobre o fandom como sistema literário surgido na virtualidade do ciberespaço.  |
| OLIVEIRA; MANZANO (2015)    | Fanfic            | Sobre os processos de leitura e escrita entre adolescentes, tomando como material de análise as <i>fanfictions</i> .   |
| ALENCAR; ARRUDA (2017)      | Fanfic            | Sobre como as <i>fanfictions</i> , descrevem a forma diferenciada que o <i>ficwriter</i> lê o texto original para a produção da história.  |
| GIL (2016)                  | Podcast literário | Sobre a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas, especificamente o podcast e as possibilidades de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem de literatura.   |
| CRESSER; GUNN; BALME (2001) | E-zine            | Sobre o posicionamento político por meio das publicações dos e-zines.  |
| LUCENA (2020)               | Meme literário    | Sobre o uso do gênero meme literário para o desenvolvimento do letramento literário na formação de docentes em uma instituição de ensino superior pública na cidade de Mossoró/RN (conclusão)  |
| BARRETTO (2017)             | Twitter Literário | Sobre a discussão da produção e recepção da literatura em ambiente digital, sobretudo, por meio de redes sociais como o Twitter  |
| Duarte (2011)               | Perfil literário  | Sobre publicação e leitura literária na era do texto digital e a influência que a mídia virtual exerce sobre os hábitos dos escritores e leitores. O artigo fez um apanhado de publicações literárias e dos novos perfis de textos, autores e leitores, discutindo as diferenças escriturais na maneira de construir e ler o texto digital no ciberespaço. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Esses gêneros puderam absorver recursos próprios das mídias digitais e conservar características da mídia impressa como é o caso também da **Mini Ficção**, apontada por Mendoza (2015) como um texto experimental: uma vez que é um conto pós moderno, rizomático, intertextual e itinerante. Rizomático porque se constrói com a superposição de texto que pode ser reconhecido ou projetado na página pelo leitor e itinerante, porque oscila entre o paródico, o metaficcional e o convencional. Quanto ao convencional, as mini ficções contemporâneas, segundo o autor, retomam diferentes características da literatura (personagens, fatos, conflitos, valores ...).

Outro gênero, difundido principalmente na década de 1990 e início dos anos 2000, que conta com o recurso da hipertextualidade é a **Ficção Hipertextual**.<sup>25</sup> Segundo Assis (2017) esse gênero rendeu obras importantes e pioneiras como *Afternoon: a story*, de Michael Joyce, *Victory Garden*, de Stuart Moulthrop e *Patchwork Girl*, de Shalley Jackson. No entanto, Assis (2017) assevera que essas obras todas foram escritas e devem ser lidas através de um programa chamado *Storyspace*, que não é tão acessível ao público. O autor também cita as **Ficções Interativas**<sup>26</sup> que recebem forte influência dos jogos eletrônicos e as poesias vinculadas aos ambientes virtuais, os **Ciberpoemas**<sup>27</sup>. Quanto a esse último gênero, o pesquisador ressalta que, nesse ambiente,

a prática poética ganha novos significados. A junção de som, imagem – estática ou não – à palavra, faz com que o leitor experiencie e atue com a arte poética de forma totalmente nova e diferente da poesia impressa. O leitor vive e age dentro e com a poesia, criando-a, à medida que seus olhos e ouvidos tentam capturar o turbilhão de sensações que esta nova experiência estética provoca. (ASSIS, 2017, p. 448)

Rojo e Moura (2019) reportam também um outro gênero literário que teve origem no ambiente digital, a **Narrativa Transmídia**. Esse gênero surgiu a partir da convergência das mídias e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento, pois “os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo os pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com as de outro fãs” (JENKINS, 2006, p.49 *apud* ROJO, MOURA, 2019, p.44 e 45). Dessa forma, a narrativa transmídia é definida pelo autor como:

Uma história transmídia, desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor - a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado por games ou experimentado como atração em um parque de diversão. (JENKINS, 2006, p.49 *apud* ROJO, MOURA, 2019, p.45)

Esses gêneros pertencentes ao universo da cultura participativa<sup>28</sup> aparecem de forma inovadora na BNCC, que faz um convite ao conhecimento de diversas outras culturas,

<sup>25</sup> Hiperficção, ficção em hipertexto, ficção interativa, são alguns nomes desta nova literatura produzida e disponibilizada nos meios digitais, como a World WideWeb, disquetes e CD-Roms. A ficção em hipertexto constitui-se de histórias repletas de bifurcações e com várias escolhas de seqüência narrativa (fonte: <https://www.pucsp.br/~cimid/4lit/longhi/hiperfic.htm>, acesso em 21dejaneiro de 2021).

<sup>26</sup> **Ficções interativas são obras literárias onde o leitor pode interagir com a narrativa enquanto ela está acontecendo, o que faz com que o leitor também faça parte do processo de criação da ficção (Biro, 2007).**

<sup>27</sup> Ciberpoema é construído no ambiente digital e tem a possibilidade de acrescentar elementos de áudio, de vídeo e de interatividade (Spalding, 2012).

<sup>28</sup> “Cultura em que fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos” (JENKINS, 2009, p.378 *apud* ROJO e BARBOSA, 2015, p. 120)

além da clássica (referindo-se ao cânone) e da popular. Para Ipiranga (2019), especialmente no campo artístico-literário, há uma tentativa do documento de equilibrar duas tendências: o tradicional e o contemporâneo. O tradicional, porque a BNCC ainda faz uma forte referência aos clássicos, ao cânone literário, como podemos perceber na seguinte trecho: “ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos” (BRASIL, 2018, p. 514). E o contemporâneo, pelo fato da BNCC absorver as diversas outras culturas como as de massa, das mídias e as culturas juvenis. Segundo Ipiranga (2019)

O tom mais forte, no entanto, que está presente nos outros campos de forma ainda mais enfática, é a sintonia com as culturas juvenis, centro de atuação do Ensino Médio. Por conta disso, a BNCC procura recuperar a vivacidade dos jovens e sua motivação com a inclusão de práticas específicas da juventude, seus códigos e projeções de vida. A expressão dessa inclusão está no investimento em uma atualização dos modelos de difusão literária (vlogs, sites, páginas virtuais etc.) e do aproveitamento disso para a construção de uma compreensão mais ampliada e democrática da arte e da participação do aluno em tal constructo. (IPIRANGA, 2019, p. 109)

Concordamos com autora no que diz respeito ao fato de que a Base inova quando valoriza práticas específicas da juventude e, por isso, não só democratiza, como atrai essa parcela da população para o gosto literário e dá possibilidades para que o aluno seja protagonista no processo de construção da fruição literária, através também da difusão da literatura por meio de gêneros emergentes do ambiente digital. Alguns desses gêneros são citados pela BNCC, no campo artístico-literário:

Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2018, p.495)

Tanto esses gêneros como outros próprios da mídia digital são citados não só no campo artístico-literário na Base, mas em todos os outros quatros campos: práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação da vida pública e da vida pessoal. Percebemos também que a BNCC não dá conta de catalogar todos esses gêneros e situá-los em cada campo de atuação, então, entendemos que esses gêneros podem perpassar por todos esses campos, dependendo do propósito comunicativo do usuário. Em nossa pesquisa, exploramos três gêneros: a postagem literária exibida no perfil da rede social *Instagram*, o *meme* literário e as *fanfics*.

O critério de escolha desses gêneros foi feito a partir da necessidade apontada pelos próprios alunos pesquisados. A postagem literária no *Instagram*, o qual chamamos de

*Instagram literário*, foi porque o alunos sinalizaram que o Instagram é a rede social que mais utilizam e na qual mais liam postagens de textos literários; o *meme* porque foi o gênero apontado pelos estudantes de maior dificuldade de interpretação e a *fanfic* por ser o segundo gênero, perdendo apenas para as postagens literárias no *Instagram*, consumido pelos discentes.

A seguir reunimos informações desses três gêneros:

1) Instagram Literário:

Segundo o *blog Flyon*<sup>29</sup>, em 2018 o *Instagram* alcançou a marca de um bilhão de usuários e, em 2020, cerca de 500 milhões de pessoas acessam seus perfis por dia. Outro número impressionante é que 72% dos adolescentes no mundo têm um perfil no *Instagram*. Logo, tanto esses números como o fato dos alunos pesquisados apontarem que acessavam o *Instagram* cotidianamente nos motivaram a incluir essa rede social em as nossas oficinas.

O *Instagram* é um aplicativo destinado especialmente para uso em dispositivos móveis, podendo ser acessado de forma restrita na *web*. É uma rede social baseada em publicações de natureza visual, no entanto vários perfis apresentam em seu *feed* apenas imagens de frases e mensagens de conteúdo verbal. Os principais recursos desse aplicativo são: a possibilidade de tirar fotos ou vídeos curtos, editar e manipular a imagem e publicar o conteúdo. Além disso, o usuário pode interagir com outros através de comentários em *posts*<sup>30</sup> e/ou por *direct*<sup>31</sup>. Cabe ao usuário, também, a possibilidade de “seguir”, ou seja, acompanhar as publicações, de um determinada conta de seu interesse. E, partir desse movimento de seguir, compartilhar e taggear<sup>32</sup>, o *Instagram* vai agregando “comunidades” ou “nichos” de perfis com interesses similares.

O *Instagram*, além de ser um aplicativo cujo objetivo é a autopromoção do usuário, é utilizado para diversas outras finalidades como, por exemplo, o *marketing* e venda de produtos, divulgação de ideais ou causas e para leitura literária. Os perfis literários vêm ocupando, no aplicativo, um espaço importante que antes era destinado apenas aos *blogs* literários e costumam funcionar tanto como repositórios de textos autorais (ou não), como também de resenhas literárias. Durante o nosso 4º encontro, analisamos dois perfis literários para que posteriormente os alunos se sentissem seguros para fazer seus próprios *posts* literários.

<sup>29</sup> <https://blog.flyon.com.br/fatos-curiosos-sobre-o-Instagram-2020/> acesso em 01 de setembro de 2020.

<sup>30</sup> *Posts* (abreviado da palavra postagem) mensagens, textos, imagens ou qualquer outro conteúdo publicado na internet, especialmente nas redes sociais.

<sup>31</sup> É um recurso que permite trocar mensagens e fotos de forma privada com seus seguidores.

<sup>32</sup> Taggear vem da palavra *tag* (do inglês, que significa etiqueta). Na rede social *Instagram*, os *tags* são feitas por meio da *hashtag* (através do símbolo digital: #) e tem o objetivo de marcar e/ou encontrar várias postagens sobre o mesmo assunto.



O primeiro perfil, **Texto Que Fala**<sup>33</sup>, foi escolhido porque há uma divulgação de textos literários (micro contos) autorais do dono do perfil (Ricardo Marques), dessa forma, entendemos que seria uma boa oportunidade de estimular os discentes para a criação literária. Chamamos também a atenção para o número de publicações (totalizando 292) e o número de seguidores (1467) e para o fato do perfil trazer como marca padrão a imagem (texto não verbal), completando o sentido dos microcontos.

O segundo perfil analisado faz parte da promoção de clube de leituras, **Leia Mulheres**<sup>34</sup>, foi escolhido pela temática, pois algumas alunas comentaram que se interessam por obras femininas e feministas, também por ser um perfil de grande alcance (mais de 70 mil usuários) e uma grande quantidade de publicações (7.432) o que nos levou refletir que as obras de autorias femininas têm ocupado um espaço importante entre os usuários do aplicativo. O perfil, diferente do anterior, tanto divulga textos literários de autoras, como um movimento de curadoria e os eventos do clube em questão, o que nos leva concluir que os perfis literários podem ter diferentes formatos.

Em nosso momento de produção, os alunos sentiram-se mais à vontade de realizar a curadoria de suas obras preferidas que divulgar os seus textos autorais<sup>35</sup>.

## 2) *Meme* literário

O *meme* é um gênero que tem sua origem a partir das criações dos próprios usuários da rede que, na maioria das vezes, reelaboram a ideia principal de algum fato de repercussão, geralmente na mídia, com o propósito humorístico, no entanto, nesse gênero, há também críticas sociais, políticas e culturais. Recuero (2009), em seu livro *Redes sociais na internet*, cita algumas características dos *memes* tais como longevidade, fecundidade e fidelidade e explica que

A longevidade é a capacidade do meme de permanecer no tempo. A fecundidade é sua capacidade de gerar cópias. Por fim, a fidelidade é a capacidade de gerar cópias com maior semelhança ao meme original. Ressalte-se que a propagação dos memes é cíclica e nem sempre implica a reprodução fiel da ideia original. Ao contrário, as mudanças e transformações são frequentes e comparadas, em sua abordagem, às mutações genéticas: essenciais para a sobrevivência do meme. Assim, as diferenças através das quais as pessoas repetem as ideias são, por definição, parte do meme (RECUERO, 2009, p. 124).

Logo, os *memes* são mecanismos de releituras e adaptações, não só de conteúdos que os geram, mas também de outros *memes*. Aristimuño (2014) ainda defende que a autoria e

<sup>33</sup> <https://www.Instagram.com/textoquefala/?hl=pt-br/> acesso em

<sup>34</sup> [https://www.Instagram.com/\\_leiamulheres/?hl=pt-br/](https://www.Instagram.com/_leiamulheres/?hl=pt-br/) acesso em

<sup>35</sup> Esse trabalho de produção será detalhado na seção análise dos dados.

o consumo do *meme* estão em constante intercâmbio. Quem vê um *meme* e compartilha em redes sociais não será apenas um fruidor, mas também coautor. Isso porque o discurso narrativo do *meme* só ganha sentido a partir do momento que ele é compartilhado, dando um novo sentido à postagem. No entanto, a necessidade da manutenção de alguma identificação com a mensagem original, uma forma de diálogo com mensagens anteriores, é fundamental para que o *meme* atinja o efeito de humor ou da crítica esperada. Quando o receptor/leitor não compartilha essa referência, por consequência, ele não entende o *meme*, o que acaba parecendo para ele um texto sem sentido. Foi dessa forma que percebemos que os nossos alunos não entenderam alguns *memes* apresentados nas aulas de leitura literária, por falta de referência com a mensagem original, daí vimos a excelente oportunidade de trabalhar a intertextualidade que é também uma característica cara nos *memes* literários.

Apresentamos nas aulas alguns *memes* que mantinham o texto literário como referência, dentre eles um *meme* que fazia referência a Pasárgada, do poema Vou-me embora pra Pasárgada, e ao Beco do poema O Beco, de Manuel Bandeira e outro que fazia referência à obra Romeu e Julieta de Shakespeare:

**Figura 3 - Meme Manuel Bandeira**



Fonte: <http://notaterapia.com.br/2016/11/22/os-16-melhores-memes-da-seriehoje-eu-acordei-meio/>

**Figura 4 - Meme Romeu e Julieta**



Fonte: <https://9gag.com/tag/juliet>

Constatamos que, no *meme* que faz referência à Pasárgada, os alunos não tiveram tanta dificuldade de entender o sentido geral, conseguiram perceber que havia uma relação de oposição entre Pasárgada e o Beco, atribuímos isso ao fato de termos lido, em uma aula anterior, o poema Vou-me embora pra Pasárgada e termos refletido qual a simbologia de Pasárgada. No entanto, aconteceu diferente com o *meme* Romeu e Julieta, pois a maioria dos discentes não entenderam a crítica e revelaram que não reconheciam os acontecimentos representados nos degraus da escada visualizados no *meme*, pois nunca tinham lido o clássico Romeu e Julieta. Dessa forma, aproveitamos para ler o trecho da obra, o qual o *meme* faz referência. No decorrer da oficina, os alunos foram estimulados a perceberem outras intertextualidades entre textos literários e a postarem *memes* que faziam referência a obras de sua preferência, como um trabalho de curadoria.

### 3) *Fanfic*

As fanfics, que tiveram origem a partir do fenômeno da cultura de massa, são histórias produzidas por fãs baseadas em livros, filmes, seriados e quadrinhos. Os autores das fanfics, os fanfiqueros, utilizam a trama da obra original, personagens e cenário para criar uma nova narrativa. Segundo Vargas (2015), os fanfiqueros, em sua maioria jovens, costumam ter vínculos afetivos com a leitura da obra original e não se conformam apenas com o material que lhe é disponibilizado. Na verdade, eles passam a interferir nesse universo como verdadeiros autores: ora preenchendo lacunas da história; ora mudando o foco da história original; ora cruzando duas ou mais narrativas, misturando de forma coerente seus enredos e personagens.

Muitas características desse gênero contribuem para a formação da leitura literária. Zappone (2008) cita que uma delas é o estabelecimento de uma comunidade de leitores que

conta com a participação ativa de seus integrantes por meio da produção de histórias, do compartilhamento e da discussão delas através de comentários em *web sites* especializados, que muitas vezes funcionam como repositórios de *fanfics*, possibilitando que essas narrativas sejam elaboradas a várias mãos, produzindo, segundo Ribeiro e Jesus (2019), uma espécie de autoria fluida, um fã-autor, por exemplo, é coautor, crítico e leitor de várias outras histórias.

Outra característica importante das *fanfics* é estreitamento da relação do jovem com a literatura, pois esse público não só seleciona seu cânone particular como estabelece novas regras para a recepção/percepção da obra literária, incluindo estratégias de leitura produtiva e criativa através dos mais diversos recursos tecnológicos disponíveis no *ciberespaço*. Apesar da *fanfic* ser um gênero predominantemente digital, por vezes, subversivos quanto ao seu processo de criação e à temática de suas histórias (fora do *cânone* escolar), não há por parte do gênero uma desvalorização da tradição canônica:

Na verdade, a leitura produtiva tem se constituído numa forma de reconhecimento e de perpetuação — nos critérios pós-modernos — da própria tradição culta, relida e recriada ao lado de obras novíssimas e de obras consideradas “populares” e “de massa”. Neste contexto, não há para o leitor qualquer quebra de perspectiva de valoração do objeto livro: pois é sobre um livro (um texto literário) que esta técnica de leitura produtiva e digital atua, transformando o ato de recepção numa atividade impossível de ser concebida antes do advento da hipertextualidade. (MIRANDA, 2009, p. 02)

Dessa forma, associando o tradicional ao contemporâneo, conduzimos as duas oficinas sobre *fanfics*, primeiramente, apresentamos a definição do gênero, os *sites* que funcionam como repositórios e promoção das histórias. Posteriormente, lemos a *fanfic Segundo Ato*<sup>36</sup>, uma versão do clássico de Romeu e Julieta, e seguimos com a explicação da relação dessa *fanfic* com a obra original, no tocante ao tempo, ao espaço, às personagens, à linguagem e ao enredo. Observamos que a *fanfic* em questão mantém o mesmo tom de tragédia que o clássico em que os personagens principais, Romeu e Julieta, são impedidos de viverem um amor e acabam mortos. A maioria das personagens também conservam os mesmos nomes, no entanto esses personagens habitam um espaço urbano no momento atual e todo o enredo é desenvolvido a partir de uma briga de rua e narrado sob a perspectiva de um personagem, que não existe no clássico.

Essa história, outras *fanfics*, as leituras de textos que fazem parte do cânone escolar e o compartilhamento das leituras individuais dos alunos serviram de base para a etapa do planejamento textual das futuras produções. Acreditamos, assim, que oportunizamos tanto a

---

<sup>36</sup> [https://fanfiction.com.br/historia/754598/O\\_Ultimo\\_Ato/capitulo/1](https://fanfiction.com.br/historia/754598/O_Ultimo_Ato/capitulo/1)

ampliação do repertório literário dos discentes, como também possibilitamos aos estudantes usarem seu lugar de fala enquanto leitores.

Nessa seção tratamos sobre literatura e gênero literários no ambiente digital. Na seção, a seguir, explicamos de forma mais detalhada os caminhos metodológicos e o desenvolvimento de cada oficina explanados nesta última subseção.

### 3 METODOLOGIA

Nessa seção, explicamos o modo como alcançamos os objetivos propostos em nossa pesquisa. Para isso, explicitamos o tipo de pesquisa (a natureza da pesquisa, o gênero, a fonte de informação, a abordagem, o objetivo, o método), o contexto em que ela está inserida, os participantes, os procedimentos de desenvolvimento adotados, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos éticos.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é classificada como de **natureza** aplicada, visto que “tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias” (PAIVA, 2019, p. 11) e tais conhecimento estão embasados epistemologicamente no âmbito da **Linguística Aplicada**, uma vez que esse estudo buscou agregar novos conhecimentos à rotina escolar, com a intenção de contribuir para o ensino da literatura, de maneira que o estímulo à leitura dos discentes, no contexto do ensino médio, seja um dos princípios basilares.

Quanto ao **gênero**, caracterizamos como prático e as **fontes de informação** são primárias, já que a própria pesquisadora coletou os dados da análise de documentos gerados nas aulas de uma turma eletiva. Sob o ponto de vista da **abordagem**, a presente pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois tratou-se de um estudo realizado em um contexto real com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior de diferentes formas (FLICK, 2019, *apud*, PAIVA, 2019 p. 13).

Quanto ao **objetivo** da pesquisa, esta pode ser caracterizada como explicativa, uma vez que, segundo Gil (2010), tem a finalidade de identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Em relação ao **método**, classificamos nossa pesquisa como pesquisa-ação, pois é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2008). Para Paiva (2019), esse tipo de pesquisa compartilha as seguintes características:

- a) Realizar pesquisas para trazer mudanças positivas e melhoria na situação social dos participantes;
- b) Gerar conhecimento teórico e prático sobre a situação;

- c) Reforçar colegialidade, a colaboração e o envolvimento dos participantes que são atores na situação e com mais probabilidade de serem afetados pelas mudanças; e
- d) Estabelecer uma mudança de postura contínua, autodesenvolvimento e crescimento (PAIVA, 2019, p. 72).

Acreditamos que as características acima norteiam a nossa pesquisa, pois realizar uma pesquisa-ação no contexto escolar é, sobretudo, lançar mão da participação e do diálogo com os atores envolvidos. Desse modo, acreditamos que esse presente estudo gerou conhecimento útil tanto para o contexto específico investigado quanto para outros que assim se identificarem.

Quanto ao **corpus**, é constituído pelas atividades realizadas pelos participantes ao longo das oficinas propostas pela pesquisadora, os questionários (perfil-leitor e o de cada atividade) e as gravações do grupo focal (inicial e final).

### 3.2 Contexto

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada no bairro Cristo Redentor, próxima à região conhecida como Grande Barra do Ceará, no município de Fortaleza. Os alunos, em sua maioria, moram em bairros próximos e precisam de transporte coletivo para chegar à escola. A instituição possui em torno de 200 alunos e, em 2016, foi convidada para sediar o projeto piloto do Governo do Estado das escolas em tempo integral.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, as escolas em tempo integral têm o propósito de

[...] repensar o currículo, considerando as potencialidades, o direito de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma o ensino em tempo integral se apresenta como estratégia de proporcionar educação formal sem desvincular os aspectos subjetivos e sociais do estudante de ensino médio da rede pública de ensino (CEARÁ, 2017, p. 8).

Desse modo, o regime curricular dessas escolas, no contexto presencial, apresenta-se de maneira diferenciada das escolas regulares sob a responsabilidade do Governo do Estado do Ceará. A organização curricular das escolas em tempo integral se divide em base comum e base diversificada, distribuída em 9h/aulas diárias, totalizando 45h/aulas semanais. Desse total de aulas, 30h/aulas são destinadas ao currículo da base comum (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), 15h/aulas são destinadas à parte flexível (1h/aula de formação cidadã, 4h/aulas de Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais e 10h/aulas de tempos eletivos) (CEARÁ, 2019).

As aulas eletivas são consideradas componentes curriculares e devem ser ofertadas de acordo com o interesse dos alunos. Nessas aulas, não há segmentação por série, ou seja, alunos de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ensino médio podem cursar juntos a mesma disciplina. Portanto, foi em uma disciplina com o formato de eletiva que a presente pesquisa foi desenvolvida.

No caso da nossa pesquisa, como foi realizada em um contexto pandêmico, ministramos todo o estudo de forma remota, dividido em aulas síncronas realizadas pelo aplicativo *Google Meet* e assíncronas através do *Google Sala de Aula* e de um grupo de *WhatsApp*.

### 3.3 Participantes

Os participantes são alunos do ensino médio, cursando a 1<sup>a</sup>, a 2<sup>a</sup> e a 3<sup>a</sup> série, com idade entre 15 e 19 anos, integrantes de uma turma eletiva intitulada de “Gêneros literários em ambientes digitais”. O total de matriculados nessa disciplina foi de 21 alunos, no entanto, devido ao contexto de pandemia<sup>37</sup>, em média, apenas 12 alunos mantiveram 75% da frequência nas *aulas online* até o fim da disciplina e, desses 12 alunos, apenas 7 responderam a pelo menos 80% dos instrumentos propostos para realização desse estudo: as atividades das oficinas, os questionários e a participação nos grupos focais.

Dessa forma, esses 7 alunos, que mantiveram cerca de 75% da frequência nas aulas *online* e participaram da aplicação de 80% dos instrumentos propostos, estabelecemos como **participantes** da pesquisa. Entretanto, cinco alunos que não conseguiram cumprir os critérios (frequência nas aulas *online* e a participação na aplicação nos instrumentos propostos), mas tiveram uma participação significativa em algumas etapas da pesquisa, tiveram suas falas mencionadas em momentos pontuais desse estudo, foram chamados de **respondentes**.

A regência da disciplina eletiva ficou sob a responsabilidade da pesquisadora, as aulas aconteceram semanalmente, às terças, no turno vespertino, de forma síncrona, através de aulas *online*, no aplicativo *Google Meet* e assíncronas, com a postagem no *Google Sala de Aula* de vídeos-aula<sup>38</sup>, sugestão de sites e textos, as atividades e o questionário. Porém, para a contabilização da quantidade de horas/aula, levamos em consideração apenas as aulas *online*,

<sup>37</sup> Segundo a gestão da escola, muitos alunos alegaram que não tinham condições de participar das aulas por ausência de tecnologia ou por não se sentirem motivados a acompanhar uma disciplina de forma remota.

<sup>38</sup> Os vídeos-aula eram resumos das nossas aulas online. Esses vídeos foram necessários, pois nem todos alunos conseguiam acompanhar todas as aulas, estes relataram que, às vezes, tinham deveres domésticos, em outro momento, problemas com a conexão da internet ou com o celular (meio de acesso utilizado por todos alunos pesquisados)



que totalizaram em 20h/aula, divididas em 10 encontros de 2h/aulas semanais, mas deixamos registrados que houve outros encontros não oficiais no grupo de *WhatsApp* e nos atendimentos individuais com objetivo de esclarecer dúvidas sobre a realização das atividades propostas nas oficinas e para o compartilhamento de leituras. Por fim, escolhemos aplicar a pesquisa em uma turma eletiva pelo fato de fazer parte do currículo diversificado, não interferindo, assim, no plano anual dos professores de Língua Portuguesa, apenas complementando-o.

No quadro a seguir, explicitaremos a quantidade de alunos que participaram em cada etapa de nossa pesquisa.

**Quadro 5 - Quantitativo de alunos que participaram de cada etapa da pesquisa**

| Etapas da pesquisa  | Total de alunos |
|---|-----------------|
| Alunos que responderam o questionário perfil-leitor                 | 18              |
| Alunos que participaram do grupo focal inicial                      | 12              |
| Alunos que mantiveram a frequência nas aulas igual ou acima de 75%  | 12              |
| Alunos que responderam 80% dos instrumentos propostos               | 7               |
| Alunos que participaram do grupo focal final                        | 12              |
| Alunos participantes como critério de análise de dados desse estudo | 7               |
| Alunos respondentes desse estudo                                    | 5               |

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.4 Procedimentos

Nesta pesquisa, adotamos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, que é descrita como sucessão de etapas com um ciclo de autorreflexão a serem realizados colaborativamente (PAIVA, 2019). Em síntese, dividimos esses procedimentos em: planejamento, ação, observação e reflexão.

A etapa de **planejamento**, segundo Paiva (2019), “envolve a identificação do problema, as mudanças desejadas e o delineamento das ações iniciais dentro do contexto”. Dessa forma, essa etapa ainda aconteceu de forma presencial, pois foi antes da pandemia, e consistiu em dois momentos em nossa pesquisa.

O primeiro momento foi a preparação de instrumento e termos, a apresentação da disciplina e dos objetivos da pesquisa para os alunos, dos termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido que precisavam ser assinados por eles e pelos pais e aplicação do questionário: perfil do leitor literário.

E o segundo momento foi a realização de uma entrevista semiestruturada utilizando a técnica do grupo focal<sup>39</sup>.

Esse momento foi muito importante para o planejamento das oficinas, pois, a partir daí, conhecemos o perfil dos alunos em relação à proximidade que eles tinham com a leitura e com as tecnologias, quais gêneros literários de sua preferência (tanto no meio impresso no quanto digital) e como era a experiência deles com as aulas de literatura. Percebemos, através do grupo focal, que as respostas do questionário foram confirmadas, porém, com a entrevista, tivemos acesso a essas respostas de forma mais detalhada.

Na etapa **ação**, respondemos questões de pesquisa. A primeira questão é **quais as mudanças no perfil de leitor literário de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais?** Para isso, analisamos o possível impacto sob a perspectiva do desenvolvimento do hábito da leitura, da criação pelo gosto da leitura e da formação do leitor crítico e criativo, o que categorizamos como **leitor literário**. Essa análise foi construída através das respostas obtidas no questionário perfil leitor literário, nos dois grupos focais (inicial e final), nas respostas das atividades produzidas pelos participantes e, por fim, de alguns registros arquivados no diário de bordo.

A segunda questão é: **que componentes da competência literária se destacaram durante a realização de práticas de leitura com gêneros literários emergentes do ambiente digital com uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza?** Para responder essa questão, analisamos as atividades que foram propostas para os alunos durante as oficinas sob a perspectiva dos dez componentes da competência literária, previstos por Mendoza (2004).

E a terceira questão é **como uma proposta de inovação metodológica no ensino da literatura, a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais, pode fomentar a leitura e a produção desses gêneros entre alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza?** Para a resolução dessa questão, analisamos a produção dessas atividades propostas durante as oficinas como também contamos com o auxílio de outros instrumentos analíticos. Essa análise está na subseção 4.3 intitulada de **Literatura no Ambiente Digital**.

Quanto aos outros procedimentos analíticos, apoiamo-nos na percepção dos alunos pesquisados através da análise dos questionários (perfil leitor literário e final de cada oficina) e do comparativo do grupo focal (inicial e final).

---

<sup>39</sup> Explicamos detalhadamente a técnica que escolhemos para aplicação do grupo focal na subseção **3.5. Instrumentos em Registro do grupo focal**.

Quanto às oficinas, foram divididas em dois momentos:

- 1) a leitura de texto literário com o debate e interpretação. O objetivo desse momento é oferecer um maior repertório de leitura aos alunos, pois percebemos, na etapa de planejamento, que alguns alunos, tanto participantes, quanto respondentes, não liam com tanta frequência;
- 2) o outro momento foi o conhecimento e a experiência com os gêneros literários em ambientes digitais, como também a realização das atividades propostas. Em relação às atividades realizadas pelos alunos, analisamos com base nos componentes da competência literária proposto por Mendoza (2004).

No quadro a seguir, explicitamos os conteúdos abordados em cada oficina.

**Quadro 6 - Oficinas em gêneros literários em ambiente digital**

(continua)

| <b>1ª oficina: Gêneros literários em ambientes digitais</b>  |
|--|
| <b>1º encontro:</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● discussão do texto Vou-me pra Pasárgada e do clipe musical Vilarejo de Marisa Monte</li> </ul>  |
| <b>2º encontro:</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● apresentação de alguns gêneros, rede sociais e plataforma digitais onde estão presentes o texto literário</li> </ul>  |
| <b>Atividades:</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividade de compreensão e interpretação relacionada ao texto Vou-me embora pra Pasárgada de Manuel Bandeira</li> </ul>   |
| <b>2ª oficina: Instagram Literário</b>   |
| <b>3º encontro:</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● A discussão da relação do texto Vou-me pra Pasárgada e um meme que cita tanto essa poesia quanto outra (Poema do Beco) de Manuel Bandeira.</li> </ul>   |
| <b>4º encontro:</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Discussão sobre a rede social Instagram e os perfis literários</li> </ul>   |
| <b>Atividades:</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividade de compreensão e interpretação dos memes e o texto Vou-me pra Pasárgada</li> <li>● Os alunos devem postar um texto literário ou trecho do texto literário e relacioná-lo com a imagem, e fazer um breve comentário sobre o texto sobre o texto.</li> </ul>  |
| <b>3ª oficina: criando e interpretando Memes</b>   |
| <b>5º encontro</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Leitura de um trecho do livro Romeu e Julieta –William Shakespeare</li> <li>● Leitura da Crônica Eternamente de Paula Pimenta</li> </ul>  |
| <b>6º encontro</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Meme Literário: leitura e definição sobre o gênero <i>meme</i></li> </ul>   |
| <b>Atividades:</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividade de compreensão e interpretação relativo ao <i>meme</i> relativo à obra Romeu e Julieta e ao poema do Beco e Vou-me embora pra Pasárgada e sobre as obras Romeu e Julieta e a crônica Eternamente.</li> <li>● Os alunos devem postar no perfil do Instagram um <i>meme</i> que se relacione com uma obra literária de sua preferência. Esse <i>meme</i> pode ser criado pelo aluno ou retirado da web</li> </ul> |
| <b>4ª oficina: conhecendo as Fanfics</b>   |
| <b>7º encontro:</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Leitura da <i>fanfic</i> Segundo Ato<sup>40</sup> (uma <i>fanfic</i> baseada na história de Romeu e Julieta)</li> </ul>   |

<sup>40</sup> [https://fanfiction.com.br/historia/754598/O\\_Ultimo\\_Ato/capitulo/1](https://fanfiction.com.br/historia/754598/O_Ultimo_Ato/capitulo/1)

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• explicação da relação dessa <i>fanfic</i> com a obra original, quanto ao tempo, ao espaço, aos personagens, à linguagem e ao enredo</li> </ul>  |
| <b>8º encontro:</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação sobre o que é a <i>fanfic</i> (origem e diferenças entre elas)</li> </ul>  |
| <b>Atividades:</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de compreensão do texto 2º ato (Fanfic)</li> <li>• Leitura e discussão do conto <b>Laços de Família</b> – Clarice Lispector e da crônica <b>Mulheres que esperavam homem</b> – Rubem Alves</li> </ul>   |
| <b>5ª oficina: experimentando as Fanfics</b>   |
| <b>9º encontro:</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhando leituras individuais<sup>41</sup> e discussão da atividade referente aos textos <b>Laços de Família</b> – Clarice Lispector e <b>Mulheres que esperavam homem</b> – Rubem Alves</li> </ul>   |
| <b>10º encontro:</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhando leituras individuais e discussão da atividade referente ao texto <b>Passeio Noturno</b> de Rubem Fonseca</li> </ul>  |
| <b>Atividades:</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e discussão do conto <b>Passeio Noturno</b> de Rubens Fonseca</li> <li>• Os alunos deverão fazer um planejamento da sua <i>fanfic</i> no aplicativo do <i>Google Docs</i> abordando os seguintes aspectos: <b>obra original e sua sinopse</b> e a criação da <b>Fanfic</b> – quanto ao título, às personagens, ao espaço e ao enredo.</li> <li>• Após o planejamento da <i>fanfic</i>, o aluno deve prosseguir com a escrita e revisão final da <i>fanfic</i> e a sua postagem no blog e no perfil do Instagram Zé Valdo</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora.

A etapa **observação** consiste, segundo Paiva (2019), na documentação das ações e ocorrência relevantes para a pesquisa. Utilizamos o instrumento do diário de bordo para deixar registrados os fatos mais importantes que ocorreram nos encontros *online*, nos ambientes do *Google Sala de Aula*, do *Google Docs* e do grupo *WhatsApp*.

Quanto à etapa de **reflexão**, consiste na interpretação dos dados obtidos durante a realização da pesquisa através da triangulação dos dados. Para a triangulação dos dados, levamos em consideração o grupo focal inicial e final, o questionário perfil leitor literário, o questionários final de cada oficina e as atividades produzidas pelos alunos, além de suas observações, críticas e sugestões no grupo *WhatsApp* registradas no diário de bordo.

### 3.5 Instrumentos

#### 3.5.1 Questionário perfil/leitor literário e questionário para cada oficina

O questionário perfil leitor literário<sup>42</sup> direcionado aos alunos é o instrumento que utilizamos para verificar o gosto literário dos alunos, as suas dificuldades de leitura e os seus conhecimentos sobre os gêneros literários emergentes em ambiente digital. Esse questionário

<sup>41</sup> Esse momento de compartilhar leituras na aula foi sugestão dos alunos

<sup>42</sup> Ver no apêndice A - questionário perfil leitor literário

foi respondido por 18 alunos e tinha como objetivo nos auxiliar no planejamento das oficinas em relação a quais gêneros e textos literários abordar. Quanto aos questionários aplicados no final de cada oficina<sup>43</sup>, totalizaram-se em 4, sendo o último direcionado a 4ª e 5ª oficina. Este tinha o objetivo de entender o alcance do gênero literário emergente do ambiente digital no aprendizado do discente.

### 3.5.2 Propostas de atividades de competência literária envolvendo gêneros literários emergentes do ambiente digital sugeridos pela BNCC no campo artístico-literário<sup>44</sup>

Foram 7 propostas de atividades de competência literária envolvendo leitura e interpretação e a produção dos gêneros emergentes do ambiente digital sugeridos pela BNCC. Essas atividades foram elaboradas com o objetivo de verificar a evolução da competência literária dos alunos de acordo com os componentes<sup>45</sup> propostos por Mendoza (2004).

### 3.5.3 Registro do grupo focal inicial e final com alunos da disciplina eletiva

Utilizamos a técnica do grupo focal que consiste na coleta de dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador (GONDIM, 2003, p.151). No caso desta pesquisa, como o objetivo do grupo focal é analisar os impactos de uma mudança metodológica no ensino da literatura, a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais no fomento à leitura e à escrita desses gêneros, optamos pela modalidade de grupos exploratórios que:

[...] estão centrados na produção de conteúdos; a sua orientação teórica está voltada para a geração de hipóteses, o desenvolvimento de modelos e teorias, enquanto que a prática tem como alvo a produção de novas ideias, a identificação das necessidades e expectativas e a descoberta de outros usos para um produto específico. Sua ênfase reside no plano intersubjetivo, ou melhor, naquilo que permite identificar aspectos comuns de um grupo alvo. (GONDIM, 2003, p.152)

No grupo **focal inicial**, concentramos a nossa atenção nos seguintes pontos:

- 1) A frequência de leitura;
- 2) A metodologia de leitura utilizada pelos professores;
- 3) As principais dificuldades dos alunos em relação à leitura;

<sup>43</sup> Ver no apêndice B - questionários aplicados no final de cada oficina

<sup>44</sup> As propostas de atividades estão descritas no quadro 6 - Quadro explicativo sobre as oficinas em gêneros literários em ambiente digital

<sup>45</sup> Ver os componentes de competência literária em 2.1.3 Letramento Literário e Competência Literária

- 4) A relação da leitura e da escrita;
- 5) Significado e o alcance da literatura
- 6) Relação da Literatura com o ambiente digital
- 7) A democratização da literatura com o acesso à tecnologia
- 8) A leitura literária nos ambientes digitais
- 9) O uso da tecnologia e das redes sociais nas aulas de literatura

No grupo **focal final**, repetimos alguns pontos e abordamos outros:

- 1) O novo repertório de leitura a partir das oficinas
- 2) As principais dificuldades dos alunos em relação à leitura;
- 3) Relação da Literatura com o ambiente digital
- 4) A leitura no celular
- 5) As ferramentas utilizadas nas aulas que mais contribuíram com o aprendizado
- 6) A relação da leitura e escrita com base na *Fanfic*
- 7) O léxico na leitura e na escrita da *Fanfic*
- 8) O estímulo da Leitura após as oficinas
- 9) O uso da tecnologia e das redes sociais nas aulas de literatura
- 10) Repertório de leitura pessoal versus os cânones escolares nas aulas de literatura

#### 3.5.4 Diário de bordo

Durante toda a pesquisa, a pesquisadora escreveu observações sobre como foi cada oficina, tanto nas aulas *on-line*, quanto nos ambientes do *Google Sala de Aula*, *Google Docs* e do *WhatsApp*, como também fez anotações no momento de aplicação das atividades, a fim de verificar o desempenho dos alunos.

### 3.6 Procedimentos éticos

Como a presente pesquisa inclui o estudo com seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE)<sup>46</sup>. Com o parecer de aprovação, demos prosseguimento à metodologia proposta. Para tanto, foram

---

<sup>46</sup> Ver no anexo A – parecer do comitê de ética

submetidos os seguintes documentos: projeto de pesquisa, termo de anuência da escola<sup>47</sup>, termo de assentimento dos estudantes<sup>48</sup> e Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)<sup>49</sup>.

A seção a seguir é destinada à análise dos dados.

---

<sup>47</sup> Ver no apêndice C - Termo de anuência da escola

<sup>48</sup> Ver no apêndice D - Termo de assentimento dos estudantes

<sup>49</sup> Ver apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

A partir dessa seção, damos início à análise e discussão dos dados construídos durante nossa pesquisa. Essa seção está subdividida em três partes: 4.1 Perfil leitor literário 4.2 os componentes da competência literária que se destacaram durante a realização de práticas de leitura. Por fim, analisamos, na última subseção, 4.3 Literatura no Ambiente Digital.

Ressaltamos que, conforme citado na metodologia, intencionando avaliar a evolução dos alunos ao longo da pesquisa, consideramos como **participantes** apenas os alunos que realizaram 80% dos instrumentos propostos para realização desse estudo: as atividades das oficinas, os questionários e a participação nos grupos focais. Contudo, parece-nos relevante mencionar, em algumas etapas, as contribuições de alguns alunos que não cumpriram esses requisitos, os quais denominamos de **respondentes**.

### 4.1 Perfil do leitor literário

Nessa subseção, temos o objetivo de **investigar as mudanças no perfil de leitor literário de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais**. Para isso utilizaremos os questionários, os grupos focais, as atividades produzidas pelos alunos e, em alguns momentos, alguns registros arquivados no diário de bordo como apoio e os analisaremos sob a perspectiva do **perfil leitor literário**

Nessa perspectiva, para entendermos qual o perfil dos alunos que estavam matriculados na eletiva, primeiro discutimos as respostas dos 18 alunos que responderam ao questionário leitor literário<sup>50</sup> e consideramos também algumas respostas do grupo focal inicial. Em seguida, destacamos somente os dados dos 7 participantes e, em alguns momentos, dos 5 respondentes presentes nas aulas *online*, levando em consideração tanto o questionário inicial, o grupo focal inicial e final e as atividades produzidas pelos alunos.

Para a construção desse perfil/leitor, perguntamos aos sujeitos da pesquisa com que **frequência eles costumavam ler**, a resposta que obtivemos foi que:

---

<sup>50</sup> O questionário tem 25 questões foi elaborado com o intuito de construirmos alguns indícios de como seria o perfil/leitor dos nossos alunos pesquisados e qual a proximidade deles com os gêneros emergentes dos ambientes digitais, dessas 25 questões, 11 questões se relacionam ao perfil/leitor e 14 se relacionam aos gêneros emergentes em ambiente digital.



**Quadro 7 - Frequência de leitura apontadas pelos sujeitos**

| Frequência da leitura | Respostas |
|-----------------------|-----------|
| Sempre                | 3         |
| De vez em quando      | 7         |
| Quase nunca           | 8         |
| Nunca                 | 0         |

Fonte: Elaborado pela autora.

E por **quais os motivos eles liam:**

**Quadro 8 - Motivos para leitura apontados pelos sujeitos**

| Motivo da leitura      | Respostas |
|------------------------|-----------|
| Por prazer             | 12        |
| Por obrigação (escola) | 2         |
| Outros                 | 5         |

Fonte: Elaborado pela autora.

Justificativa colocada na opção **outros**:

Aluno 1: “quando tenho vontade” [sic]

Aluno 2: “não acho nada do meu interesse” [sic]

Aluno 3: “pra trabalhos escolares” [sic]

(respostas dos alunos respondentes e participantes, 2020)

Percebemos que nessas duas primeiras questões, a maior parte dos alunos pesquisados ou quase nunca lê ou lê de vez em quando, no entanto nos chama atenção que a maioria, quando lê, é por prazer, apesar de que leitura para alguns deles ainda está associada à obrigação escolar, percepção que foi confirmada no **grupo focal** no qual, na ocasião, alguns dos alunos afirmaram que as suas últimas leituras tinha sido também por conta da escola.

No entanto, quando essa leitura não faz sentido para o aluno ou ele encontra dificuldades, ele abandona a leitura e, em consequência, adia sua formação como sujeito-leitor, que, segundo Rouxel (2013), é aquele que é capaz de estabelecer um sentido para aquilo que leu, e esse sentido é estabelecido a partir do texto lido. Verificamos que algumas **situações em que os sujeitos pesquisados abandonam uma leitura:**<sup>51</sup>

**Quadro 9 - Motivos do abandono da leitura apontados pelos sujeitos**

| Abandono da leitura    | Resposta |
|------------------------|----------|
| Quando acho chato      | 12       |
| Quando acho difícil    | 2        |
| Quando não tenho tempo | 4        |
| outros                 | 2        |

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>51</sup> Nessa questão, os sujeitos puderam marcar mais de uma alternativa

Justificativa colocada na opção outros:

Aluno 3: “Quando acho a leitura grande” [sic]

Aluno 10: “Quando é demorado (livro)” [sic]

(respostas dos alunos respondentes e participantes, 2020)

Percebemos que a opção **quando acho chato** foi marcada mais vezes como causa do abandono da leitura, provavelmente essa resposta seja por conta do modelo elitista da inserção da literatura nos espaços escolares descrito por Dalvi (2013), uma vez que o discente nos anos finais do fundamental são iniciados às “altas literaturas” e o “trabalho literário tende a ser altamente controlado pelo moralismo (de todas as ordens) vigentes na escola” (DALVI, 2013, p.74). E quando esse jovem chega ao ensino médio é apresentado aos “clássicos” que, muitas vezes, são lidos por meio de fragmentos expostos no livro didático, ou seja, há pouco tempo destinado à leitura da obra literária em prol do favorecimento da aprendizagem engessada da “escolas” literárias.

Dalvi (2013) reforça que os textos literários são apresentados aos discentes em “desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural” (DALVI, 2013, p.75), ou seja, a forma como a literatura é trabalhada na escola ainda não é representativa para o jovem. Dessa forma, não é que os nossos alunos não leem, eles apenas não leem o que a escola quer que eles leiam, pois quando perguntamos aos alunos pesquisados **qual obra literária (podem ser exemplos de livros, contos, crônicas, poesias...) que eles gostariam que seu ou sua professor(a) de português lesse nas aulas de linguagens**, quase nenhum livro do cânone escolar apareceu, as obras (e gêneros) e temáticas citadas(os) foram: 365 dias inesquecíveis, de Paula Pimenta; Apaixonada por palavras, de Paula Pimenta; Quinze Dias de Vitor Martins; A Cabana de Willian P. Yong; Chronos de Paul Guinan; A seleção de Kiera Cass; Diário de Anne Frank; Como eu era antes de você de Jojo Moyes; Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry; Harry Potter de J. K. Rowling; Não se iluda não, não se apegue não, não se enrole não, não se humilhe não de Isabela Freitas; Escrava Isaura de Bernardo Guimarães e alguns citaram preferência de títulos e gêneros como Ideologia política, HQs e mangás, livros de terror e suspense.

Nessa questão, seis alunos não responderam, por conseguinte, entendemos que nenhum livro, nenhum gênero ou temática marcaram esses alunos como uma leitura interessante.

Acreditamos que talvez seja o caso de a escola ter um olhar mais apurado com a análise de formas literárias populares (ou de *best sellers*<sup>52</sup>), buscando nessas manifestações pontos de encontro com a dita alta literatura, com o objetivo da instituição escolar conquistar leitores, permitindo que esses leitores encontrem na escola referência à leitura literária também como fruição. Quando perguntamos quanto **a escolha da leitura livro literário como fruição**, 11 alunos marcaram a opção que costumavam seguir a sugestão dos amigos, 7 de lançamentos de filmes sobre a obra, 6 de resenhas na internet/booktube, 5 de propagandas/comerciais, 5 marcaram a opção que receberam a indicação do professor e 2 da biblioteca escolar. Dessa forma, percebemos que, apesar de a escola ser reconhecida como principal agenciadora de letramento, não é a principal influenciadora, pelo menos para os sujeitos da pesquisa, sobre o momento da fruição da leitura

Para entendermos sobre essa formação sujeito-leitor e o que leva a abandonar a leitura, procuramos saber também sobre outras **dificuldades** apontadas pelos sujeitos pesquisados (nessa questão, os alunos poderiam assinalar mais de uma resposta):

**Quadro 10 - Dificuldades de leitura apontados pelos sujeitos**

| <b>Dificuldades na leitura</b>                | <b>Resposta</b> |
|---|-----------------|
| Com o significado das palavras                | 11              |
| Em se concentrar na leitura                   | 12              |
| Em encontrar um bom lugar para ler            | 3               |
| Em identificar as ideias principais do texto  | 6               |
| Em identificar as ideias secundárias do texto | 4               |
| Não tenho dificuldade                         | 1               |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Rouxel (2013), na formação do aluno como sujeito-leitor, três saberes são úteis: **os saberes sobre os textos**, que são relativos aos conhecimentos sobre os gêneros, funcionamento dos discursos e metaliterários; **os saberes sobre si**, que se relacionam à identificação do leitor com a temática da obra; **os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos**, que correspondem à cooperação interpretativa entre o leitor e o texto. A autora acredita que é necessário ensinar, mesmo que a princípio pareça confuso, que um texto ao mesmo tempo conta com a subjetividade do leitor, mas impõe a ele limites da interpretação e, para cumprir esse objetivo, a atenção ao texto é uma das primeiras competências que deve ser desenvolvida pelo aluno.

<sup>52</sup> É um livro que é considerado como extremamente popular entre os que é incluído na lista dos mais vendidos, sendo considerado como "literatura de massa". Trata-se de uma expressão da língua inglesa para indicar os livros mais vendidos no mercado editorial. (Houaiss, 2001)

Nesse contexto, acreditamos que **se o aluno não se concentra na leitura**, como foi apontado como uma das principais causas de dificuldades de leitura, esse sujeito, por consequência, não tem atenção ao texto e não consegue cooperar com ele. Esse problema pode também estar associado à dificuldade de acesso ao código, traduzido pelo aluno como dificuldade **no significado das palavras**, apontada também como uma das principais causas na dificuldade com a leitura. Muitas vezes, o professor de literatura escuta dos alunos que quando estão lendo clássicos, eles passam mais tempo lendo o dicionário que a obra literária propriamente dita. Rouxel (2013) afirma que obras mais complexas, como os clássicos, costumam não oferecer uma compreensão imediata e, no ensino médio, o encontro com esses clássicos coincide com obras do passado, cujos códigos linguísticos, éticos e estéticos são desconhecidos ou pouco conhecidos pelos alunos. Dessa forma, cabe ao professor, como mediador de leitura, promover a relação da obra com outros objetos semióticos da época como poema, quadro, música, a confrontação da obra original com a adaptação mais contemporânea representadas por livros e filmes e, também, leituras compartilhadas na sala. As leituras compartilhadas e debatidas em sala também foram apontadas pelos alunos no **primeiro grupo focal** como medida que os estimulou à leitura.

Quanto ao nível de dificuldade na leitura, a percepção dos discentes é:

**Quadro 11 - Grau de dificuldade na leitura apontados pelos sujeitos**

| Grau de dificuldade na leitura | Resposta |
|--------------------------------|----------|
| Não entendo nada               | 0        |
| Entendo quase tudo             | 0        |
| Algumas vezes não entendo      | 16       |
| Entendo bastante               | 2        |

Fonte: Elaborado pela autora.

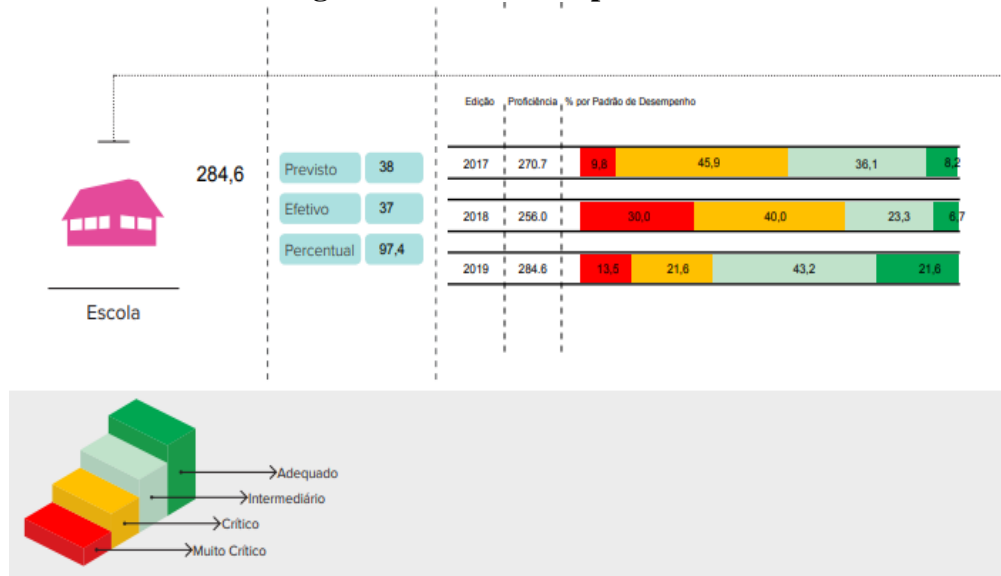
A maioria dos alunos responderam que algumas vezes não entendem e nenhum aluno respondeu que não entendia nada, o que nos parece um contexto animador, já que a maioria dos alunos sinaliza que não enfrenta tantas dificuldades. No entanto, infelizmente, em nossa pesquisa, devido ao pouco tempo e por entendermos que não seria nossa prioridade, não aplicamos um teste para comprovar de forma mais objetiva essa percepção dos alunos, mas, em muitos momentos das oficinas, vivenciamos e discutimos algumas dificuldades na leitura apresentadas pelos alunos.

Em relação a um diagnóstico mais objetivo advindo de avaliações externas, a Seduc aplica duas avaliações: as avaliações diagnósticas<sup>53</sup>, cujos resultados foram atrasados esse ano

<sup>53</sup> A avaliação Diagnóstica é aplicada para todos os alunos do ensino médio da rede pública estadual do Ceará, cujo objetivo é oferecer à escola um instrumento que trace um diagnóstico do desempenho dos estudantes, nas

devido ao contexto de pandemia, e o SPAECE<sup>54</sup>, que achamos válido destacar, mesmo que seja do ano 2019 e só os alunos do 3º anos tenham sido avaliados, pois mostra que escola cresceu quanto à proficiência na língua portuguesa, pois o nível intermediário saltou de 23,3 pontos, em 2018, para 43,2, em 2019 e o nível adequado saiu do 6,7 pontos para 21,6 pontos em 2019, conforme verificamos na figura a seguir:

**Figura 5 - Resultado Spaece 2019**



Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>,

Gostaria também de ressaltar, como professora efetiva da escola, que a turma avaliada em 2019 foi pioneira em participar, nos anos de 2017 e 2018, projeto de valorização de leitura literária coordenada pelo biblioteca e outros professores coordenadores de área (PCA), logo a escola acredita que projetos como esses ajudaram a fazer a diferença quanto à melhora na proficiência em língua portuguesa.

Esse foi o panorama geral que construímos em relação à leitura literária dos alunos matriculados na eletiva, que foi importante para planejarmos as oficinas de leitura. Em seguida,

---

disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com base em habilidades e competências prevista pela Matriz de Referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. Essas avaliações são feitas duas vezes ao ano. (fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/2017/09/25/projeto-avaliacao-diagnostica-do-ensino-medio/>; acesso em 20 de setembro de 2020)

<sup>54</sup> O SPAECE é uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Spaece adota quatro Padrões de Desempenho – Muito crítico (até 225 pontos), Crítico (de 225 a 275 pontos), Intermediário (de 275 a 325 pontos) e Adequado (acima de 325 pontos). (fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/> acesso em 20 de setembro de 2020)

concentramo-nos apenas nos resultados dos 7 participantes da pesquisa, e, em alguns momentos, nas falas e nas produções de alguns respondentes conforme explicamos na metodologia. Nessa análise, baseada no paradigma da formação do leitor previsto por Cosson (2020), discutimos quais os impactos na formação do leitor literário durante a aplicação da nossa pesquisa. Para isso, sustentamo-nos em três princípios: o **desenvolvimento no hábito de leitura**, a **criação pelo gosto da leitura** e a **formação do leitor crítico e criativo**.

Quanto ao desenvolvimento no hábito da leitura, procuramos investigar qual era a **frequência** de leitura dos participantes antes das oficinas. Os participantes **P1**, **P4** e **P6** relataram no questionário que **sempre** liam, mas no grupo focal quando eu perguntei em média quantos livros por ano, alguns alunos retrucaram “mas tem que ser livro grande?”, outro, “pode ser revistinha?”, eu disse “pode!”, então **P4** respondeu: “livro, eu não sei, mas fanfics eu tenho mais de 200 horas de leitura de fanfics no *wattpad*<sup>55</sup>, pode ser?! O **P1** se identificou com a leitura das fanfics e disse que fazia mais de 1000 leituras de fanfics no Spirit<sup>56</sup>, no entanto **P6** disse que só lia livros impressos: “não curto livros online, não gosto de ler no celular” e disse ter lido, em média, 15 livros no ano anterior. Os participantes **P2** e **P5** declararam que liam **de vez em quando** no questionário e, no grupo focal, os dois participantes disseram que não sabem quantos livros leram, mas manifestaram sua vontade de ler mais. E o **P7** declarou no questionário que **quase nunca** lê, também disse no grupo focal que gostaria de ler mais.

Todos os participantes declararam no questionário que os **motivos** pelos quais eles liam era por prazer e, no grupo focal, indicaram que a maioria das leituras feita por eles não foram indicadas pela escola, mas, em um momento, **P1** disse que ano passado começou a ler a que a professora indicava por conta de um projeto de leitura chamado tertúlia literária, **P4** também disse que lembrava de um livro que leu porque a professora passou: “Dom Casmurro, era para fazer uma prova”, nesse momento, outros respondentes lembraram da indicação e disseram que leram a adaptação, eles faziam o nono ano na época: “foi legal (a leitura), tia, a professora fez tipo um debate”.

E sobre as **situações em que abandonavam a leitura**, **P3**, **P6** e **P7** marcaram no questionário que quando acham o livro chato, provavelmente por motivos que já discutimos nos parágrafos anteriores. **P1**, **P4** e **P5** colocaram no questionário que era quando não tinham tempo, **P1** é o nosso único participante que faz o terceiro ano e, relatou, em alguns momentos

---

<sup>55</sup> O Wattpad é um aplicativo composto por uma rede social digital. Foi criado e desenvolvido pelos canadenses Allen Lau e Ivan Yuen em meados de 2006. De acordo com o *site* oficial da empresa, a sua função é permitir que novas narrativas cheguem ao maior número possível de leitores (Coelho, Costa e Santos, 2019).

<sup>56</sup> Spirit é uma plataforma para auto publicação de fanfics

das nossas aulas, que o volume de matérias para estudar era grande, **P4**, nas nossas aulas, relatava que tinha que cuidar da irmã pequena, inclusive, em muitos momentos, o participante assistia à aula e cuidava da irmã ao mesmo tempo, situação muito corriqueira para nossos alunos, principalmente durante a pandemia, pois muitos pais precisavam trabalhar e os mais velhos ficavam responsáveis pelos afazeres domésticos.

No grupo focal, tanto os participantes como os respondentes se detiveram nesses pontos sobre a quantidade de atividade escolares e domésticas em demasia: “aí, tia, quando a gente tem tempo, a gente prefere ficar nas redes sociais”. Em tempos normais (sem a pandemia), os alunos comentaram que as atividades domésticas são feitas principalmente nos finais de semana e, na semana, eles passam o dia na escola e, na escola, eles não têm um momento sistematizado para uma leitura sem fins definidos, geralmente as leituras são feitas em sala para responder uma atividade como um questionário ou uma prova.

Escolhemos essas questões como ponto de partida para discutirmos **o hábito de leitura**. Entendemos que a leitura, devido aos inúmeros benefícios, precisa ser incorporada ao cotidiano do aluno como uma atividade habitual. Para isso, Cosson (2020) acredita que “o aluno deveria ser submetido a repetição contínua e duradoura de atividades de leitura, tanto na escola quanto no ambiente familiar”.

Quanto ao ambiente familiar, há muito tempo, pesquisadores vêm investigando a influência da família nos hábitos de leitura. Uma dessas pesquisas realizada por Santos et al (1996), ao acompanhar hábitos de leitura entre crianças de uma escola pública e particular, concluiu que os pais das crianças da escola pública apresentaram uma frequência baixa de leitura, enquanto que os da escola particular indicavam serem leitores frequentes, incidindo diretamente no hábito de leitura dos filhos, uma vez que esses pais, ou melhor, na maioria das vezes, as mães, costumavam ler para seus filhos. Não é o caso da maioria dos nossos participantes que, em conversas informais durante as nossas aulas, revelavam que não existia um estímulo à leitura em casa, com exceção de **P1**, que revelou que foi o pai, que é professor, quem começou a estimulá-la a ler.

Quanto à escola, é concebida como uma das maiores agências de letramentos e, muitas vezes, é a partir dela que a criança inicia a leitura. No entanto, no ensino médio, nas aulas de literatura, em especial, o modo de ler o texto literário, muitas vezes, leva em conta apenas dois elementos: autor e contexto<sup>57</sup>. Cosson (2014) explica que, no elemento autor, são analisadas as marcas de autoria da obra e traços biográficos do autor, e, no elemento contexto,

---

<sup>57</sup> Na sessão Letramento Literário, explicamos baseados na teoria de Cosson(2014), que o modo de ler o texto literário deve levar em conta quatro elementos: autor, leitor, texto e contexto.

dentre outros aspectos, identifica-se a obra quanto ao gênero e ao estilo literário aos quais ela pertence. Acreditamos que, no modo de ler o texto literário, esses elementos são importantes, no entanto a leitura do texto literário não pode ser reduzida só a esses dois elementos, uma vez que as aulas de literatura correm o risco de ser uma mera historicização das obras literárias, reduzindo essas aulas somente a uma visita ao passado. Acreditamos que esse pode ser um dos fatores de perdermos leitores ao longo da jornada escolar, prejudicando a formação do hábito de leitura.

Quanto ao impacto das nossas oficinas no hábito de leitura dos sujeitos, não ousamos afirmar que houve um impacto positivo de forma definitiva, uma vez que as nossas aulas só duraram um bimestre, um tempo muito curto para impactar no hábito de um leitor e além de que os sujeitos pesquisados, com exceção de **P7**, mostraram-se, apesar de todos os obstáculos que enfrentam, já ter um certo hábito de leitura. No entanto, em nossas oficinas, a leitura dos textos literários ocupou a posição de protagonista e, sistematicamente, toda semana havia leituras, o que foi recebido com satisfação tanto pelos participantes como pelos respondentes e essa satisfação foi revelada em algumas mensagens recebidas no *WhatsApp* e no decorrer das aulas.

**Figura 6 - Conversa (1) no grupo WhatsApp**



Transcrição do áudio: “sim, tia, fazer essas leituras nas aulas é muito legal” [sic]

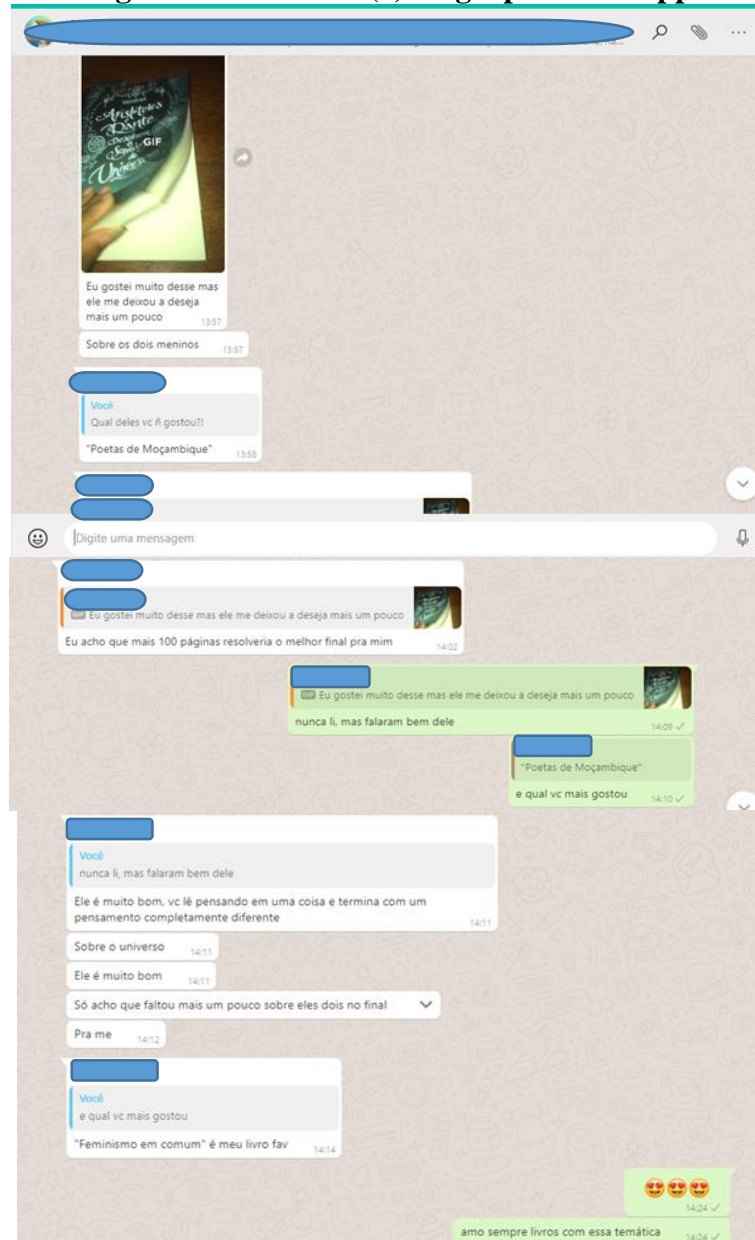
Fonte: Arquivo de pesquisa guardado no diário de bordo, 2020.

A **criação do gosto literário** pela leitura, segundo Cosson (2020), está diretamente vinculada ao prazer da leitura e “a leitura prazerosa proporcionada pelo texto literário seria uma



arma eficaz a ser usada pela escola para enfrentar a concorrência de outros meios de entretenimento” (COSSON, 2020, p.135). Baseados nesse contexto, abrimos espaços semanais para o compartilhamento de leituras individuais, trocas de arquivos em pdfs de livros e sugestões de leitura, acreditamos que esse seria um dos caminho para impactar na criação do gosto literário:

**Figura 7 - Conversa (2) no grupo WhatsApp**



Fonte: Arquivo de pesquisa guardado no diário de bordo, 2020.

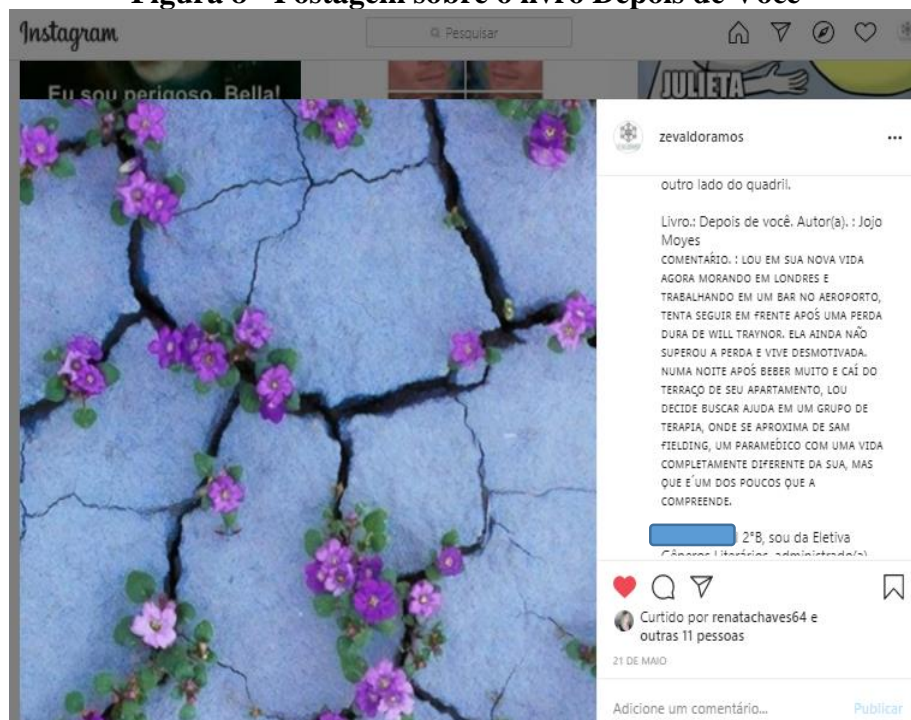
Esses diálogos sobre as leituras individuais dos alunos foram guias para a seleção de textos literários que circulam no cânone escolar para a leitura nas nossas oficinas. Optamos também em levar esses textos como forma de aumentar o repertório dos alunos através de

leituras prazerosas e, como consequência, de impactar o gosto literário dos sujeitos, pois, segundo Cosson (2020):

desde que obedeça ao princípio do prazer, a escola pode mediar a leitura literária (...) disponibilizando para os alunos um acervo diverso de textos literários a que eles de outra forma não teriam acesso ou desconheceriam, incluindo aqui, obviamente, os textos canônicos ou de alto valor estético. (COSSON, 2020, p.135)

Apesar de acreditarmos também que a criação do gosto literário é formado durante um longo tempo na vida de um leitor, assim como o hábito de leitura, vimos que nas nossas oficinas houve a conservação e estímulo dos gostos literários individuais e aquisição de novos gostos por parte dos sujeitos pesquisados através das leituras e das atividades realizadas pelo alunos. Isso ocorreu através da criação do **Instagram literário**<sup>58</sup> que consistia na publicação de postagens de trechos das leituras individuais dos alunos e pequenos comentários feitos por estes como forma de valorizar e estimular o gosto literário individual de cada aluno, como na publicação no Instagram sobre o livro *Depois de Você*, de Jojo Moyes, de **P6**, que podemos observar na imagem a seguir:

**Figura 8 - Postagem sobre o livro Depois de Você**



Fonte: Instagram ZéValdoRamos<sup>59</sup>.

<sup>58</sup> Utilizamos para todas as postagens dessa eletiva o Instagram zevaldoramos, esse perfil foi criado em 2017 juntamente com o blog Zé Valdo pelos alunos de uma eletiva que se chamava gêneros digitais e coordenado por mim, a professora dessa eletiva na época. O perfil do Instagram nasceu com o propósito de reportar todo o cotidiano dos alunos na escola: momentos na hora do intervalo, apresentações artísticas e outros, e blog tinha o objetivo de ser repositório dos textos produzidos pelos alunos na eletiva.

<sup>59</sup> <https://www.Instagram.com/p/CAde-nNJeXD/> acesso em 2 de outubro de 2020.

Uma outra atividade também desenvolvida pelos alunos foi a criação de uma fanfic, pois quatro dos sujeitos, **P1, P3, P4 e P6** transformaram em fanfics as suas leituras preferidas e três dos sujeitos pesquisados, **P2, P5 e P7**, se apropriaram dos textos lidos nas aulas para desenvolver suas fanfics. **P2** utilizou o texto de Rubem Braga, “A mulher esperando o homem”, **P5** o texto “Laços de Família”, de Clarice Lispector e **P7** escolheu o “Passeio Noturno”, de Rubem Fonseca. No **grupo focal final**, quando os alunos foram perguntados **se algum texto lido durante as oficinas marcou eles**, todos os sujeitos deram nome de algum texto lido durante a oficina, também quando também foram perguntados **se após a imersão das leituras realizadas nas oficinas, se eles iriam ler mais**, todos responderam de forma enfática que sim. Por fim, quando eu, pesquisadora, perguntei se achavam que **as aulas com o texto literário deveria ser a partir dos gostos literário deles ou se era melhor o professor escolhesse um livro para todo mundo ler**, a maioria dos participantes responderam que achavam importante os dois, tanto as leituras deles quanto as que o professor escolhia (referindo-se ao cânone escolar).

Dessa forma, acreditamos que, por conta de todo percurso trilhado pelos sujeitos durante a pesquisa, as atividades realizadas e o que foi declarado no grupo focal final, houve algum impacto na criação do gosto literário dos sujeitos pesquisados e, sobretudo, um aumento no repertório dos alunos e no enriquecimento do seu intertexto leitor assim como é previsto por Mendoza (2004).

A **formação do leitor crítico e criativo** é uma das premissas decorrentes da criação do gosto pela leitura e da instalação do hábito da leitura, segundo Cosson (2020). O autor afirma que se trata da passagem da quantidade para qualidade, na medida em que o aluno é estimulado a perceber que os textos literários apresentam diferentes concepções de mundo (crítico) em linguagem estética (a criatividade). Cosson(2020) assevera que

De maneira geral, essa formação do leitor crítico e criativo acontece em duas etapas: em um primeiro momento, o leitor é deixado livre para escolher ler o que gosta; posteriormente, esse gosto deve ser aprimorado e direcionado para a formação da criticidade desejada, conjugando ou superpondo os interesses dos alunos aos da escola. (COSSON, 2020, p. 136)

Em nossas oficinas, esse despertar da criticidade foi estimulado desde as primeiras aulas de compreensão do texto literário. A partir da primeira oficina, na qual o texto central trabalhado foi “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira, os alunos foram estimulados a compreender e refletir sobre o que seria Pasárgada, e sua relação com a vida do autor através de atividades de interpretação. No momento seguinte, houve uma comparação de Pasárgada com o mundo atual e a reflexão que surgiu entre os alunos é que Pasárgada seria o

mundo sem a pandemia do covid-19. Depois construímos coletivamente um pequeno texto que se relacionasse com a poesia e, em seguida, os alunos foram estimulados a encontrar imagens que representassem o comentário e a poesia, e a melhor imagem, escolhida por todos, foi de um respondente. Tal imagem e o texto foram publicados por mim, pesquisadora, como modelo de postagem no ato da criação do Instagram literário:

**Figura 9 - Postagem da poesia Vou-me Embora pra Pasárgada**



Fonte: Instagram ZéValdo<sup>60</sup>

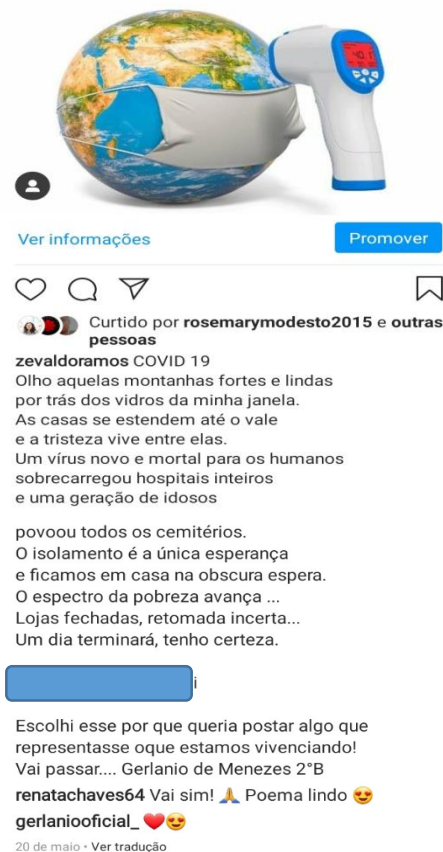
O comentário logo após ao texto de Manuel Bandeira foi formulado a partir dos sentimentos e das impressões dos alunos, e a palavra que mais apareceu foi **liberdade**, uma

<sup>60</sup> <https://www.instagram.com/p/CAF3-6OJP6x/>

liberdade que era possível em Pasárgada, já que o eu lírico poderia fazer o que ele tinha vontade, em contradição à situação de confinamento na qual todos nós vivíamos na época. As situações de “abraçar os meus pais (posteriormente entendi que era os avós falecidos na época), tomar banho de mar, ir ao shopping (cinema), conversar com os amigos no bar” foram colocadas pelos alunos. Esse momento foi importante, porque houve a possibilidade de trabalhar alguns conceitos associados ao texto literário: a plurissignificação da linguagem literária, a compreensão e as inferências que são necessárias ao texto e, por fim, a relação do texto literário com o mundo exterior uma vez que o leitor crítico “não apenas compreende, infere, analisa, mas o faz em relação a algum parâmetro exterior ao texto, um parâmetro que é seu, essa norma pode ser uma forma de agir e de fazer, uma opinião, uma forma de perceber o mundo”. (KLEIMAN, 2007, p.100).

Essa oficina foi o ponto de partida para que os sujeitos da pesquisa refletissem que a literatura também é um conjunto de “produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (COSSON, 2020, p.99), e, dessa forma, alguns temas surgiram nas postagens dos alunos. Em destaque, a postagem de dois respondentes, a primeira se relaciona com a temática da Covid-19 e a segunda sobre questão racial:

### Figura 10 - Poema sobre covid-19



Fonte: Instagram ZéValdo.

**Figura 11 - Poema sobre questão racial**



Fonte: Instagram ZéValdoRamos

A temática da questão racial também foi abordada por outros participantes da pesquisa: **P5**, apesar de ter se emocionado com a leitura do conto “Laços de Família”, de Clarice Lispector, pois, segundo o participante, achava muito forte qualquer relação de mãe e filha, questionou o motivo pelo qual, na maioria das leituras feitas na escola, os personagens fazem parte de uma classe média, dando a entender que são personagens brancos, e esse questionamento foi endossado também pelos outros alunos no momento da aula *online*. Esse participante, na elaboração de sua *fanfic*<sup>61</sup>, fez questão de recontar a história do conto com personagens moradores de uma periferia, e a apresentação da sua *fanfic* ficou assim:

<sup>61</sup> As *fanfics* produzidas pelos 7 participantes foram postadas inicialmente no blog Zé Valdo (<https://blogzevaldoramos.blogspot.com/>) e o link e apresentação de cada *fanfic* foi publicada no perfil do Instagram ZéValdoRamos como forma de buscar mais leitores para o texto.








**Figura 12 - Apresentação da Fanfic do P5**



← Publicações

Ver informações Promover

 Curtido por **renatachaves64** e outras pessoas

**zevaldoramos** Fanfic: O recomeço  
 Sinopse da Fanfic: Severina e Catarina são mãe e filha, mas não são tão íntimas muito menos, próximas! mas com alguns acontecimentos tudo isso irá mudar...  
 Enredo da história original: Severina e Catarina são mãe e filha, mas não são tão íntimas muito menos próximas, diante de um passeio de carro acontece

uma aproximação, criando um afeto grande entre elas (mas não deixam transparecer) Catarina se comove com tudo isso, e passa tratar seu filho com mais amor, e com tudo que sua mãe não lhe proporcionou, para que ele não se sinta igual a ela! seu marido Antônio estranha tudo isso e age como se isso fosse um acontecimento temporário e que na manhã seguinte sua mulher voltaria a ser como antes .....  
 Link na bio:  
<https://blogzevaldoramos.blogspot.com/2020/06/numa-segunda-feira-tarde-catarina-passa.html>

Obra original: Laços De Família  
 Autora: Clarice Lispector  
 Autora da fanfic: [REDACTED]  
 2ªB  
 Professora: Renata Chaves  
 Eletiva: Texto em gêneros literários em ambientes digitais


Fonte: Instagram ZéValdoRamos

Na apresentação da Fanfic no Instagram, o participante ilustrou com a imagem de duas mulheres negras, levando o leitor a concluir que seriam mãe e filha (Severina e Catarina). Na fanfic, mãe e filha têm uma relação não muito próxima e, nessa relação, não há muito carinho por parte de Severina devido a vida ter sido muito severa com essa mãe, mas esse relacionamento vai mudar a partir de um acidente. A temática racial não é o ponto central da obra, no entanto o participante fez questão que personagens da periferia vivessem os mesmos dramas de uma família de classe média, levantando a bandeira da representatividade. Outros participantes também levantaram a mesma bandeira e outra questão tocada pelos alunos e colocada como tabu na escola foi a questão da orientação sexual, pois, segundo os alunos, os





casais protagonistas das histórias lidas na escola sempre são brancos e héteros. Como forma de contestar essa “ordem” vigente, **P1** já vem algum tempo escrevendo sobre romances de casais homo, e para nossa oficina, conta em sua fanfic, a partir do livro Vermelho, Branco e Sangue Azul, a continuação da história de uma casal homossexual, filhos de chefe de estado, que sofreram vários preconceitos de ordem racial e de gênero:


**Figura 13 - Apresentação da Fanfic do P1**

← Publicações



Ver informações Promover

 Curtido por **renatachaves64** e outras pessoas

**zevaldoramos** Fanfic: Bela Liberdade.  
 Sinopse: Após assumirem a relação ao público, na intenção de terem mais momentos juntos e sentirem-se libertos ao aproveitarem isso. Ao que parece, a ideia teve o efeito contrário. Enquanto um estava na Inglaterra envolvido com seus deveres de príncipe, o outro ficava no amontoado de tarefas e trabalhos para se fazer envolvendo sua mãe, a reeleita presidenta dos Estados Unidos.

Queriam um momento para aproveitar o namoro, só Skype, ligações rápidas e algumas conversas em textos não serviam. Alex necessitava ver seu precioso mar tão cristalino e escuro, e Henry sentia falta da companhia rebelde e irônica.

Link na bio:  
<https://blogzevaldoramos.blogspot.com/2020/06/bela-liberdade-meia-luz-do-sol-ao-lado.html>

Título da obra original: Vermelho, Branco e Sangue Azul.  
 Escritora: [REDACTED]  
 Tradução: Guilherme Miranda

Comentário: Sou a Aluna Andressa Alcântara da Eletiva de Gêneros L.

Fonte: Instagram ZéValdo



Personagens que também têm a homossexualidade como orientação sexual foram representados na fanfics de **P3** e **P4**, no entanto o assunto não foi discutido com mais profundidade. Outro assunto reivindicado foi a questão do feminismo, pois, **P2**, desde o primeiro grupo focal, mostrou interesse sobre o assunto e se apropriou da crônica “A mulher que espera o homem”, de Rubem Braga e criou sua fanfic no contexto histórico da Revolução Francesa. Nessa história, a personagem protagonista, Lúcia, costumeiramente, em casa, esperava seu esposo chegar, no entanto um dia ela recebeu a notícia que seu marido não chegaria mais porque tinha sido morto na guerra. Lúcia, cansada de sua passividade, decide reunir outras mulheres para lutar na Revolução Francesa com o objetivo de derrubar o rei. O participante apresentou sua fanfic da seguinte forma:

**Figura 14 - Apresentação da Fanfic do P7**



zevaldoramos Fanfic: A Revolução é Feminina  
Essa história se passa na Revolução Francesa quando Lúcia acaba de ser viúva e a para vingar a morte do seu marido, reúne 32 mulheres com o mesmo objetivo para matar o rei. Será que elas vão ter coragem de enfrentar um exército composto de homens em troca da Liberdade?!

Link na bio:

<https://blogzevaldoramos.blogspot.com/2020/06/a-revolucao-e-feminina-em-1789-houve.html>

Título da obra original: A mulher esperando o homem

Escritor: Rubem Braga

Comentário: 1A

#feminismo #revoluçãointustrial #liberdade

10 de junho · Ver tradução

Fonte: Instagram ZéValdo

Para entendermos essa urgência de alguns sujeitos da pesquisas em tratar temáticas como preconceito de ordem racial e de gênero, nos apoiamos em Cosson (2020). O autor, ao discutir o paradigma social-identitário, entende que a polêmica que gira em torno do tradicionalismo do cânone escolar é sintetizada entre dois eixos, o estético e o ético. O primeiro eixo, estético, são os argumentos que “postulam a supremacia da qualidade estética no julgamento das obras literárias, a indissociabilidade entre forma e conteúdo da obra, a atemporalidade dos clássicos, a função da escola em transmitir a herança cultural (...)”. E o ético postula que “o texto literário é humanizador, produz empatia e influencia o comportamento dos leitores”. É, nesse embate entre a necessidade da escola em apresentar o cânone literário para o aluno e a vontade deste aluno de ser representado e discutir assuntos que permeiam seu cotidiano, que é situado o ensino da leitura do texto literário na escola, ainda ressaltamos que, muitas vezes, essa mesma escola é silenciada por pressão social.

Apesar desses embates, entendemos como positivo o posicionamento dos sujeitos da pesquisa, uma vez que há uma tomada de consciência de que a literatura pode e deve representar a existência de uma diversidade social e cultural e que também a literatura é um instrumento de resistência cultural e de luta em busca da construção de uma sociedade mais igualitária. Essa manifestação, por parte dos sujeitos da pesquisa, aconteceu nos últimos encontros, no entanto, outras questões sociais e universais também foram abordadas durante as leituras nas oficinas, questões como o amor, representado por dois textos, um mais clássico “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare e outro mais contemporâneo, “Eternamente”, de Paula Pimenta.

No momento, os alunos se identificaram com o texto mais contemporâneo, em que a personagem afirma que, apesar de não ter conseguido ficar com o amor da vida dela, ela seguiria em frente em busca de novos amores, enquanto que no texto de “Romeu e Julieta” houve um questionamento por parte dos alunos pelo fato de a história acabar em tragédia. Esse

questionamento foi uma ótima oportunidade para situar a obra clássica historicamente como pertencente ao gênero literário tragédia, que eram textos teatrais que apresentavam histórias trágicas e dramáticas derivadas das paixões humanas, tema que também foi revisitado em outros momentos históricos por outras correntes literárias como o Romantismo. Essa escola literária foi identificada pelos alunos que fazem parte do 2º ano, pois naquele momento era a matéria que eles estavam estudando nas aulas de literatura do currículo comum.

Esses dois textos, como os outros lidos nas oficinas, renderam algumas questões de interpretação que auxiliaram os sujeitos da pesquisa no caminho da apropriação da significação mais profunda colocada por Kleiman (2007) como um processo importante na construção da criticidade, no entanto abordaremos essas questões na seção sobre competência literária.

No tocante à formação do leitor crítico e criativo, entendemos que houve um impacto positivo quanto à formação da criticidade e da criatividade do leitor literário, uma vez que esses participantes se apropriaram das leituras dos textos literários para formar sua própria concepção de mundo (crítico) e fizeram isso através de uma linguagem literária (criatividade).

Finalizamos essa subseção retomando os principais pontos aqui tratados como perfil leitor literário dos componentes que participaram da eletiva e a formação do leitor, no que diz respeito ao hábito de leitura, a criação do gosto pela leitura e a formação do leitor crítico e criativo dos sete participantes elencados para essa pesquisa. A seguir, tratamos sobre os componentes da competência literária previstos por Mendoza (2004) que se destacaram nas atividades durante a realização das práticas de leitura envolvendo gêneros emergentes do ambiente digital.

#### **4.2 Componentes da competência literária que se destacaram durante a realização de práticas de leitura**

As atividades construídas durante as oficinas tiveram intenção de impactar na formação do leitor literário que se alicerça na formação do leitor competente, o leitor que adquiriu capacidades de interpretar, refletir e avaliar textos diversos, com finalidades também diversas, que o cotidiano da vida prática lhe oferece. A formação desse leitor é importante no processo de fomento do letramento literário na escola e, para que isso aconteça, é necessário que essa instituição desenvolva a competência literária dos alunos.

No caso dessa pesquisa, pelo curto espaço de tempo, como já mencionamos anteriormente, não tínhamos como avaliar se houve um desenvolvimento de fato da competência literária dos sujeitos da pesquisa, no entanto achamos necessário mencionar quais

os componentes<sup>62</sup> da competência literária que foram mobilizados durante cada atividade proposta e, em alguns momentos, adicionaremos a fala dos participantes dessa pesquisa a título de demonstração. Para isso, apoiamo-nos nos componentes da competência literária proposto por Mendoza (2004), já discutidos na subseção 2.1.3 Letramento literário e competência literária. No entanto, não podemos afirmar que as atividades elaboradas desenvolveram efetivamente tais componentes da competência literária dos participantes, nem defendê-las como instrumento de mensuração de competências, mas quisemos apresentá-las como um possível caminho metodológico para a abordagem dessa questão na sala de aula. Tais atividades não são definitivas nem generalizáveis, mas são uma contribuição didática reflexiva no sentido de elaborar atividades que busquem promover essa competência em nossos alunos.

**A primeira atividade** consistiu na compreensão e interpretação relacionada ao texto “Vou-me embora pra Pasárgada de Manuel Bandeira”, conforme podemos conferir a seguir:

### Atividade 1

Leia a poesia a seguir.

Vou-me em Embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada

Lá sou amigo do rei

Lá tenho a mulher que eu quero

Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada

Aqui eu não sou feliz

Lá a existência é uma aventura

De tal modo incosequente

<sup>62</sup> Deixamos registrado que cada questão mobiliza vários componentes, no entanto mencionamos apenas aqueles que eram importantes para o propósito da questão.

Que Joana a Louca de Espanha

Rainha e falsa demente

Vem a ser contraparente

Da nora que nunca tive

E como farei ginástica

Andarei de bicicleta

Montarei em burro brabo

Subirei no pau-de-sebo

Tomarei banhos de mar!

E quando estiver cansado

Deito na beira do rio

Mando chamar a mãe-d'água

Pra me contar as histórias

Que no tempo de eu menino

Rosa vinha me contar

Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo

É outra civilização

Tem um processo seguro

De impedir a concepção

Tem telefone automático

Tem alcalóide à vontade

Tem prostitutas bonitas

Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste

Mas triste de não ter jeito

Quando de noite me der

Vontade de me matar

— Lá sou amigo do rei —

Terei a mulher que eu quero

Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada.

*Manuel, Bandeira. Bandeira a Vida Inteira, Editora Alimbramento – Rio de Janeiro, 1986, pág. 90*

Você já conhecia essa poesia?

- b) O que você entende sobre o significado de Pasárgada?
- c) E para o eu-lírico qual o significado de Pasárgada?

Na primeira questão, entendemos que mobilizamos primeiramente o **componente 6** que se refere aos **domínios relativos a estratégias de interagir com o texto**, uma vez que os sujeitos foram estimulados a deduzir o que significaria a palavra Pasárgada a partir de suas experiências individuais de leitura e o seu conhecimento de mundo e, em seguida, o **componente 2** que se refere aos **saberes pragmáticos para reconstruir a situação enunciativa apresentada no texto, que permite a identificação de indícios, de chaves, de estímulos e orientações, etc., oferecidas pelo texto**, visto que os sujeitos foram estimulados a inferir o significado da palavra a partir de elementos oferecidos pelo texto.

A seguir a segunda questão:

2. Leia um pouco sobre a biografia de Manuel Bandeira:



Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho nasceu no dia 19 de abril de 1886, no Recife, Pernambuco. Aos dez anos de idade mudou-se para o Rio de Janeiro onde estudou no Colégio Pedro II entre os anos de 1897 a 1902. Mais tarde, formou-se em Letras. Em 1903, começa a estudar Arquitetura na Faculdade Politécnica em São Paulo. No entanto, abandona o curso pois

sua saúde fica frágil. Diante disso, procura curar-se da tuberculose em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Suíça, onde permanece durante um ano. De volta ao Brasil, em 1914, dedica-se a sua verdadeira paixão: a literatura. Durante anos de trabalhos publicados em periódicos, publica seu primeiro livro de poesias intitulado “*A Cinza das Horas*” (1917). Manoel Bandeira possui uma das maiores obras poéticas da moderna literatura brasileira.

(fonte: <https://www.todamateria.com.br/manuel-bandeira/>)

Após a leitura da biografia, na sua opinião, a trajetória de vida percorrida pelo poeta influenciou diretamente na mensagem compreendida na poesia? Se sim, explique como houve essa influência.

Na segunda questão, abordamos o **componente 7** que se relaciona **aos conhecimentos referidos ao saber cultural-enciclopédico, composto por códigos culturais extensos** de forma que esse componente pode explorar o vínculo entre a obra literária e o contexto na qual ela está inserida. Esse contexto também inclui a vida do autor e é bastante significativa para entender o processo criativo do autor, a cultura na qual ele está imerso e os elementos próprios desse universo.

No momento da discussão dessa questão, ficou nítido que os sujeitos da pesquisa não conheciam o autor e, obviamente, a sua trajetória. Logo foi importante para eles associarem a trajetória do autor, principalmente a doença que o acompanhava, com sua obra. Entendemos que essa associação, nesse momento, foi positiva para que os sujeitos compreendessem que a Literatura também pode ser uma representação da realidade através de uma linguagem cheia de significados. Esse momento, também, foi marcado pela fala de um dos sujeitos que declarou que escrevia suas poesias, porque estava sofrendo por amor e acrescentou que não conseguia escrever antes de estar apaixonado.

A seguir a terceira questão:

3. Agora você já leu e discutiu a poesia Vou-me Embora pra Pasárgada e assistiu ao clipe Vilarejo de Marisa Monte, discuta juntamente com seus colegas qual a relação que o leitor/espectador pode fazer entre a poesia e o clipe.



Na terceira questão, concentramo-nos no **componente 5**, que faz referência aos **saberes semióticos para organizar a compreensão definitiva do texto**, uma vez que mobilizamos diferentes semioses e mídias que contribuem para a compreensão do texto. Nesse contexto a poesia “Vou-me pra Pasárgada” foi comparada à música “Vilarejo”, que faz referência a um lugar que seria uma espécie de paraíso, um refúgio de todas as injustiças sociais. Importante também mencionarmos as imagens visuais postas no clipe, pois fazem um paralelo entre essas injustiças e a possibilidade de realização de viver no paraíso.

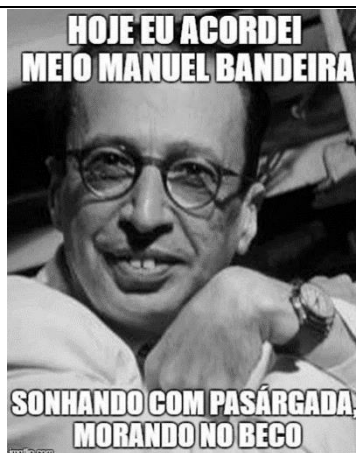
Nessa questão, percebemos que as reflexões e discussões em torno dela foram positivas tanto para compreensão dos alunos perante o texto, como para que eles percebessem que a Literatura pode se associar às diversas linguagens e mídias. Essa associação entre o texto literário e as outras linguagens e mídias é um recurso que foi utilizado mais a frente por P3 e P4 na atividade de produção das fanfics.

**Na segunda atividade**, ainda há uma referência à atividade anterior, pois na primeira questão é um meme que relaciona dois lugares presentes na poesia de Manuel Bandeira: Pasárgada e o Beco.

## Atividade 2

1) Leia o Meme a seguir:





a) Levando em consideração que o *meme* é um gênero que tem sua origem a partir das criações dos próprios usuários da rede que, na maioria das vezes, reelaboram a ideia principal de algum fato de repercussão com o propósito humorístico, mas também de críticas sociais, políticas e culturais, **qual é a ideia principal em torno do meme em questão?**

b) Substitua as palavras “pasárgada” e “beco” por sinônimos.

Nessa questão, no item a, o aluno é levado a refletir sobre o gênero Meme e também a compreender a ideia principal em torno do texto. Para esse item, mobilizamos **o componente 2** que se refere à **identificação de indícios oferecidos pelo texto** e o **componente 9** que se refere **ao domínio das habilidades leitoras** de forma mais ampla, visto que o sujeito deveria inferir que existe um contraponto entre as palavras Pasárgada e Beco, para compreender que autor não consegue atingir suas expectativas de estar em Pasárgada em vez do Beco.

Ainda na mesma questão, após a discussão da ideia principal do meme, é pedido ao aluno, no item b, que substitua as palavras “pasárgada” e “beco” por sinônimos. Para esse item, destacamos o **componente 1**, que se refere **aos saberes linguísticos, textuais e discursivos para a decodificação: reconhecimento de unidades menores (fonemas e ortografia, palavras e significados conotativos, denotativos ...)** que intervém no reconhecimento e na **inter-relação dos componentes gramaticais e léxicos-semânticos**, pois, apesar desse componente ser imprescindível para a resolução de todas as questões, nesse caso, o discente deve entender o sentido conotativo das palavras Pasárgada e Beco para, posteriormente, apontarem sinônimos para essa palavra. Nesse mesmo item, **o componente 3**, que se refere aos **conhecimentos de uso literário, de estruturas retóricas e saberes metaliterários (convenções sobre o discurso literário, os gêneros, recursos poéticos ...)**, também foi mobilizado, pois as palavras no seu sentido conotativo se fazem rotineiramente presente no

discurso literário, como também destacamos o **componente 4** que se refere à intertextualidade, um recurso literário importante que foi enfatizado nos exercícios posteriores.

A segunda questão já aborda a rede social Instagram:

2) Imagine que você vai postar essa poesia Vou-me pra Pasárgada em sua conta do Instagram, e, para isso, você deve escolher uma imagem que representaria a poesia nessa postagem. Depois desse processo, a melhor imagem que representa a poesia deve ser escolhida pela turma, como também deve ser construído um texto de forma coletiva. Esse texto será um comentário das impressões da turma referente à poesia. E, por fim, a imagem escolhida, a poesia e o comentário construído de forma coletiva deve ser postado no perfil do Instagram criado pela sua professora.



Nessa questão, o aluno deve associar uma imagem ao texto de forma representativa, logo, o **componente 05** foi acionado, pois a imagem, uma das semioses abordadas na questão, contribuiu para a compreensão do texto. E juntamente com esse componente, o **componente 09**, que se refere **ao domínio das habilidades leituras de forma ampla**, também foi mobilizado, visto que os alunos devem construir um comentário sobre as suas impressões sobre o texto. A questão também mobilizou o **componente 08**, que faz alusão **aos conhecimentos referidos a modalidades do discurso (programas discursivos, gêneros, peculiaridades textuais literárias ...)**, uma vez que os sujeitos construíram um texto com as características do gênero postagens literárias na rede social Instagram.

Percebemos que houve, no momento da resolução dessa questão, um grande entusiasmo por parte dos discentes, pois iniciáramos de fato o uso do gêneros digitais associados às redes sociais em uma aula de Literatura da escola, situação, que para muitos alunos, era uma novidade e poderia significar a ludicidade.

**Na terceira atividade**, o aluno foi estimulado a postar um texto literário ou trecho do texto literário de sua preferência e relacioná-lo com uma imagem, como também fazer um breve comentário sobre suas impressões do texto. Ainda no comando da questão, é pedido ao discente que ele utilize as *hashtags*, identifique o autor da obra e depois se identifique como autor do comentário:

### **Atividade 3**



Agora é sua vez, você deve postar um texto literário ou trecho do texto literário de sua preferência e relacioná-lo com uma imagem, e fazer um breve comentário sobre suas impressões do texto. Não esqueça de usar as *hashtags* na sua postagem, de identificar o autor do texto e se identificar no final do comentário.

Entendemos que os componentes acionados nessa atividade são os mesmos utilizados da questão da atividade anterior, com a diferença que a atividade anterior foi feita de forma coletiva, e, nessa, os sujeitos apresentaram suas preferências de leitura e começaram a refletir sobre a formação da comunidade de leitores possivelmente entre os próprios sujeitos da pesquisa como também na vinculação entre perfis literários através de postagens que tenha o mesmo perfil identitário.

Apesar de eu, pesquisadora, ter classificado essa atividade como simples, houve muitas dúvidas por parte dos discentes que foram relatadas no meu WhatsApp pessoal. Os alunos tinham dúvida qual texto escolher, se era obrigado a postar o comentário e as *hashtags*. Avaliamos então que, apesar do Instagram ser um ambiente conhecido por todos os sujeitos, quando associamos ao texto literário, ainda há uma certa insegurança por parte dos alunos.

**A quarta atividade** é dividida em duas questões. Na primeira questão, no comando, é pedido ao aluno que leia o *meme* que é referente à obra *Romeu e Julieta* e, em seguida, responda aos itens:

### **Atividade 4**

1. Leia o texto 01 e, em seguida, responda os itens.

#### **Texto 01**



- a) O Meme do texto 01 faz referência a Romeu e Julieta, uma obra literária muito conhecida. Você já leu esta obra?
- b) Descreva o que acontece no Meme do texto 01?
- c) Os Memes são gêneros em ambientes digitais que costumam fazer uma crítica a um determinado fato. Qual a crítica presente no Meme do texto 01?
- d) Cite outras obras d e ficção (músicas, livros, novelas...) que relembram a história de Romeu e Julieta

O objetivo do item a é consultar os sujeitos da pesquisa se eles já haviam lido a obra, quando todos os alunos afirmaram que não tinham lido. No item b, é pedido ao discente que descreva o que acontece no meme do texto 1, de forma que destacamos o **componente 05, pelo fato de mais de uma semiose participar do processo de compreensão definitiva do texto**. No item c, é colocada uma definição do gênero *meme* de forma simplificada, uma vez que a definição mais completa já foi vista anteriormente, e foi perguntado ao aluno qual a crítica presente no *meme*. Nesse contexto, tivemos o propósito de mobilizar o **componente 09, pois é solicitado do aluno o domínio de várias habilidades leitoras**, que, nesse caso, é entender a crítica em torno do texto.

No item d, é pedido para o discente que cite outras obras de ficção (músicas, livros, novelas...) que relembram a história de Romeu e Julieta. Neste item, destacamos o **componente 4, que menciona os saberes intertextuais, que se referem a correlação que os textos literários mantêm entre si**. Estes saberes permitem: a) identificar as alusões, as referências, a co-presença de outros textos ou outros autores, ou autores; b) apreciar a função estética de escrever a literatura sobre a literatura; e c) valorizar os efeitos desses recursos, com o propósito de que o aluno comece a refletir sobre o processo de intertextualidade presentes nas obras. Ainda, nesse item, achamos importante mencionar que

muitos alunos, no primeiro momento, deixaram a resposta em branco, mas voltaram a respondê-la após a leitura do trecho e discussão da obra. Entendemos que esse fato aconteceu, porque os discentes só sentiram segurança para responder o item após conhecerem o contexto geral da tragédia.

Na segunda questão da **quarta atividade**, o comando pede que o aluno leia o texto 2, que é um trecho extraído da tragédia “Romeu e Julieta” de Shakespeare, e o Texto 3, que é a crônica “Eternamente” de Paula Pimenta para responder os itens solicitados.

2. Leia o texto 2, que é uma parte destacada da tragédia de Romeu e de Shakespeare, e o Texto 3, a crônica Eternamente de Paula Pimenta, e a seguir responda às questões.

## Texto 2

### Julieta

Meu frade amigo, onde está meu senhor?

Lembro-me bem de onde devo estar,  
E aqui estou. Onde está meu Romeu?

### Frei

Ouço ruídos. Saia logo, amiga,  
Deste ninho de morte, de contágio,  
E de sono anormal. Poder maior  
Do que podemos superar derrota  
As nossas intenções. Vamos embora.  
A seus pés seu marido caiu morto;  
Páris também. Eu lhe darei destino  
Em casa santa de religiosas.

Nada pergunte agora; a guarda chega.

Vamos, Julieta. Eu não ousou ficar.

### Julieta

Pois pode ir. Eu não vou me afastar.

*(Sai Frei Lourenço.)*

Que prende o meu amor em sua mão?

Um veneno lhe deu descanso eterno.  
 Malvado! Nem sequer uma gotinha  
 Para eu segui-lo? Vou beijar-lhe os lábios;  
 Talvez que neles reste algum veneno  
 Que me restaure a minha antiga morte.

*(Beija-o.)*

Que lábios quentes!

**Julietta** *(escuta um barulho)*

Quem é? Depressa! Ah, lâmina feliz!  
 Enferruja em meu peito, pra que eu morra!  
*(Ela se apunhala e cai.)*

**Adaptação** (Shakespeare, William, 1564-1616 Romeu e Julieta / William Shakespeare ; tradução e introdução Bárbara Heliodora. - [Ed. especial]. - Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2011. (Saraiva de bolso)

### Texto 3

#### Eternamente

10.junho.2003

Ela era do tipo que se apaixonava fácil, por simples olhares, sorrisos e gentilezas. Aceitava qualquer convite para o amor. Vestia-se com a roupa mais bonita — e comprava até algumas novas — e entrava naquele jogo, como se fosse novamente a primeira vez. E ela se lembrava de todas as vezes. Era daquelas que têm o registro de cada suspiro, cada beijo, cada passo dado. E gostava disso. Gostava de viver apaixonada.

Até que, um dia, ela se encontrou com ele. Que também andava pela vida assim. Apaixonadamente. E não era só nisso que eles se pareciam. Eles também se assemelhavam em seus gostos. Nos sonhos. Nas manias. E foi irresistível. Aquela parte narcisista que todo mundo tem, se manifestou neles com toda força. Encontrar nós mesmos em uma outra pessoa é uma coisa que não pode ser desperdiçada. E eles agarraram a chance e se agarraram com tanta força que pareciam mesmo um só.

Mas a vida ensina que tudo que vem de surpresa, também vai de surpresa. E foi um susto. De repente, eles já não existiam mais na vida um do outro. Uma dessas fatalidades, em forma de mal-entendido, os separou, deixando novamente a solidão tomando conta daquela parte que todo mundo tem que está sempre esperando para ser preenchida. E eles não se tocaram mais. E

não se falaram mais. E tentaram nem se lembrar mais, para que a dor que vinha junto com aquela lembrança parasse de machucar tanto.

E, assim, passaram-se anos. Eles continuaram vivendo, cada um de um lado, tentando se apaixonar tanto quanto antes. Mas algo estava diferente. Ela não entendia o motivo de não conseguir regular a intensidade das paixões, não sabia o porquê de certos amores acontecerem com mais força do que outros. Não seria tão mais fácil poder escolher gostar menos ou mais de determinada pessoa? Mas não era possível. Ela bem que tentou, mas nunca encontrou alguém que fizesse seu coração bater tão alto (ela podia ouvir mesmo tampando os ouvidos) quanto aquele seu antigo amor.

Um dia, ela admitiu que já era hora de deixar o orgulho ir embora e passar a limpo aquela história, para poder guardá-la em alguma gaveta e voltar a escrever a sua vida de lápis colorido.

Escreveu para ele uma carta:

“Você me tratava como se eu fosse a princesa de um tempo que não existe mais. Como se eu fosse única nesse mundo. Você fazia com que eu me sentisse especial por se sentir tão especial de estar comigo. Você me tratava como se eu fosse a sua primeira e última namorada. E era exatamente por isso que eu me sentia eterna. Como se a nossa história fosse encantada e não corresse o risco de um dia acabar.”

O que seria apenas um desabafo, acabou sendo um sinal. Ao terminar de escrever, ela conseguiu entender o porquê daquela paixão ter marcado tanto. Ela não foi feita para ter fim. Ao contrário dos livros com finais felizes, os amores mais bonitos são aqueles que têm finais trágicos. E ela aceitou isso. Poderia agora viver outras histórias, ter outras experiências, voltar a se apaixonar. Ela entendeu que “o amor da nossa vida” não precisa ser o último. Ele pode ser o primeiro. Ou o do meio. É o amor que nunca vai se apagar. Que só de pensar, por mais que o tempo tenha passado, continua acelerando o ritmo cardíaco. É aquele amor que continua acontecendo pra sempre. Ainda que seja na lembrança.

Paula Pimenta

Autora do livro de poemas "Confissão"

a) Depois da leitura da Crônica “Eternamente” e sobre o que você conhece de Romeu e Julieta quais são os pontos de semelhanças entre as duas obras quanto ao enredo?

b) Cite os principais pontos de diferenças entre a crônica “Eternamente” e o romance Romeu e Julieta quanto à atitude das personagens

c) Quanto à linguagem, os dois textos apresentam a linguagem literária, carregada de plurissignificações. Explique o sentido das expressões sublinhadas da passagem: **Ah, lâmina feliz! “Enferruja” em meu peito, pra que eu morra! (texto 2)**

d) Quanto à linguagem, os dois textos apresentam a linguagem literária, carregada de plurissignificações. Explique o sentido da expressão entre aspas da passagem: **Ela entendeu que “o amor da nossa vida” não precisa ser o último (texto3)**

No item a e b, o estudante deve perceber e discutir quais são os pontos de semelhanças e diferenças entre as obras quanto ao enredo e à atitude das personagens, respectivamente. Nesse contexto, destacamos além do **componente 06** que são **os domínios relativos a estratégias de interagir com o texto e poder relacionar todos os pontos anteriores**, uma vez que os sujeitos precisavam relacionar os dois textos, também mobilizamos o **componente 2**, pois os alunos teriam que reconstruir a situação enunciativa apresentada nos dois textos de modo a inferir que em ambos os textos o amor não pode ser realizado, mas as personagens tomaram diferentes atitudes diante desse fato. Nos itens c e d, o aluno é convidado a refletir sobre a plurissignificação das expressões **enferruja** e **amor da nossa vida** presentes, respectivamente, nos textos 2 e 3. De forma que, nesses itens, mobilizamos tanto o **componente 01**, pois o aluno deve perceber que as palavras estão no sentido conotativo, como **componente 3**, uma vez que as plurissignificações das palavras são próprias do discurso literário.

Os itens c e d foram os itens que mais apareceram sem resposta por parte dos alunos. Por conta disso, tive que dar uma maior atenção a esses dois itens na aula *online* e entender por qual motivo os sujeitos não os responderam. A resposta que obtive foi que os alunos tiveram dificuldade tanto no comando da questão por conta da palavra “plurissignificação”, como também tinham dificuldade para entender e explicar os significados da palavra ‘enferruja’ e a expressão “o amor da nossa vida”. Essa situação nos fez refletir como o léxico pode desestimular a leitura do texto e/ou a resolução de uma simples atividade.

**Na atividade 5**, os alunos foram novamente estimulados a fazer uma postagem no Instagram, mas dessa vez utilizando o *meme*:

### Atividade 5





Agora, produza um meme ou selecione-o da internet que faça referência a uma obra literária. Aproveite e poste no nosso Instagram (Instagram Zé Valdo) para que outras pessoas também tenham acesso a sua postagem, use # para identificar a obra presente no meme e não esqueça de dar os créditos ao site do qual você retirou o meme. Posteriormente, nas aulas *online*, faça um comentário para os colegas sobre o que você compreendeu do meme

Nessa atividade, destacamos o **componente 4**, por conta da intertextualidade entre a obra literária e o *meme*, o **componente 5**, pois os elementos semióticos presentes no gênero são importantes para a compreensão definitiva do texto e, por fim, o **componente 8**, uma vez que mobilizamos os conhecimentos relativos a dois gêneros, a postagem no Instagram e o *meme* literário.

Percebi que, nessa atividade, não houve tantos pedidos de ajuda e dúvidas por parte dos discentes como na atividade 3. Portanto, nesse momento, avaliamos que já há menos insegurança, por parte dos discentes, de fazer postagem sobre o texto literário. Outro fator também que talvez tenha auxiliado nesse processo é o fato dos sujeitos não precisarem se expor, pois, nessa atividade, os alunos só teriam que comentar sobre o *meme* na aula *online*, o que os resguardariam de um possível erro.

**Na sexta atividade**, houve um trabalho de compreensão em torno do texto “2º Ato”. Esse texto é uma fanfic da obra “Romeu e Julieta” de Shakespeare, postada no site Nyah Fanfiction<sup>63</sup>.

### Atividade 6

1. A trama, assim como a história de Romeu e Julieta, de Shakespeare, marca também uma tragédia em torno de personagens jovens. Além do narrador do texto, que é um dos personagens principais da trama, cite os outros

<sup>63</sup>Esse texto é bloqueado para cópia do site, logo só é possível acessá-lo através do link: [https://fanfiction.com.br/historia/754598/O\\_Ultimo\\_Ato/capitulo/1/](https://fanfiction.com.br/historia/754598/O_Ultimo_Ato/capitulo/1/)

personagens e a função que cada um representava durante o enredo como, por exemplo, os personagens principais, (protagonistas e antagonistas) e os personagens secundários.

2. Os sinônimos são ferramentas importantes durante a construção de uma boa narrativa. Durante a construção do enredo da fanfic 2º Ato, vários sinônimos são atribuídos a Julieta, cite alguns deles

3. Leia o trecho da fanfic 2º Ato a seguir e responda o item a seguir

Sem querer escuto sussurros: "Tudo por falta de amor".

Os sussurradores não entendem nada sobre o amor.

O amor não é algo que nos protege de todo o resto, não é uma redoma de vidro que nos guarda. É nitroglicerina pura, um sentimento maldito, razão pela qual estamos estendidos no chão.

Equivocado aquele que pensa que o amor salva, ele destrói. Deveria sentir honra por morrer cercado por este sentimento?

Um som estranho escapa pelos meus dentes, ridículo e fraco, é o sinal pelo qual nunca esperei. Vazio. Nada. Todas as luzes apagadas.

O narrador descreve o amor por meio de alguns recursos, um deles é a antítese, figura de linguagem que discutimos no decorrer das aulas, cite-a e explique o sentido dela no texto.

4. Compare e cite as diferenças e semelhanças entre a fanfic 2º Ato e a obra Romeu e Julieta de Shakespeare quanto ao enredo, ao espaço, às personagens, à linguagem

Na primeira questão dessa atividade, acionamos o **componente 09**, que diz respeito ao domínio de habilidades leitoras, e **componente 02**, que se refere à identificação de indícios, uma vez que o aluno deveria, de forma mais ampla, perceber todos os personagens da história e inferir, através de indícios oferecidos pelo texto, a função que cada um exerceria no texto como, por exemplo, quem são os protagonistas e antagonistas, e quem são os personagens secundários.

Na segunda questão, destacamos o **componente 01**, que também se refere aos reconhecimentos e inter-relação dos componentes gramaticais e léxicos-semânticos, pois os sujeitos teriam que depreender todos os sinônimos que se referiam à personagem Julieta, um importante recurso para a construção e compreensão desse texto.

A terceira questão se refere ao reconhecimento de uma figura de linguagem, antítese, muito recorrente nos textos literários e, no caso do texto em questão, o aluno deveria apontar o contraste entre a salvação e a destruição em torno do amor. Dessa forma recorreremos

ao **componente 3**, que diz respeito aos conhecimentos de uso, de estruturas retóricas e saberes metaliterários. Além do reconhecimento desse recurso, o aluno deve ser capaz de compreender o sentido dele no texto, que, no caso, seria a falsa impressão comum a todos que o amor seria um sentimento sublime, que redime. Porém, segundo a impressão do personagem, o amor só traz, dor, destruição, desgraça, logo o **componente 09**, que diz respeito à habilidade leitora, também foi acionado.

E, na última questão dessa atividade, destacamos o **componente 4**, relativo aos saberes intertextuais, que se refere à correlação que os textos literários mantêm entre si, característica bem marcante nas fanfics, como também o **componente 8** que abrange os conhecimentos referidos a modalidades do discurso dos gêneros em questão, no caso a tragédia da obra de Shakespeare e a Fanfic, pois os alunos deveriam apontar as diferenças e semelhanças entre as duas obras.

Nessa atividade, houve alguns pontos importantes para todo o processo. O primeiro foi o contato dos discentes com uma fanfic em um contexto real de uso, pois alguns alunos já haviam revelado que não tinham tanta proximidade com o gênero. Eles puderam, no momento da aula, passear pela plataforma, e alguns alunos foram manifestando dúvidas em relação ao funcionamento e o acesso ao site, enquanto que outros discentes que já tinham mais familiaridade com a plataforma foram sanando as dúvidas dos colegas de forma colaborativa, dúvidas que também eram minhas. Um outro ponto importante é a dificuldade manifestada por alguns alunos em relação à compreensão do texto, tanto que refizemos a leitura. Avaliamos que essa dificuldade surgiu devido a algumas quebras de expectativas em relação à obra original “Romeu e Julieta”. Consideramos que foi um momento importante por conta desse primeiro contato, da ação de colaboração entre os alunos e deles perceberem o quanto a fanfic pode modificar a obra original.

Nesse momento, entendemos que é importante deixar clara a metodologia que foi utilizada na realização das atividades 7 e 8, que consistiram na leitura e na discussão de três textos do cânone escolar. No entanto, apesar de esses textos serem tradicionais da esfera escolar, eles foram escolhidos pelos alunos por suas temáticas fazerem parte do universo de interesse dos sujeitos dessa pesquisa, o que nos mostra que os textos literários que fazem parte dessa esfera também são aceitos pelos discentes, o que diferencia é a forma como eles são trabalhados no ambiente escolar. No caso dessa pesquisa, os textos e as atividades foram primeiramente disponibilizadas no *Google Sala de Aula*, entretanto, o nosso maior foco eram as discussões e leitura desses alunos feitas na aula *online*, tanto que, muitas vezes, os alunos deixavam as questões sem respostas e só respondiam após as discussões.

Seguimos, então, com a explicação da atividade 7.

### Atividade 7

1. Nos contos de Clarice Lispector, é comum um fato banal do cotidiano desencadear um processo de epifania, isto é, um processo de revelação, de tomada de consciência da personagem. No caso desse conto, a freada brusca do carro que as aproxima fisicamente é o fato que desencadeia um processo epifânico no relacionamento entre mãe e filha. A partir desse momento, o que se revela à Catarina quanto ao relacionamento com a mãe? Justifique sua resposta com elementos do texto?

Na primeira questão da atividade 7, acionamos o **componente 2**, pois o discente deveria perceber a partir de indícios no texto que havia um certo distanciamento entre mãe e filha e deve captar elementos do texto que comprove sua resposta, reconstruindo, dessa forma, a situação enunciativa apresentada no texto.

Seguimos com a segunda questão:

2. Releia este fragmento do conto: **“A mãe tirou o espelho da bolsa e examinou-se no seu chapéu novo, comprado no mesmo chapeleiro da filha. Olhava-se compondo um ar excessivamente severo onde não faltava alguma admiração por si mesma. A filha observava divertida. Ninguém mais pode te amar senão eu, pensou a mulher rindo pelos olhos; e o peso da responsabilidade deu-lhe à boca um gosto de sangue. Como se “mãe e filha” fosse vida e repugnância. Não, não se podia dizer que amava sua mãe. Sua mãe lhe doía, era isso.”**

- a) Na prosa de Clarice, é comum o emprego de algumas figuras de linguagem, conforme já discutimos em sala, como metáforas, antíteses e paradoxos. Identifique nesse trecho um exemplo de um desses recursos.
- b) Formule hipóteses: por que você acha que a personagem declarou a seguinte frase: “Sua mãe lhe doía”.

A segunda questão é dividida em dois itens: a e b. No item a, exploramos o **componente 3**, uma vez que o aluno deveria ter conhecimento de algumas figuras de linguagem próprias do texto literário e do estilo da autora e reconhecê-las em um trecho do texto. Entendemos que é importante explorar esses recursos nesse momento da oficina, pois estes

auxiliam tanto no reconhecimento do código, na compreensão leitora, assim como podem auxiliar o discente no momento da construção do texto literário que será explorado na oficina posterior. No item b, acionamos o **componente 02** que requer do aluno habilidade de interpretar, deduzir, a partir de indícios do texto que a personagem, apesar de ter a consciência que deveria nutrir um sentimento de amor pela mãe, não conseguia alcançar esse sentimento e isso lhe doía como uma ferida aberta.

Seguimos com a questão 3.

## Texto 2

<https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/12023/a-mulher-esperando-o-homem>

3. A crônica originalmente, nasceu para ser publicada no jornal como podemos perceber na imagem a seguir:



Mas, assim com o Conto, atualmente, podemos encontrá-la em livros impressos, em sites, blog (como esses em que fizemos as leituras dos textos) e redes sociais. A crônica também é um gênero literário que se caracteriza por estar perto do dia a dia, com temáticas ligadas à vida diária.

No caso da crônica “A mulher esperando o homem”, foi escrita e publicada no jornal em 1969, pelo autor Rubem Braga. No entanto, mesmo tendo passado muito tempo da publicação dessa

crônica, na sua opinião a temática da mulher esperando o homem ainda é presente nos tempos atuais? Justifique sua resposta.

A terceira questão deve ser respondida após a leitura atenta da crônica “A Mulher Esperando o Homem”. Essa questão foi elaborada com o propósito de fomentar a discussão em sala sobre a temática e avaliar qual o posicionamento crítico dos sujeitos em relação ao assunto. Esse tipo de discussão, a ativação do posicionamento crítico do sujeito e conhecimento prévio dos leitores, entendemos como importante para que os sujeitos compreendam as ideias principais relacionadas ao texto e, mais adiante, formule suas próprias ideias, logo, a partir desse contexto, o **componente 09** foi acionado para essa questão.

Seguimos com a quarta questão:

4. Compartilhe aqui e nas discussões nas aulas *online* alguma história, seja em livros, HQs, filmes, músicas que retratam a mesma temática da crônica

Na quarta questão, pedimos aos discentes que compartilhassem alguma história, seja em livros, HQs, filmes, músicas que retratam a mesma temática da crônica. O objetivo dessa atividade é ainda valorizar o conhecimento prévio dos leitores a partir de outras manifestações artísticas, logo exploramos o **componente 4** que se refere à correlação que os textos literários mantêm entre si.

Seguimos com a última questão:

5. Os dois textos, tanto o conto de Clarice Lispector quanto a crônica de Rubem Braga, são contemporâneos da mesma década, a de 60. No entanto, percebe-se que a linguagem da crônica é mais próxima de uma linguagem coloquial do que o conto, isso deve-se ao fato da crônica ser um texto mais voltado para o dia a dia e ter o propósito de atingir maior número de leitores de diferentes escolaridades, enquanto a linguagem do conto é um pouco mais rebuscada, e é um texto que traz mais recursos literários como antíteses e metáforas. Quanto à linguagem do gênero fanfic, na sua opinião, é uma linguagem mais simples ou mais rebuscada? Justifique sua resposta.

Na quinta questão, explorando o **componente 8** que se refere aos conhecimentos sobre as modalidades do discurso, estabelecemos uma comparação entre o estilo de linguagem dos gêneros narrativos: conto, crônica e a fanfic. No entanto, sobre esse último gênero, a fanfic, o aluno é convidado a refletir e caracterizá-lo, a partir da sua experiência com o gênero, o estilo

de linguagem utilizado pelos autores, se seria mais simples, próxima do cotidiano como a crônica ou mais rebuscada e formal como o conto de Clarice Lispector.

Apesar de não termos encontrado nenhum trabalho acadêmico que tivesse explorado e catalogado de forma mais objetiva como se caracterizaria a linguagem das fanfics, deduzimos que, por ser um gênero de autores e leitores em sua maioria juvenis e ser emergente do ambiente digital, um meio caracterizado por ser, muitas vezes, efêmero e veloz, seria o gênero portador de uma linguagem mais coloquial, apesar de poder haver variações, a depender do estilo do autor da fanfic.

Nessa atividade, como havíamos mencionado anteriormente, os textos foram escolhidos pelos alunos de acordo com a temática. A temática do amor entre Mãe e filha foi discutida pelos alunos nesse momento, no entanto essa temática transcendeu para relação familiar por completo. Alguns alunos relataram diferentes composições familiares, os conflitos em torno dessas composições e como esses conflitos se acirraram com o advento da pandemia. Os assuntos relativos ao empoderamento feminino também foram comentados, mas só por algumas meninas. Algumas dessas meninas já sabiam o que era o empoderamento feminino e outras meninas reconheceram personagens da crônica em suas vizinhas, tias, amigas. Durante as discussões, o fato de nenhum dos meninos ter se manifestado nos chamou atenção, dando a entender que o assunto só interessava ao público feminino nesse contexto.

Seguimos com a oitava atividade.

### Atividade 8

Texto no site:

<http://pedrolusodcarvalho.blogspot.com/2011/11/conto-rubem-fonseca-passeio-noturno.html>

1. Na leitura do texto “Passeio Noturno” do autor Rubem Fonseca, percebemos claramente o padrão de vida da personagem principal, devido à forma como essa personagem é apresentada pelo autor. Baseado no texto, caracterize o padrão de vida dessa personagem.

Na primeira questão da atividade 8, acionamos o **componente 9**, pois é uma questão de compreensão leitora, na qual o aluno deve buscar a resposta que se encontra de forma explícita no texto, uma vez que o texto expõe de forma clara que a personagem detém de recursos que demonstram um bom poder aquisitivo como uma boa casa, empregados, dinheiro para os filhos e um carro “que custa uma fortuna” como sua esposa falou.

A seguir a segunda questão.

2. Na seguinte passagem do texto:

**“Vamos dar uma volta de carro? convidei. Eu sabia que ela não ia, era hora da novela. Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites, também aquele carro custou uma fortuna, tem que ser usado, eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu.”**

a) A esposa da personagem principal afirma que está cada vez menos apegada aos bens materiais. Após uma leitura atenta do texto, podemos concluir que a personagem estava sendo verdadeira? justifique sua resposta.

b) Formule hipóteses, por que a personagem convidou a mulher, mesmo sabendo que ela não aceitaria o convite?

A segunda questão é dividida em dois itens: a e b. Nesses itens, exploramos o **componente 2**, uma vez que, no item a, aluno deve inferir, através das atitudes da esposa, que a afirmação é falsa, pois, na verdade, a esposa desfruta de todo luxo e conforto atrelados a bens materiais, como uma bebida cara, empregados para servir e um conta conjunta com o marido. No item b, o aluno também deve deduzir, através dos indícios apresentados no texto, que a família costuma seguir uma rotina, logo o marido escolhe o horário que a esposa está assistindo à novela para sair e ter certeza de que ela não vai acompanhá-lo.

Seguimos com a terceira questão.

3. Reflita: o lugar onde o assassino faz suas vítimas é um subúrbio, um lugar bem diferente da sua condição financeira, o que configura uma contradição. Reflita: será que existe alguma imposição de poder econômico por parte do assassino?! Justifique sua resposta baseada no texto.

Na terceira questão, destacamos novamente o **componente 2**, pois o discente deve inferir através do texto que há por parte da personagem principal uma valorização dos bens materiais que possui como um carro potente que “custa uma fortuna”, configurando a representação do poder da personagem sobre outras pessoas, em contradição à condição de suas vítimas que deveriam estar em condições ideais, ou seja, suscetíveis ao ataque.

A seguir a quarta questão.

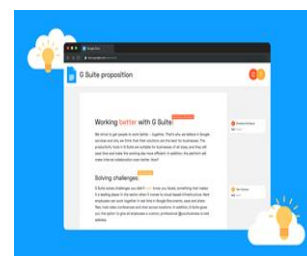
4. No conto de Rubem Fonseca, o autor constrói uma personagem isolada, sem vínculos duradouros, que busca o prazer a qualquer preço em uma história de suspense. Nas narrativas de suspense, como romances, contos e fanfics, os autores costumam dividi-las em situação



inicial, conflito (às vezes implícito no texto), clímax e o desfecho. No caso do conto “Passeio Noturno”, discuta aqui e com seus colegas durante a aula qual seria a situação inicial, o conflito, clímax dessa história e o desfecho.

Na última questão acionamos o **componente 3**, pois se refere aos conhecimentos das estruturas retóricas que envolvem os textos literários, uma vez que o discente deve perceber a organização da narrativa a partir das relações que existem entre suas partes ( a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho). Consideramos importante discutirmos, nesse momento da oficina, as partes que compõem a narrativa, pois, na atividade seguinte, os sujeitos da pesquisa iniciaram o processo de planejamento de suas fanfics.

Em relação às discussões relativas a esse texto, os alunos participaram mais que nas discussões dos textos anteriores. Os discentes mencionaram que a leitura desse texto é envolvente, surpreendente e a linguagem é mais fácil de compreender que a linguagem dos textos anteriores.



Além do componente 3 explorado nesta questão, entendemos que todos os outros componentes utilizados nas questões anteriores são importantes para a construção da Fanfic, que, no caso da nossa pesquisa, iniciou, como já mencionamos, com uma atividade planejamento de acordo com o que podemos observar na atividade 9:

### Atividade 9

No Google Docs, você deverá fazer o planejamento da sua *fanfic* que consistirá nas seguintes etapas: primeiro escreva um pequeno resumo da **obra original**, destacando os principais pontos da obra discutidos em sala, e em seguida, **planeje a sua Fanfic** – quanto ao título, às personagens, ao espaço e ao enredo e a imagem da capa. O planejamento consiste em elencar os principais pontos que farão parte da sua narrativa.

Nessa atividade, primeiro acionamos o **componente 9**, que se refere às habilidades leitoras, pois acreditamos que é importante que o aluno se aproprie das principais ideias da obra original para que ele tenha autonomia para desenvolver as ideias que irão compor sua fanfic. Em seguida, destacamos o **componente 3** e **componente 8**, respectivamente, pois, os discentes deveriam planejar de forma hierárquica as partes que compuseram a fanfic e, a partir desse planejamento dos principais elementos do texto, foram desenvolvidas as características próprias do gênero fanfic. Agora seguimos para a atividade 10, nossa última atividade das oficinas.

### Atividade 10

Após o planejamento da *fanfic*, o aluno deve prosseguir com a escrita e revisão final da *fanfic* e a sua postagem no blog e no perfil do Instagram Zé Valdo. Não esqueça de escolher uma imagem que ilustre de forma significativa o seu texto.



Nessa última atividade, exploramos muitos componentes da competência literária propostos por Mendoza (2004), dentre eles, destacamos o **componente 1**, pois houve um trabalho intenso com o código em vários aspectos linguísticos, textuais e discursivos no que se refere aos fonemas, à ortografia, ao significado das palavras e ao uso delas quanto ao sentido conotativo e denotativo, além da composição sintática dos períodos e orações. Exploramos também o **componente 3**, uma vez que houve por parte do discente o uso do discurso literário. Acionamos o **componente 04**, visto que houve o uso do texto da obra original de forma consciente e proposital no planejamento e na escrita da *fanfic*. Destacamos também o **componente 7**, que se refere ao saber cultural-enciclopédico composto por códigos culturais extensos (símbolos, figuras e relatos mitológicos, fórmulas literárias, alusões, topoi e outros lugares comuns aos que toda cultura alude para a sua transmissão e implicação.). Esses saberes foram discutidos no âmbito de cada história no que diz respeito à seleção dos fatos culturais próprios de cada ficção e a forma como colocá-los à disposição do leitor.

Acionamos ainda o **componente 8**, uma vez que, no momento da leitura e escrita da *fanfic*, os conhecimentos referidos a esse gênero foram importantes para o uso efetivo da *fanfic*. Também destacamos o **componente 10**, tendo em vista que, apesar do componente estar se referindo basicamente à leitura dos textos literários, entendemos que a ativação de diversas lógicas previstas nesse componente como o fantástico, verossímil, o fictício, real, etc., são necessários também para a escrita do texto literário. Por fim, propositalmente, destacamos o **componente 5**, que se refere aos saberes semióticos, pois a combinação das diferentes semioses na composição da *fanfic* foi a última atividade dos discentes. Estes adicionaram a seu texto uma imagem que o representasse e uma dupla de alunos também acrescentou na composição do texto dois links de um clipe musical.

As atividades 9 e 10 foram as que geraram mais interação entre mim e os alunos. Essa interação era individualizada e acontecia no meu *WhatsApp* pessoal, e/ou no chat e nos comentários do aplicativo *Google Docs*. Constantemente, durante o planejamento e execução das *fanfics*, eu lia e sinalizava para os participantes sugestões para a produção dos textos e, às

vezes, apenas palavras de estímulo para que esses participantes concluíssem a produção. A seguir, analisamos de forma mais aprofundada as produções desses participantes.

Para finalizarmos essa subseção, retomamos o que foi analisado nesse espaço. Descrevemos as atividades propostas para os alunos da eletiva e os componentes da competência literária proposto por Mendoza (2014) os quais nos baseamos para construção dessas atividades. Em alguns momentos também retomamos as falas e as respostas dos integrantes da eletiva. A seguir, analisamos de forma mais aprofundada as produções desses participantes.

### 4.3 Proposta metodológica com gêneros literários emergentes do ambiente digital

Nessa subseção, abordaremos como uma proposta de inovação metodológica no ensino da literatura, a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais, pode fomentar a leitura e a produção desses gêneros entre alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza. Para isso, apoiamos-nos no *ethos* originado desses novos letramentos discutidos na subseção 2.1.4 Novos letramentos e leitura em ambiente digital e nas teorias explanadas na seção 2.2 Práticas de leitura e produção a partir de gêneros literários emergentes do ambiente digital

A exemplo do que fizemos na subseção sobre perfil leitor literário, iniciamos discutindo os dados dos 18 alunos que se matricularam na eletiva sobre a **proximidade desses alunos com os gêneros literários emergentes do ambiente digital**. Para isso, utilizamos o questionário perfil leitor literário e grupo focal inicial. Em seguida, destacamos os dados dos 7 participantes, levando em consideração, em alguns momentos, as vozes de 5 respondentes. Nesse momento, utilizamos todos os instrumentos, o questionário inicial, o questionário final de cada oficina, atividades produzidas pelos alunos, grupo focal inicial e final.

Sobre o acesso à tecnologia, dos 18 alunos que responderam ao perfil leitor literário, 16 responderam que **tinham internet em casa** e 2 marcaram que não. **Quanto ao acesso aos dispositivos tecnológicos**, podemos conferir no quadro a seguir a quantidade de marcações assinaladas:

**Quadro 12 - Acesso aos dispositivos tecnológicos apontados pelos sujeitos**

| Dispositivo   | Quantidade de marcações |
|---------------|-------------------------|
| a) Televisão: | 15                      |
| b) Rádio:     | 2                       |
| c) Celular:   | 18                      |

|   |   |
|---|---|
| d) Computador (desktop):                                  | 2 |
| e) Computador (notebook):                                 | 8 |
| f) Tablet:  | 1 |
| g) Dispositivo de leitura de ebooks - DLE (Kindle, etc.): | 1 |
| h) Videogame  | 4 |
| i) Outros:  | 0 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante desse quadro, refletimos que quanto ao acesso à tecnologia pelos sujeitos da pesquisa, ainda há **divisão digital**. Para Dudeney, Hockly, Pegrum (2016), o termo divisão digital remete inicialmente à distância que havia entre aqueles que tinham acesso adequado à *hardware*, *software* e conexões à internet e aqueles excluídos de tal acesso, caso exemplificado por alguns de nossos alunos, que inicialmente, com as respostas do questionário que foi aplicado antes da pandemia, marcaram (a maioria deles) que não teriam problemas com o acesso à tecnologia. No entanto, no decorrer da pesquisa, já na pandemia, os problemas foram surgindo. Apesar de inicialmente apenas dois alunos declararem que não tinham internet em sua casa, alguns alunos alegaram que não estavam conseguindo ter acesso às aulas *online* e à plataforma Google sala de aula devido à quantidade e à velocidade de pacote de dados não serem suficientes para acompanhar as aulas.

Um outro dado que nos chama atenção é que todos os 18 alunos responderam que tinham celular, no entanto, durante as aulas online, também tivemos resposta de alguns integrantes da eletiva que alegaram que tinham que comprar outro celular com memória suficiente para baixar os aplicativos (principalmente o *Google Meet*) e os arquivos necessários para as aulas. Nesse contexto, entendemos que há uma divisão digital entre alunos e que a tecnologia pode ser um elemento excludente no processo educacional nesse momento de pandemia.

O uso do aparato tecnológico para o estudo não foi restrito a apenas aos momentos de pandemia, antes de vivermos esse momento, alguns alunos relataram que já utilizavam alguns dispositivos para esse propósito, como podemos conferir nas respostas a seguir:

**Quadro 13 - Motivos para o uso dos dispositivos tecnológicos**

| Propósito Equipamento | Lazer | Lazer e estudo | Somente estudo |
|-----------------------|-------|----------------|----------------|
| Televisão             | 10    | 5              |                |
| Rádio                 | 4     |                |                |
| Celular               |       | 9              |                |
| Comp. (desk)          |       | 2              |                |
| Comp. (notebook)      | 1     | 2              | 1              |
| Tablet                |       |                |                |

|                                       |   |  |  |
|---------------------------------------|---|--|--|
| DLE(Dispositivo de leitura de ebooks) | 1 |  |  |
| Videogame                             | 6 |  |  |
| Outros                                |   |  |  |

Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, percebemos que só a metade dos alunos pesquisados, 9 alunos, alegaram no questionário que utilizavam o celular para estudo e lazer. 2 alunos marcaram que usavam o computador desktop e 2 usavam notebook, um número muito pequeno diante de um mundo cada vez mais permeado pela tecnologia e com tantas opções educacionais atrelada a ela.

Chamamos atenção, ainda nos apoiando em Dudeney, Hockly, Pegrum (2016), que apesar do termo exclusão digital se referir inicialmente ao acesso ao aparato tecnológico, no decorrer dos anos, o termo foi revisto para se referir à lacuna entre pessoas habilitadas a fazerem uso efetivo da tecnologia e aquelas que carecem de tais habilidades. Para situar os nossos alunos sobre algumas dessas habilidades, perguntamos **que tipos de textos eles costumavam ler mais** e as resposta foram:

#### Quadro 14 - Tipos de materiais de leitura apontados pelos sujeitos

| Tipos de leitura        | Quantitativo de resposta |
|-------------------------|--------------------------|
| impresso                | 3                        |
| Digital online          | 6                        |
| Digital (pdf, word ...) | 1                        |
| Impresso e digital      | 8                        |

Fonte: Elaborado pela autora.

E em qual **suporte**:

#### Quadro 15 - Tipos de suportes de leitura apontados pelos sujeitos

| Suporte de leitura        | Quantitativo de Respostas |
|---------------------------|---------------------------|
| Livros                    | 13                        |
| Revistas                  | 1                         |
| Computador (sem internet) | 4                         |
| Internet                  | 15                        |
| Jornais                   | 1                         |
| Outros                    | 1                         |

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que, nessas respostas, 8 alunos disseram que liam tanto no impresso quanto no digital, e 15 desses alunos alegaram que utilizavam a internet para fazer essas leituras, situação confirmada no grupo focal inicial, pois todos os participantes comentaram que já

tinham vivido a experiência de ler tanto no impresso quanto no digital, mas afirmaram que, na maioria das vezes, liam textos que eram postados na redes sociais. Entendemos, através dessas respostas, que eles utilizavam a leitura na internet apenas como lazer e distração e não como ferramenta de estudo.

Um dos integrantes do grupo focal e também participante da nossa pesquisa, **P6**, chamou-nos atenção, porque declarou que não gostava de ler no celular nem no computador. Entretanto, **P6** comentou no último grupo focal que essa percepção mudou “eu me acostumei, tia (risos) (se referindo à situação de pandemia)! E também as nossas aulas ajudaram! [sic]” .

Também procuramos saber **quais ações que os alunos sabiam usar no ambiente digital**:

**Quadro 16 - Ações realizadas no ambiente digital apontadas pelos sujeitos**

| Ações:  | Quantitativos de respostas |
|---|----------------------------|
| Conectar-me a uma rede sem fio em dispositivos diversos (celular, tablet, computador, etc.) | 11                         |
| Ver e escrever e-mails.   | 12                         |
| Anexar arquivos diversos em e-mail.   | 6                          |
| Baixar arquivos diversos.   | 14                         |
| Ver, escrever, postar e compartilhar textos, imagens, fotos, vídeos, áudios.                | 18                         |
| Comentar publicações em sites ou redes sociais.   | 14                         |
| Ver filmes, séries, programas, documentários na internet.                                   | 15                         |
| Baixar aplicativos para dispositivos eletrônicos.   | 11                         |
| Fazer compras online.   | 8                          |
| Jogar online.   | 11                         |
| Produzir e postar clipes a partir de vídeos ou fotos.                                       | 8                          |
| Produzir e postar <i>memes</i> .  | 8                          |
| Produzir podcasts.  | 0                          |
| Criar aplicativos.  | 0                          |
| Criar sites.  | 0                          |
| Criar blogs.  | 0                          |
| Outros:   | 0                          |

Fonte: Elaborado pela autora.

As ações **ver, escrever, postar e compartilhar textos, imagens, fotos, vídeos, áudios** foram unânimes entre os alunos e são típicas de usuários das redes sociais. Nesse questionário inicial, não procuramos investigar qual o alcance das redes sociais entre os alunos, contudo, no decorrer da pesquisa, percebemos que todos os alunos matriculados na disciplina tinham acesso ao *WhatsApp* e esse era o canal mais eficiente de comunicação entre estes estudantes. Uma outra rede social que também é popular entre esses alunos é o *Instagram*, pois todos os 12 alunos que estavam mais assíduos nas *aulas online* tinham acesso a essa rede e eram usuários ativos dela. Logo, não tivemos dificuldades quanto à movimentação dos sujeitos da pesquisa relativa à postagem, à escrita e ao compartilhamento de vídeos, fotos e áudio.

Entretanto, algumas ações nem foram marcadas pelos alunos como **produzir podcasts, criar aplicativos, sites, blogs** e apenas 6 alunos marcaram que **sabiam anexar arquivos diversos em e-mail**. Essa falta de familiaridade dos alunos com e-mail foi uma das dificuldades quando se iniciou o estudo remoto, porque cada aluno tinha que criar um email institucional e também acessar o google sala de aula. Nesse momento, os alunos mostraram bastante dificuldade e a coordenação teve que auxiliar diversas vezes os alunos a se familiarizar com o e-mail e com o sistema do *google* sala de aula, de forma que, em alguns momentos da pesquisa, alguns alunos pediram para entregar as respostas das atividades escritas no *WhatsApp* ou através de fotos do caderno enviadas também pelo *WhatsApp*. Diante desses fatos, concluímos que, entre os sujeitos da pesquisa, há de fato ainda uma exclusão digital no âmbito escolar e que o fato dessa geração viver no mundo altamente tecnológico e ser nativa digital<sup>64</sup> não quer dizer que eles sejam experientes quanto às diversas tecnologias das ferramentas digitais.

Quantos **aos gêneros presentes no ambiente digital**, perguntamos quais os alunos conheciam:

**Quadro 17 - Gêneros emergentes do ambiente digital conhecidos pelos sujeitos**

| Gêneros                    | Quantitativo de marcações |
|----------------------------|---------------------------|
| Editorial                  | 6                         |
| podcast                    | 4                         |
| blog                       | 11                        |
| Poesia no ambiente digital | 13                        |
| publicidade                | 9                         |
| fanfic                     | 15                        |
| booktube                   | 3                         |
| currículo                  | 9                         |
| vlog                       | 9                         |
| álbum                      | 7                         |
| meme                       | 15                        |
| fotonovela                 | 2                         |
| playlist comentada         | 2                         |
| E-zine                     | 1                         |
| miniconto-multimodal       | 1                         |
| mashup                     | 1                         |
| fanclipe                   | 3                         |
| HQ digital                 | 7                         |
| Curta                      | 4                         |
| Anime                      | 11                        |
| AU (Universo Alternativo)  | 1                         |
| Outros                     | 0                         |

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>64</sup> Nativos digitais é termo cunhado por Marc Prensky e se refere àquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência. Fonte: Dudeney, Hockly, Pegrum (2016)

Percebe-se que a fanfic e o *meme* são os gêneros mais conhecidos pelos sujeitos da pesquisa e quando perguntamos a estes **quais gêneros deveriam ser utilizados nas aulas de linguagem**, a fanfic foi o gênero mais citado seguido de outros como poesia e HQ (História em Quadrinhos). Todavia, apesar de a maioria dos sujeitos declararem que conheciam os gêneros, quando foi perguntado a eles se **saberiam produzir um gênero no ambiente digital**, 15 alunos marcaram que **não** e 3 alunos assinalaram que **sim**, e estes completaram a resposta afirmando que saberiam produzir a fanfic, poesia e o conto.

Perguntamos também a eles **qual seria o meio de divulgação de textos de maior alcance entre os adolescentes**, 15 responderam que seria meio digital, enquanto 2 acham que é o meio impresso. Quanto ao **contato com o texto literário**, 13 alunos responderam que tinham mais contato através do meio digital, enquanto 4 através do meio impresso, 1 aluno deixou em branco as duas perguntas.

Para entendermos mais profundamente essas questões, as levamos para o **grupo focal**, ocasião em que todos os alunos confirmaram as respostas do questionário que já tinham lido mais o texto literário na internet que no impresso e que achavam que a internet, (ou meio digital) proporcionava uma maior democratização ao texto literário. No entanto, contraditoriamente, quando perguntei se, por causa do computador ou da internet, os adolescentes liam mais do que antigamente, os alunos afirmaram que não, “se for livro, romance, não, por causa das redes sociais [sic]”, de modo que eles acham que os jovens concentram mais atenção na rede social que em um livro no ambiente digital. Dessa forma, perguntei se eles seguissem mais perfis ou plataformas em que houvesse textos literários, eles leriam mais, nesse momento, eles ficaram reticentes.

Os alunos também ponderaram que, apesar da internet deixar o livro mais democrático, eles preferiam ler no livro impresso, alguns falaram que era por causa do toque, outros comentaram que o computador dava sono, contudo um dos alunos alegou: “mas para quem tipo não tem dinheiro para comprar o livro, não tem escolha né (referindo-se à internet) [sic]”. Nesse momento, eles comentaram que o livro impresso costumava ser muito caro, principalmente aqueles que tinham a capa “bem bonita”[sic], “uma vez fui olhar o preço de um livro, um livro só (ênfatizando o fato desse livro não fazer parte de uma coleção), ele era lindo (referindo aos aspectos visual do livro), *tava* noventa e nove reais, dava pra comprar umas quarenta coxinhas[sic]”.



Ainda nessa ocasião, alguns deles relataram que só tinha ido a uma única livraria<sup>65</sup>, no shopping Riomar Kennedy, e costumavam chegar lá, liam algumas partes dos livros, mas dificilmente compravam, preferiam gastar o dinheiro com o lanche no shopping, no entanto dois desses alunos comentaram que pediam aos familiares livros de coleções de *best sellers* como presente em datas comemorativas. Dessa forma, através dessas declarações, percebemos que associada a questão social da negação a direitos básicos como educação por razões econômicas, não há também a cultura da leitura e da aquisição do livro impresso por parte da maioria dos alunos, portanto, por esses motivos, a internet pode ser o meio mais barato entre esses alunos para chegar ao texto literário.

Quando foi perguntado a eles **se utilizavam alguma plataforma, rede social ou internet para leitura e se já produziram algum texto nessas plataformas**, dois desses alunos que vieram ser participantes da pesquisa prontamente afirmaram que sim e um deles deu exemplo de várias plataformas e, quanto aos outros, alguns deles responderam que já leram e repostavam alguns desses textos no *Instagram*. Voltando ao questionário inicial, também indagamos de forma semelhante se **havia um costume entre eles da leitura e/ou postagem de textos literários como poesia, crônica, conto e outros nas redes sociais**, apenas 15 alunos responderam essa pergunta e, desses, 10 declararam que não e 5 disseram que sim e deram como exemplo poesia, fanfic, *meme* e HQ digital. Então, percebemos que ainda não há o hábito de vivenciar a literatura nas redes sociais e em plataformas por parte da maioria dos sujeitos da pesquisa, apesar dos sujeitos terem afirmado anteriormente que o texto literário tem o maior alcance no ambiente digital.

Por fim, no grupo focal, perguntamos se **nas aulas de português, e/ou de linguagens, poderiam utilizar mais tecnologia? E se sim, de que forma?** Todos os integrantes responderam que sim, que iria ser bem legal, proveitoso, deram exemplo de plataformas que poderiam ser criadas, no entanto alguns alunos comentaram que isso seria perigoso, porque eles mesmos costumam perder facilmente o foco com as redes sociais assim como tinham afirmado anteriormente.

Essas reflexões geradas através do questionário inicial e do grupo focal nos ajudaram a entender a relação dos sujeitos da pesquisa com a literatura no ambiente digital e também ajudaram na elaboração das nossas oficinas. Em seguida, concentramo-nos apenas nos resultados dos 7 participantes da pesquisa. Nessa análise, levamos em consideração o questionário inicial e o questionário final, realizado em cada oficina, como também o grupo

---

<sup>65</sup> Essa livraria era Nobel e fechou durante a pandemia. Na região em que os alunos moram, existe só mais uma livraria, a Saraiva, um pouco mais afastada em outro shopping.

focal inicial e final e as atividades que foram realizadas utilizando os três gêneros explorados nessa pesquisa: a postagem literária no Instagram que chamamos de **Instagram Literário**, **Meme Literário** e **Fanfic**.

### 1. Instagram Literário

Nessa oficina, discutimos vários tipos de perfis literários presentes nessa rede social e, na atividade, os sujeitos selecionaram trechos de textos literários de sua preferência, relacionaram com uma imagem também escolhida por eles, fizeram um pequeno comentário sobre o trecho e os categorizaram através das *tags*.

Entendemos que seria importante trabalharmos nessa atividade com as *tags* ou *hashtags*, pois são usadas para classificar as mensagens, propagar ideias e promover tópicos específicos e, ainda, permitir que os usuários criem comunidades de pessoas interessadas no mesmo assunto, tornando mais fácil encontrar e compartilhar informações relacionadas a eles. Dessa forma, na nossa oficina, a categorização da postagem realizada pelos alunos atrairia novos leitores, possibilitando a formação de comunidades de leitores com os mesmos objetivos. Além de trabalhar a categorização, o objetivo dessa oficina também é apresentar a possibilidade da realização do texto literário da preferência do aluno nessa rede, fortalecer o estilo e o gosto literário do aluno e associar as diferentes mídias na composição desse.

**P1** fez a postagem de um trecho do livro “Como eu Imagino Você” do autor Pedro Guerra

**Figura 15 - Postagem (1) de P1**



Mas Lena tinha outras preocupações na cabeça, uma coisa que envolvia os seus sonhos, sempre com um único alguém. [Inspiro profundamente e solto o ar devagar. — Tem um cara...  
 — Ih!  
 — Cala a boca. — Recomeço: — Tem um cara com quem eu venho sonhando. Essa noite foi a quinta vez. E... sei lá, não acontece nada de especial nos meus sonhos. Ele não está voando pelo espaço rodeado de fatias de pizza nem nada. São os sonhos de sempre, com o mesmo cara.  
 — Hum... Sabia que tinha algo diferente em você hoje  
 — concluiu. — Diz logo quem é o sortudo que vem te atormentando.  
 — Esse é o problema... — Encolho. — Eu não sei.]"  
 #Livros #Romance #Mistério #pedroguerra

Livro: Como eu imagino você.  
 Autor: Pedro Guerra.

Comentário: Sou a alu [redacted]  
 eletiva de Gêneros L.  
 renatachaves64 HUUUUU gostinho de romance! ❤️  
 O cara aparece ou ã?!  
 19 de maio · Ver tradução

Fonte: perfil Instagram Zé Valdo

Na postagem, o participante não faz o comentário da ideia principal do texto, no entanto, na aula, no momento da leitura, o participante coloca que a história é contada em torno desse possível romance dos sonhos da protagonista e esta sofre de uma doença relacionada à visão, por isso escolheu essa imagem turva para representar o trecho literário. Na categorização, o participante colocou as hashtags #livros #romance #misterio #pedroguerra, sinalizando que a obra é um romance de mistério e é do autor Pedro Guerra.

O participante revelou, durante as aulas *online*, que apesar de ser um usuário ativo das redes sociais, de seguir diversos perfis, não sabia o motivo das *hashtags*, por isso nunca usava em suas postagens e que as *hashtags* a ajudou a encontrar outras postagens do seu interesse. No questionário final de cada oficina, o participante também revelou que já seguia outros perfis literários, mas nunca tinha feito nenhuma postagem de textos literários no seu Instagram, apenas em outras plataformas. No questionário marcou também que esse tipo de postagem influencia outros leitores a lerem o texto literário, formando comunidades de leitores. Por fim, também compartilhou no questionário e com os colegas suas impressões sobre o livro, já mostrando indícios de ser uma leitora crítica, como discutimos na seção leitor literário, apoiados em Kleiman(2007):

Gosto de ler livros, e já fui fisgada por alguns dessa forma. Lendo pequenos trechos de tal obra. Em minha opinião a leitura do livro é interessante. O autor do livro é o tipo de pessoa que gosta de "brincar" com os sentimentos do leitor, e ele prova do quanto você não deve julgar um livro pela capa. Às vezes, um livrinho que você julga ser clichê de adolescente apaixonada, pode, em meio a isso, conter várias críticas contra a sociedade. Magia de um lado, morto vivo do outro. O Pedro G. adora surpreender as pessoas, e eu amo isso nele. "Como eu imagino você" é pequeno, daquele tipo que você fica com gostinho de quero mais na boca. Escolhi aquele trecho pois é um dos momentos engraçados da personagem principal com o seu melhor

amigo ciumento, e o livro tã cheio da comédia que é quando ambos estão juntos.  
(Fonte: depoimento de P1, no questionário final)

No final da pesquisa, o participante que até então nunca tinha feito nenhuma postagem na sua conta pessoal sobre os textos que gostava de ler e escrever começou a fazer esse tipo de postagem na sua página pessoal, mostrando que houve indícios de aquisição de um novo comportamento em relação à literatura nesse ambiente. Portanto, as postagens do Instagram literário não foi só para cumprir uma tarefa escolar, pois o aluno, de fato, aderiu a um novo tipo de postagem, como podemos observar a seguir:

**Figura 16 - Postagem (Extra) de P1**



Curtido por **mallu.souz** e outras pessoas

Eu vou ser um nojinho agora com esse Kindle!!! Aiiin!!

Livro: Escrito em Algum lugar.

Autor: Vitor Martins.

Sinopse: O livro fala basicamente de um romance gay que deu início em uma fila para um show de boyband.

#leituradodia #vitormartins #lgbtq 🌈





Fonte: Perfil do Instagram de P1

Ainda na mesma atividade, **P2** escolheu Clarice Lispector para fazer a sua postagem, como podemos observar a seguir:

**Figura 17 - Postagem (1) de P2**

zevaldoramos









 Curtido por **renatachaves64** e outras **peessoas**

**zevaldoramos** Sou o que quero ser, porque possuo apenas uma vida e nela só tenho uma chance de fazer o que quero.  
 Tenho felicidade o bastante para fazê-la doce  
 dificuldades para fazê-la forte,  
 Tristeza para fazê-la humana e esperança suficiente para fazê-la feliz.  
 As pessoas mais felizes não tem as melhores coisas, elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.

Autor: Clarice Lispector

Comentário: clarice fala no começo sobre fazer oque quer, e eu pensei " fazer oque você quer, quando, onde e com quem você quiser ou apenas sozinho, mesmo que seja pequenas coisas ,e não ligar para que os outros vão falar é bem libertador.

 1B aluno da eletiva Gêneros literários (professora renata)

**renatachaves64** Nossa!!! Muito perfeito!! 😊 ❤️

20 de maio · Ver tradução

Fonte: perfil Instagram Zé Valdo


Na postagem, o participante escolheu um texto que representasse a liberdade. Para justificar essa representação, posiciona-se no comentário, revelando quais os pontos com os quais se identificou, ressaltando a liberdade da opinião alheia. Posteriormente, na aula *online*, o aluno também declarou que a imagem que escolheu reflete a “mulher liberta em conexão com a natureza [sic]”. Entretanto, percebemos que a postagem não foi categorizada com as *tags* e não foi dado o crédito de onde o texto foi retirado, só foi sinalizado o autor.

No questionário final de cada oficina, o participante declarou que já seguia alguns perfis literários, mas que nunca tinha feito nenhuma postagem do gênero no seu perfil e acredita que esse tipo de postagem atrai mais leitores. A seguir, observamos a escolha de **P3**.

**P3** escolheu o trecho do livro *Filha da Morte* de Isabela\_Wichester:

**Figura 18 - Postagem (1) de P3**

zevaldoramos



Ver informações Promover

Curtido por renatachaves64 e outras

zevaldoramos LIVRO: A FILHA DA MORTE

Mais um dia de trabalho está começando ou melhor uma noite de trabalho o meu despertador toca pontualmente às 00:00 e eu levanto calmamente, pega o meu chinelo e ponho um casaco, vou até minha escrivaninha e abro a última gaveta, me deparoe com o anel que eu tanto "amo" aquele que me permite viajar entre o nosso mundo e o mundo dos mortos assim que o coloco, sinto meu corpo se arrepiar e toda minha volta perder a cor transformando-se em cinza não que faça muita diferença as paredes do hospício possui um tom de amarelo vômito e sim eu moro no hospício (Isabela Winchester)

.# ler é diverçao

Pra quem se interessou pelo o livro ele esta em um aplicativo o nome do app é esse WATTPAD e la vc mesmo pode criar o seu próprio livro.

Mais voltando o assunto do livro nele tem ação, romance,terror

Meu nome é [redacted], 1° A, sou da

Fonte: perfil do Instagram Zé Valdo

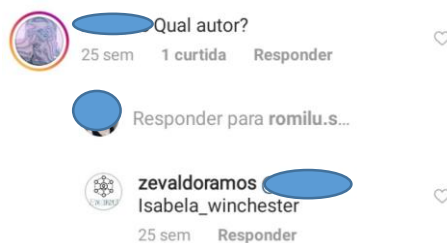
Esse livro é colocado pelo participante como seu preferido e o acompanhou durante as realizações das oficinas, inclusive o participante o disponibilizou no grupo do



*WhatsApp*. **P3**, no comentário da postagem, não passa tantos detalhes da obra, menciona apenas que o livro tem ação, romance e terror e que não é um livro impresso, ele foi criado e publicado em um aplicativo *Wattpad*. No questionário final, o participante revelou que escolheu esse livro porque o “fez perceber que ler era uma coisa prazerosa”.

Para **P3**, a imagem associada ao trecho do livro foi escolhida por ele pelo fato da morte, simbolizada pela caveira, ser companheira da personagem. Outro ponto a ser ressaltado foi a tentativa do aluno de usar a *tag*, pois percebe-se que, apesar de ter usado a ferramenta de forma equivocada, houve a tentativa de categorização. O participante, em um primeiro momento, também não tinha colocado o nome da autora, depois de um comentário de um seguidor, o aluno editou a postagem com o nome da autora da obra:

**Figura 19 - Comentário da Postagem (1) de P3**



Fonte: Perfil do Instagram Zé Valdo

O comentário desse seguidor foi uma excelente oportunidade para enfatizarmos, na aula *online*, a questão da importância de informarmos nas postagens sobre autoria colaborativa ou não, créditos e também conversar sobre o prejuízo do plágio. Nessa mesma atividade, tivemos dois casos de plágio, o primeiro caso de um **respondente**, que postou nessa atividade um comentário como se fosse de sua autoria, no entanto era um comentário pronto de um *blog*, e outro caso foi de um dos **participantes** da pesquisa, que também utilizou um comentário pronto de outro site para explicar seu texto.

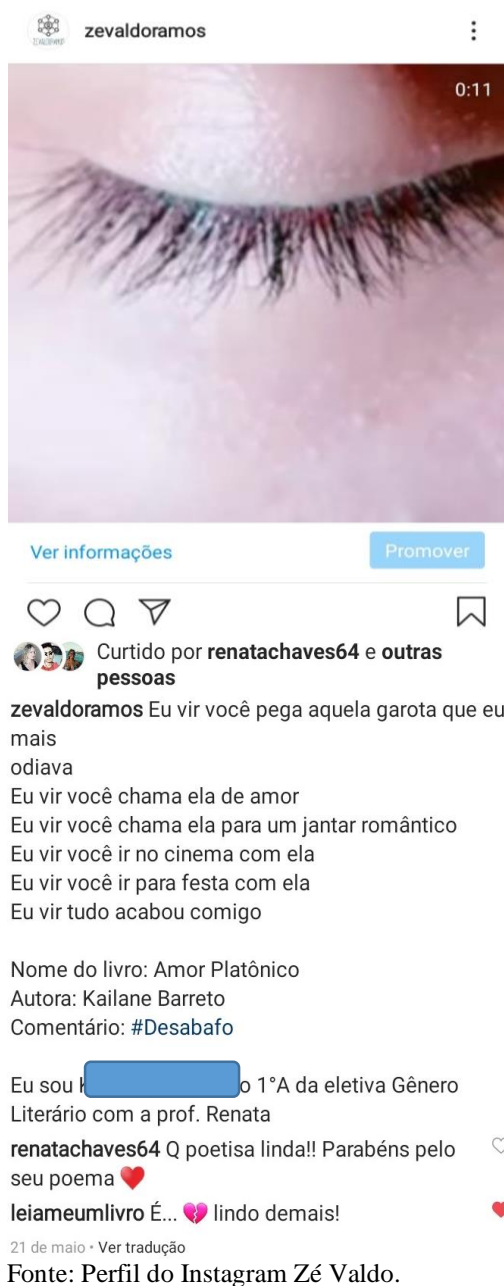
Um outro assunto oportuno para explicar aos sujeitos da pesquisa é a interação e a colaboração, características pertencentes aos gêneros emergentes do ambiente digital e que já havia sido apontadas por alguns teóricos como Lopes (2012), Knobel e Lankshear (2007) e reforçadas por Spalding (2012). Spalding (2012), após uma pesquisa de catalogação de gêneros literários emergentes no ambiente digital, afirma que diversos gêneros literários advindos desse meio, como a ciberpoesia, a minificção, a ficção interativa, são gêneros essencialmente interativo e colaborativos, ou seja, que requer a participação direta do leitor da *web*. O pesquisador reforça que é um texto que pode ser feito por várias pessoas, não necessariamente elas precisam se encontrar e se conhecerem, imprimindo a estas características de originalidade. Trazendo para o universo da nossa pesquisa, refletimos juntamente com os sujeitos envolvidos

que esse fenômeno pode acontecer através dos comentários das redes sociais como no *Instagram*, no *Facebook*, no *Twitter* e em plataformas de repositórios de fanfics.

Quanto ao questionário final, o participante declarou que não seguia nenhum perfil literário até aquele momento das aulas e que também nunca tinha feito nenhuma postagem do gênero.

Já **P4** decidiu postar um poema autoral:

**Figura 20 - Comentário da Postagem (1) de P4**



**P4** colocou que Amor Platônico é o nome do livro, mas, na verdade, é da poesia criada pelo participante que revelava que adorava escrever poesias e gostava muito quando as



peças iam. O participante também vibrou com o comentário da postagem feito pelo perfil **leiaumlivro**, que é também um perfil literário. Inclusive, na época das postagens, muitos perfis desse gênero adicionaram a nossa página, o que simbolizou para os alunos como uma vitória uma vez que os textos que eles tinham escolhido estavam conseguindo atingir um certo alcance na *web*.

Quanto ao aspecto visual, **P4** escolheu um vídeo, pois achou interessante o movimento do olho que casava bem com o verbo **ver** repetido várias vezes na poesia. Por conta dessa postagem, chamamos a atenção dos alunos para a associação entre as diferentes mídias, como a música, o *gif*, a imagem estática, característica muito comum na literatura emergente do ambiente digital. Alguns alunos mais velhos também chamaram atenção para os erros ortográficos, no entanto preferimos não dar muita ênfase ao assunto, porque sentimos o aluno constrangido, posteriormente, corrigimos o texto juntamente com o participante.

No questionário final, **P4** revelou que, apesar de já conhecer e seguir outros perfis literários, ainda não tinha feito nenhuma postagem do tipo. No entanto, assim como **P1**, **P4** também decidiu fazer postagens do mesmo gênero além dessa atividade, usando um perfil específico<sup>66</sup> para isso e fez questão de divulgar para os colegas:

**Figura 21 - Comentário da Postagem (Extra) de P4**




Fonte: Perfil do Instagram Amor Platônico

<sup>66</sup> Esse perfil, chamado Amor Platônico, foi criado pelo participante durante as nossas oficinas e “alimentado” em trabalho paralelo.


P5 escolheu o clássico Soneto da Fidelidade de Vinícius de Moraes:

**Figura 22 - Comentário da Postagem (1) de P5**



zevaldoramos

⋮



Ver informações


Promover

♥

💬

🚩

🔖



Curtido por **renatachaves64** e outras pessoas

**zevaldoramos** Soneto de Fidelidade

De tudo ao meu amor serei atento  
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto  
Que mesmo em face do maior encanto  
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento  
E em seu louvor hei de espalhar meu canto  
E rir meu riso e derramar meu pranto  
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim, quando mais tarde me procure  
Quem sabe a morte, angústia de quem vive  
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):  
Que não seja imortal, posto que é chama  
Mas que seja infinito enquanto dure.

**Vinicius de Moraes**  
Comentário: Achei muito interessante este texto, pois ele fala sobre aproveitarmos cada momento com amor, sem pensar no amanhã e que temos que aproveitar os momentos que estamos vivendo, focar no presente etc



Fonte: Perfil do Instagram Zé Valdo


**P5** que já tinha declarado no questionário inicial que não tinha tantas leituras, lia de vez em quando, por isso sentiu, a princípio, um pouco de dificuldade para realizar essa atividade, pois alegou que não saberia que texto escolher, mas sem interferência nossa fez a postagem dessa poesia e comentou no questionário final que já a havia lido e que se identificava muito com ela. No comentário da postagem, **P5** faz referência a **aproveitar o momento com a pessoa amada**, mostrando que entendeu a ideia principal do texto. A ideia principal também foi motivo de discussão no momento da aula, alguns já conheciam a expressão *Carpe diem* e a relacionaram com a poesia.

A imagem escolhida na postagem foi também motivo de discussão entre os alunos, alguns deles interpretaram que a aliança está no novelo de lã laçada de forma muito frágil no dedo, significando a fragilidade do amor do poeta. Um ponto a ser ressaltado é que **P5** não utilizou as *tags* apesar de isso ter sido sugerido no comando da atividade, pois alegou que não sabia utilizá-la. Também, no questionário final, **P5** assinalou que não seguia nenhum tipo de perfil literário e que nunca tinha feito uma postagem do gênero, mas acreditava que esse tipo de postagem atraía leitores, inclusive as amigas do participante comentaram sobre a poesia na postagem o que o deixou bastante feliz.





**P6** escolheu um trecho do *best seller* Depois de Você de Jojo Moyes:

**Figura 23 - Comentário da Postagem (1) de P6**

zevaldoramós



Ver informações Promover

Curtido por **renatachaves64** e outras

zevaldoramós – Eu me lembro disso. Lembro que deu para sentir a fratura bem aqui. ....

- Ele percorreu minha barriga nua com o dedo e meus músculos se contraíram. ....
- E aqui. Estava começando a ficar arroxeadado. Tive medo de que tivesse lesionado algum órgão.
- Ele encostou sua palma quente ali e fiquei sem ar. ....
- Nunca pensei que as palavras "lesionado algum órgão" pudessem parecer tão sensuais. .
- Ah, ainda nem comecei.

Sam me fez andar de costas devagarinho até sua cama. Sentei-me com os olhos fixos nos seus, e ele ajoelhou, descendo as mãos pelas minhas pernas. – E depois teve isso. - Ele pegou meu pé direito, que tinha uma cicatriz de um tom forte de vermelho bem em cima. Acompanhou afetuosamente a linha com o polegar. ....

- Aqui. Quebrado. Lesão de tecido mole. Essa deve ter doído. ....
- Você se lembra de muita coisa. – Eu não seria capaz de reconhecer a maioria das pessoas na rua no dia seguinte. Mas você, Louisa, bem, você eu não esqueci. ....
- Ele abaixou a cabeça e beijou o dorso do meu pé, depois subiu lentamente as mãos pelas minhas pernas e apoiou uma de cada lado, ficando acima de mim, sustentando o próprio peso. ....

– Mas não tem nada doendo agora, não é?  
Neguei com a cabeça, sem dizer nada. Eu não me importava mais. Não queria saber se ele era um mulherengo compulsivo ou se estava fazendo um jogo. Eu estava tão sufocada de desejo que, na verdade, não ligava se ele quebrasse meu outro lado do quadril.

Livro.: Depois de você. Autor(a). : Jojo Moyes  
COMENTÁRIO. : LOU EM SUA NOVA VIDA AGORA MORANDO EM LONDRES E TRABALHANDO EM UM BAR NO AEROPORTO, TENTA SEGUIR EM FRENTE APÓS UMA PERDA DURA DE WILL TRAYNOR. ELA AINDA NÃO SUPEROU A PERDA E VIVE DESMOTIVADA. NUMA NOITE APÓS BEBER MUITO E CAÍ DO TERRAÇO DE SEU APARTAMENTO, LOU DECIDE BUSCAR AJUDA EM UM GRUPO DE TERAPIA, ONDE SE APROXIMA DE SAM FIELDING, UM PARAMÉDICO COM UMA VIDA COMPLETAMENTE DIFERENTE DA SUA, MAS QUE É UM DOS POUCOS QUE A COMPREENDE.

2°B, sou da Eletiva Gêneros Literários, administrado(a) pelo(a) Prof. Renata  
#livros #livroslidos #livrosdois #mebeforeyou

Fonte: perfil do Instagram Zé Valdo

O trecho do livro escolhido pelo participante é romântico e sensual, por isso foi motivo de dúvida pelo participante se poderia ser postado uma vez que era uma página que representava uma eletiva de uma instituição escolar. A princípio não vimos nenhum impedimento, mas, de qualquer forma, a gestão da escola foi informada sobre a postagem. Nos comentários, o participante fez um bom resumo sobre o livro, motivando, dessa forma, a sua leitura. No questionário final, **P6** se posicionou de forma mais crítica, justificando a escolha do livro:

Eu acho bem interessante o livro "Depois de você" e poderia ter escolhido qualquer outra parte, mas essa parte postada foi especial pois a Lou (a personagem) ela se permitiu viver aquele momento. Ela deixou de lado o medo, a insegurança, e abraçou aquele desejo de finalmente se deixar viver de verdade e até mesmo o próprio Will pediu isso a ela depois de sua morte. E o Sam depois de ter entrado na vida dela, mostrou que foi um dos poucos a compreendê-la naquele momento que ela mais precisava. (Fonte: depoimento de P6, no questionário final)

Quanto à imagem escolhida, a participante ressaltou, nas aulas *online*, que as flores saindo das pedras simbolizam uma vida renascendo mesmo em um meio que não era propício para o renascimento. No questionário final, **P6**, que sempre deixou claro que não gostava de ler no celular ou no computador, declarou que já seguia perfis literários e já tinha feito uma postagem desse tipo, pois “amava tudo relacionado a livros”.

**P7** escolheu uma canção vinculada ao universo do jogo *Life Is Strange*:

**Figura 24 - Comentário da Postagem (1) de P7**



zevaldoramos Vamos dizer que há luz do Sol para todos  
 Mas, tanto quanto me lembro  
 Fomos animais migratórios  
 Vivendo sob mudança de clima

Algum dia vamos prever os obstáculos  
 Através da tempestade, através da nevasca  
 Hoje vamos vender nossos uniformes  
 Vivemos juntos, vivemos juntos

Brincávamos de pique-esconde em cachoeiras  
 Éramos mais novos, éramos mais jovens  
 Brincávamos de pique-esconde em cachoeiras  
 Éramos mais novos, éramos mais jovens

Brincávamos de pique-esconde em cachoeiras  
 Éramos mais novos, éramos mais jovens  
 Brincávamos de pique-esconde em cachoeiras  
 Éramos mais novos, éramos mais jovens

Algum dia vamos prever os obstáculos  
 Através da tempestade, através da nevasca

comentário: essa música é de um jogo que eu gosto muito, é um jogo que me toca bastante e que me fez ver o mundo de uma outra forma, acho que todos deveriam conhecer.

Autor da música: Syd Matters

Jogo: Life is strange

Nome: [redacted] ano A,

Prof: Renata

Eletiva: gêneros textuais em ambientes digitais


#lifeisstrange #jogolifeisstrange


#obstacles

19 sem · Editado

 renatachaves64 Muito bom nos identificarmos com uma canção ❤️  
 22 sem Responder

 Responder para renatachaves64...

 zevaldoramos O jogo Life is strange diz sobre uma garota fotógrafa que volta para a cidade onde a melhor amiga dela mora, onde elas já n se viam há 5 anos. ele se aproxima do efeito borboleta onde ela consegue voltar no tempo e tals, elas 2 passam por muitas coisas durante o jogo  
 22 sem 2 curtidas Responder

 [redacted] @zevaldoramos um dos melhores jogos que já joguei! História, trilha sonora, a arte do jogo. Tudo casou perfeitamente.  
 22 sem 2 curtidas Respon...

Fonte: Perfil do Instagram Zé Valdo.

A postagem da música gerou dúvida se poderia ser considerada literatura pelos próprios alunos. Essa dúvida é uma questão que não é só dos alunos, pois muitos teóricos põem em cheque se algumas manifestações artísticas têm valor literário. Para nossa pesquisa, entendemos que sim, as canções fazem parte do universo literário, pois, como já discutimos, apoiados em Cosson (2014), a literatura é o uso da palavra para representar os sentimentos do mundo e ainda, no caso da música, atende alguns critérios propostos por Aragão (2006) como:

a aceitação da obra pela comunidade, a forma estética da mensagem, a intenção do autor e os valores artísticos dos textos, além da plurissignificação da linguagem.

Um outro ponto importante a ser ressaltado é a realização da literatura nos jogos eletrônicos. Segundo Hayles (2009), os jogos de computador e a literatura eletrônica são criados e são executados no contexto e nos meios de comunicações programáveis e, movidos principalmente pelos motores da cultura contemporânea, também são dois universos possíveis de interconexão, uma vez que “a demarcação entre a literatura eletrônica e jogos de computador não é clara; muitos jogos têm componentes da narrativa, ao passo que muitas obras de literatura eletrônica têm elementos de jogos.” (HAYLES, 2009, p.21). No caso do jogo explicado pelo participante nos comentários é uma narrativa de uma personagem que tem a possibilidade de voltar no tempo, é um jogo/história, sobretudo, interativo/a, pois o jogador/personagem tem opções como se fossem *links* que vão direcionar o caminho a ser trilhado durante o jogo/história. A história é dividida em cinco episódios e os cenários (a cidade de Arcadia Bay e na Blackwell Academy) são peças fundamentais para a realização do jogo.

**P7**, na aula *online*, relatou que a escolha da música e da preferência pelo jogo é por se identificar com a possibilidade de voltar no tempo, de poder modificar alguns acontecimentos e que “se esse tipo de arte puder ser considerado literatura, eu gosto bastante”[sic].

As Histórias em Quadrinhos, doravante HQs, que são obras que sintetizam aspectos visuais e narrativos, também foram dúvidas dos alunos se poderiam ser consideradas literatura. O estranhamento deles é porque as HQs não costumam ser lidas ou faladas nas aulas de literaturas, apenas algumas tirinhas aparecem nas aulas de linguagem, com objetivos de análise linguística. Gomes e Lucas (2016) também defendem que há uma lacuna no interior da bibliografia brasileira sobre o estudo da linguagem dos quadrinhos na perspectiva literária. Em nossa pesquisa, não nos detemos nesse gênero, apesar de reconhecermos que são narrativas que fazem parte do universo literário. No entanto, apesar de as nossas aulas não privilegiarem esse gênero, os quadrinhos e os mangás, principalmente aqueles adaptados ao cinema, apareceram como *corpus* para nosso trabalho, mesmo de forma coadjuvante na postagem sobre o *meme* literário e na fanfic. A seguir explanamos sobre as oficinas em torno do *meme* literário.

## **2. Meme Literário**

Nas aulas da oficina que se destinaram à criação e à interpretação de *memes*, os alunos foram estimulados a postar no perfil do Instagram um *meme* que se relacionasse com uma obra literária de sua preferência e esse *meme* poderia ser criado pelo aluno ou retirado da *web*. O objetivo dessa oficina, além de vivenciar o gênero em seu local real de uso, é aprofundar



a compreensão leitora entre os diversos aspectos multimodais e intertextuais presentes no *meme* literário.

Antes de os alunos fazerem as postagens, lemos alguns *memes* com eles. Como já mencionamos na seção sobre gêneros emergentes em ambiente digital, quando fomos ler o *meme* sobre Romeu e Julieta, nenhum dos participantes entendeu do que se tratava o *meme* e alguns deles mencionaram que não tinham lido a obra, apenas tinham escutado falar sobre ela, como também falaram sobre suas dificuldades em compreender algumas postagens relacionadas a esse gênero. No entanto, no questionário final da oficina, todos os sete participantes declararam que já conheciam memes que faziam referência à literatura antes das nossas aulas. A seguir, analisaremos as postagens contendo o *meme* escolhido pelos participantes:

**P1** e **P3** escolheram *memes* que se relacionam com a obra de Romeu e Julieta de Shakespeare.

**P1** explicou que o *meme* faz referência a um momento em que Romeu está vivo e Julieta supostamente morta, depois o contrário e, em seguida, os dois morrem:

**Figura 25 - Meme postado por P1**



Fonte: perfil do Instagram Zé Valdo

**P3**, por sua vez, explicou a posição de cada personagem da narrativa no seu meme e relatou que a sua escolha é devido esse *meme* ser sempre usado para vários outros assuntos, além da obra literária, como a proximidade das férias, atividades etc.



**Figura 26 - Meme postado por P3**



Fonte: Perfil do Instagram Zé Valdo

**P1** e **P3** fazem parte do grupo dos alunos que não leram a obra integralmente, apenas o trecho apresentado por nós, mesmo assim conseguiram compreender os elementos que compõem o *meme* escolhido. **P1** afirmou, no questionário final, que fez a escolha desse *meme* porque

A obra é um clássico e para a compreensão do humor de um meme, você precisa conhecer a história. (Mas) Romeu e Julieta é antigo e até mesmo algumas pessoas que não assistiram, saberiam dizer em que momento o meme acontece. (Fonte: depoimento de P1, no questionário final)

**P1** afirma que é importante conhecer a obra para entender o *meme*, porém, no *meme* escolhido para a postagem, as pessoas normalmente saberiam localizar (entender) a cena, mesmo sem ter assistido ao filme ou lido a obra, uma vez que, segundo o participante, a história é domínio público.

No questionário final, nenhum dos dois participantes alegou que já tivesse feito alguma postagem com *meme* literário, no entanto, percebe-se que **P1** já apresenta maior maturidade na produção de conteúdo nas redes sociais que **P3**, pois usa a categorização de forma eficiente através das *tags* em sua postagem e menciona os créditos de onde foi retirado o *meme* na postagem, enquanto **P3** ainda usa de forma rudimentar a categorização e ainda não menciona os créditos.

Já **P2** postou um meme que faz referência a uma obra clássica de Machado de Assis:

**Figura 27 - Meme postado por P2**



Fonte: Perfil do Instagram Zé Valdo

**P2** afirmou que, no questionário final, escolheu o *meme* porque acha a obra interessante “todo mundo tem uma grande dúvida sobre o acontecido no livro dom casmurro, se a *capitu* traiu ou não *bentinho*.” (Depoimento de P2 no questionário final)

Na aula *online*, o participante revelou que tinha lido a obra quando fazia o nono ano do ensino fundamental, no entanto a obra era desconhecida para todos os outros alunos que faziam parte daquela aula. Isso foi interessante, porque os outros alunos que não tinham lido, escutaram do próprio participante o resumo da obra e a explicação do *meme*.

**P4** escolheu uma referência aos HQs como *meme*:

**Figura 28 - Meme postado por P4**



Fonte: Perfil do Instagram Zé Valdo.

Apesar de o participante ter participado da discussão sobre os HQs fazerem parte do universo da literatura, ele afirma que não costuma ler HQs e que escolheu esse *meme* por ser parte de uma cena engraçada do seu filme preferido. Assim como **P4**, mais quatro respondentes postaram *memes* que se relacionavam a HQs de super heróis que foram adaptadas ao cinema. Quanto à leitura dessas HQs, alguns afirmaram que fazem e que já alugaram algumas HQs na biblioteca da escola.

**P5** escolheu um meme que faz referência a um *best seller* que também foi adaptado ao cinema:

**Figura 29 - Meme postado por P5**



Fonte: Perfil do Instagram Zé Valdo

**P5** afirmou, no questionário final, que escolheu o *meme* porque tinha gostado muito do filme e, por conta deste, leu o livro. Na aula *online*, nem todos tinham lido, mas a maioria

conhecia a história e, por isso, sinalizaram que entenderam que o *meme* trata um dos protagonistas de forma irônica e sarcástica.

**P6** escolheu dois *memes* que fazem referência a coletânea de livros A Seleção:

**Figura 30 - Meme postado por P6**

Quando acontece o primeiro  
ataque rebelde no livro "A Seleção":



Ver informações

Promover



Curtido por renatachaves64 e outras  
pessoas

zevaldoramos Essa série ainda vai ao ar 🤔🤔🤔🤔  
#aseleção #Theselection #americamaxonaspen  
#kieracass

Sarah Raquel 2ªB, Eletiva Gêneros Literários  
administrador(a) Renata  
Créditos: @diario\_a\_selecao

renatachaves64 Muito bom q vc deu crédito!!!

Vou procurar o livro pra conhecer 🤔🤔🤔🤔

diario\_a\_selecao 🤔🤔

27 de maio · Ver tradução

Fonte: Perfil do Instagram Zé Valdo.

**P6** escolheu esses memes porque fazem referência a uma das suas coletâneas preferidas de livro:

É uma obra literária que na época qnd eu li eu me apaixonei, me encantei, tive várias emoções juntos ao mesmo tempo ksksk (sendo que isso é possível ☐☺). Então é algo com a ver com história, conflitos entre famílias e seus níveis de castra, drama, romance, então é mt coisa envolvida acontecendo (Fonte: depoimento de P6, no questionário final)

O primeiro *meme* é um *gif* de uma personagem de novela muito conhecida da cultura popular, olhando para umas fórmulas matemáticas que, segundo o participante, são tão

complicadas quanto o desenvolvimento da história. No segundo meme, **P6** relatou que faz referência ao romance de dois personagens importantes para a história. Como também eram livros desconhecidos para a maioria dos alunos, houve o interesse e o compartilhamento da leitura.

Percebe-se que **P6**, assim como **P1**, deu os créditos a @diario\_a\_selecao, o perfil de onde o *meme* foi retirado, que também é a página oficial da referida série. Houve também reações através de *emojicons* por parte do perfil oficial da série, confirmando um engajamento entre perfis com mesmo propósito identitário, característica muito comum nas redes sociais como o Instagram.

Infelizmente, **P7** não enviou a postagem dessa atividade.

A seguir, explanamos como foi desenvolvida a produção das fanfics.

### 3. Fanfic

As duas últimas oficinas foram destinadas para abordar o gênero Fanfic, no entanto temos que ressaltar que já vínhamos, nas oficinas anteriores, preparando os alunos para este momento, pois, sabendo que as fanfics são narrativas produzidas por fãs, dessa forma, tínhamos a intenção de fortalecer e amadurecer o estilo e o gosto literário dos participantes da pesquisa através das postagens no Instagram e das leituras e discussões nas aulas *online*. Dessa forma entendemos que, com um certo amadurecimento dos participantes, a realização do gênero se aproximaria o máximo possível do seu propósito comunicativo.

Na preparação da produção do gênero, quatro participantes trouxeram as suas leituras individuais para a escrita da fanfic e três deram oportunidade a novas leituras, temáticas e estilo abordados durante a pesquisa. No entanto, uma das características marcantes do gênero, a colaboração direta, pois geralmente é uma narrativa feita por várias mãos, não foi plenamente aceita pelos participantes, algumas duplas e trios chegaram a se formar, mas no momento do planejamento da narrativa, as ideias dos participantes não se conectaram. No universo da escrita das fanfics, geralmente existem o autor da fanfic, *alpha reader*, e o revisor, *beta reader*. Na prática, entre os participantes, só houve *alpha reader*, a função de revisão, ficou para mim, pesquisadora. Na única fanfic feita por uma dupla, pertencente aos participantes **P3** e **P4**, nenhum dos membros assumiu a função de revisor.

Quanto ao conhecimento do gênero, no questionário final, apenas **P2** relatou que nunca tinha lido uma fanfic antes das nossas aulas e **P2**, **P3**, **P5** e **P6** assinalaram que não tinham nenhuma experiência na produção de uma fanfic. Porém, esses e os outros participantes relataram que se sentiram muito à vontade durante a escrita e, no grupo focal final, eles

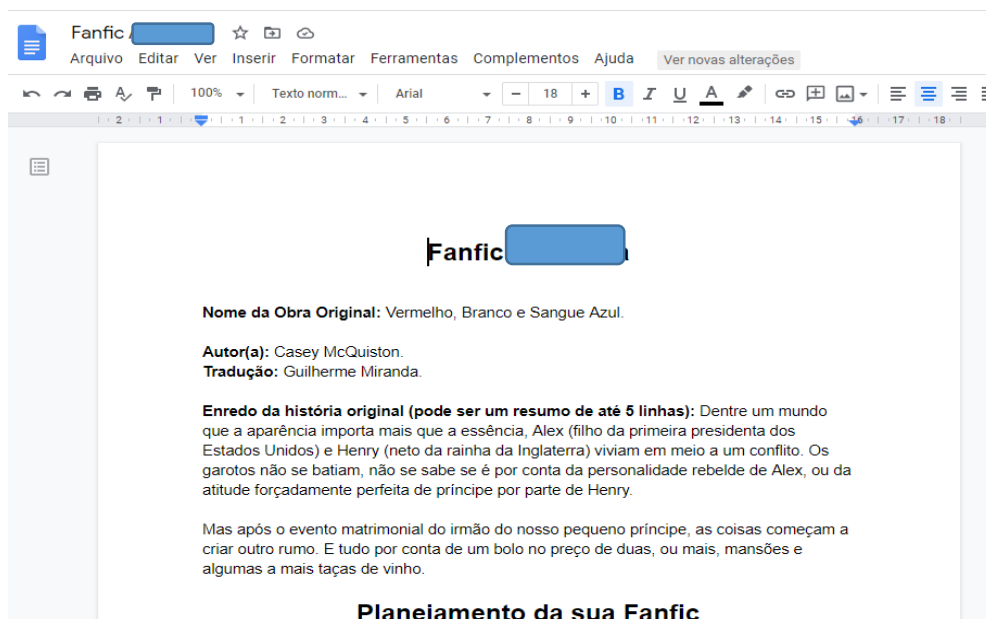
atribuíram essa facilidade ao fato deles terem entendido as ideias principais do texto durante as leituras e discussões nas aulas *online*.

No entanto, apesar de não ter sido mencionado pelos alunos no grupo focal, acreditamos também que a etapa do planejamento textual executada na quarta oficina no *Google Docs* foi importante para a etapa final da escrita do texto. A etapa final consistiu na execução do texto de forma definitiva, na revisão e edição e também foi realizada no *Google Docs*. Após esse processo, as fanfics foram publicadas no blog Zé Valdo e repostadas no perfil da página do Instagram como um resumo da fanfic como forma de atrair os seguidores para a leitura do texto.

**P1** escolheu o título **Bela liberdade** para sua fanfic. Essa história apresenta fatos, perfis das personagens e outras características da obra original, o que nos faz classificá-la como **Recontextualização**. Segundo Vargas (2015), apoiada em Jekins, esse tipo de fanfic participa do mesmo universo da obra original, no entanto apresenta cenas que preenchem as lacunas deixadas pelo original. Essas fanfics também são conhecidas como **Canon**, denominação encontrada em sites de repositórios de fanfics como o *Spirit* e mais conhecida pelos sujeitos da nossa pesquisa.

No caso da fanfic “Bela Liberdade”, além de concordar com a história original, que se chama “Vermelho, Branco e Sangue Azul”, continua os fatos, dando sua versão como seria o romance das personagens principais. A obra original, “Vermelho, Branco e Sangue Azul”, é resumida por **P1** da seguinte forma:

**Figura 31 - Resumo realizado por P1 da obra original no Google Docs**

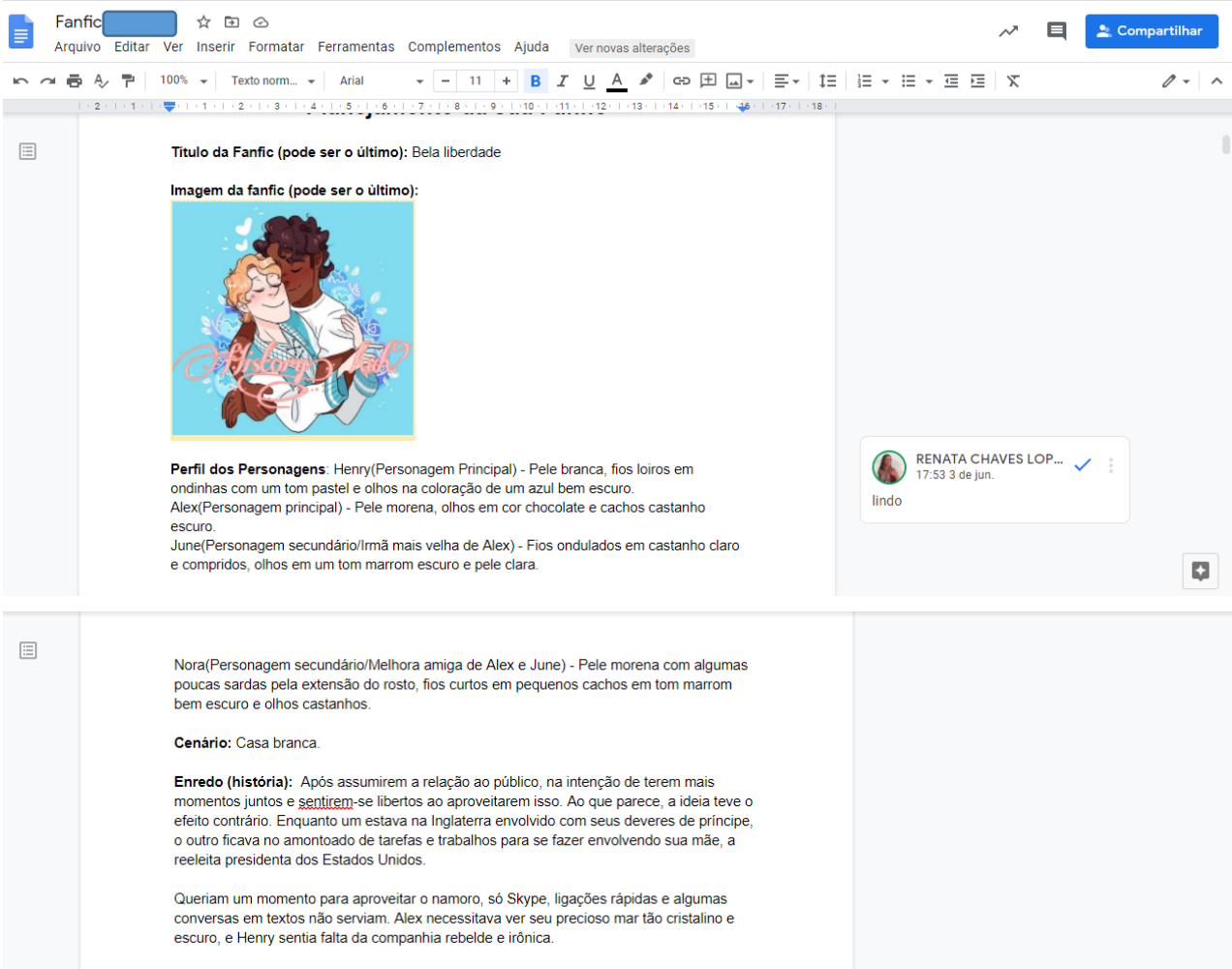


Fonte: Arquivo retirado do drive do email institucional como professora da Seduc

Durante as aulas *online*, **P1** deu mais detalhes sobre a história original, contou-nos que as personagens, Alex e Henry, apaixonaram-se, mas sofreram muito com a distância, com o preconceito, com os comentários maldosos da mídia, porém, mesmo assim, no fim da história, as personagens decidem assumir o romance. O participante também chega à conclusão de que o objetivo do romance era discutir os costumes de duas famílias tradicionais através de uma relação homoafetiva.

Na etapa de planejamento da fanfic, **P1** conta a sua versão de como seria a realização e a continuação desse romance:


**Figura 32 - Planejamento da fanfic realizado por P1 no Google Docs**



The screenshot shows a Google Docs document titled "Fanfic" with the following content:

**Título da Fanfic (pode ser o último):** Bela liberdade

**Imagem da fanfic (pode ser o último):**



**Perfil dos Personagens:** Henry(Personagem Principal) - Pele branca, fios loiros em ondinhas com um tom pastel e olhos na coloração de um azul bem escuro.  
 Alex(Personagem principal) - Pele morena, olhos em cor chocolate e cachos castanho escuro.  
 June(Personagem secundário/Irmã mais velha de Alex) - Fios ondulados em castanho claro e compridos, olhos em um tom marrom escuro e pele clara.

**Nora(Personagem secundário/Melhora amiga de Alex e June) - Pele morena com algumas poucas sardas pela extensão do rosto, fios curtos em pequenos cachos em tom marrom bem escuro e olhos castanhos.**

**Cenário:** Casa branca.

**Enredo (história):** Após assumirem a relação ao público, na intenção de terem mais momentos juntos e sentirem-se libertos ao aproveitarem isso. Ao que parece, a ideia teve o efeito contrário. Enquanto um estava na Inglaterra envolvido com seus deveres de príncipe, o outro ficava no amontoado de tarefas e trabalhos para se fazer envolvendo sua mãe, a reeleita presidenta dos Estados Unidos.

Queriam um momento para aproveitar o namoro, só Skype, ligações rápidas e algumas conversas em textos não serviam. Alex necessitava ver seu precioso mar tão cristalino e escuro, e Henry sentia falta da companhia rebelde e irônica.

Fonte: Arquivo retirado do drive do email institucional como professora da Seduc.

Percebe-se que o participante escolhe apenas quatro personagens para compor sua história, uma vez que planeja que sua fanfic seja de pequena extensão, conhecida como **one-shot**, denominação também encontrada no Spirit. Quanto à ilustração, não é a mesma da obra

original, foi retirada da *web* pelo participante. O cenário principal da fanfic, que é mencionado, algumas vezes, na história original, é a Casa Branca, a residência oficial e principal local de trabalho do presidente dos Estados Unidos. No enredo da história, o participante é estimulado a planejar o começo, meio e fim, no entanto **P1**, de forma ansiosa, nesse espaço, constrói apenas o início da história, a problemática, e já começa a escrevê-la definitivamente.

A história da fanfic<sup>67</sup> se passa apenas em uma cena: Henry, recém chegado de viagem, acordando Alex, seu amado, de forma surpreendente, afinal o filho da presidente dos Estados Unidos não esperava a visita do namorado, que morava tão longe e não via há tempos. Apesar de a fanfic ser contada em torno de uma única cena, possui uma grande riqueza de detalhes relacionadas às características das personagens, seus sentimentos e seu cotidiano. Para isso, o participante utilizou 12986 caracteres, contados pelo próprio sistema do Google Docs e ressaltado por **P1** como uma das maiores histórias escritas por ele. O participante também observou que foi um processo muito gratificante:

Na realidade desde que eu li a obra eu estava com vontade de fazer uma fanfic sobre. Quando eu fiz, nem finalizando a obra eu tinha. Senti dificuldade por envolver muito a política de ambos os países, coisa que eu não tenho tanto conhecimento e por conta disso eu deixei de forma superficial. Tirando isso não foi tanto (*difícil*), gosto de escrever e já havia feitos outras antes. A parte legal de escrever uma fanfic, é de aventurar-se um pouco nos personagens da escritora e permitir-se sentir os mesmos sentimentos destes, suas ambições, pensar em como ela os criou. É incrível, você cria o seu momento com os personagens que você ama. (Depoimento de P1, no questionário final)

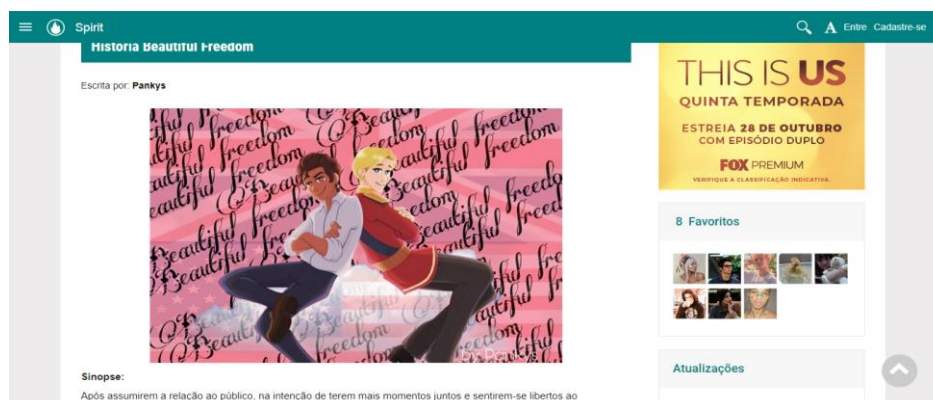
**P1** ainda comentou no grupo focal final que, apesar de não ter lido a história junto com a turma, poder ter compartilhado a sua leitura ajudou a refletir e a escrever a história. Tempos depois, quando já tínhamos encerrado a pesquisa, **P1** me procurou para dar a notícia que tinha publicado a história no Spirit, identificando-se com o codinome Panks, como podemos ver a seguir:

---

<sup>67</sup>A fanfic originalmente foi publicada no blog Zé Valdo e pode ser acessada pelo link <https://blogzevaldoramos.blogspot.com/2020/06/bela-liberdade-meia-luz-do-sol-ao-lado.html>



**Figura 33 - Fanfic postada por P1 no site Spirit**

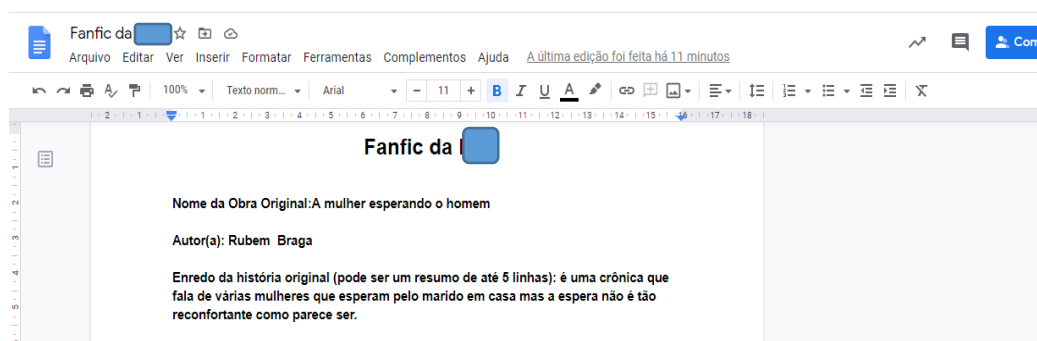


Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/beautiful-freedom-20361241>

Entendemos como positiva a atitude do aluno de publicar seu texto, uma vez que partiu da própria vontade dele que o texto fosse lido e reconhecido além dos muros da escola, isso demonstrou para nós que o participante sentiu segurança e exerceu o protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas de acordo como é previsto no documento da BNCC.

Já P2, como mencionamos anteriormente, que nunca tinha lido e escrito alguma fanfic, escolheu o título Revolução Feminina para sua história. Sua fanfic é peculiar em relação as dos outros participantes, porque sofreu a influência de duas obras, um livro que o participante estava lendo sobre a Revolução Francesa, “A Revolução Francesa explicada à minha neta” de Michel Vovelle, e da crônica “A mulher esperando o homem” de Rubem Braga lida nas oficinas de leitura desta pesquisa, apesar de P2 só ter marcado esta última obra como influenciadora na atividade da quarta oficina:

**Figura 34 - Resumo realizado por P2 da obra original no Google Docs**



Fonte: Arquivo retirado do drive do email institucional como professora da Seduc.

P2 contou que esta narrativa presente nessa crônica a inspirou a pensar na sua fanfic:

Agora mesmo, quando passou o aniversário da revolução húngara, eu me lembre que entre todos os relatos, alguns dolorosos, horríveis, de gente que fugiu da Hungria, havia o de uma mulher que contou com simplicidade a sua história; e foi o que mais me impressionou quando o li, de madrugada, no meu quarto de hotel em Nova York. O marido saíra para a revolução e lhe disse que ela não saísse de casa de maneira alguma, esperasse sua volta. Chegou a noite e ele não veio; no outro dia entraram na rua tanques russos atirando, e veio outra vez a noite, e veio outro dia, e veio outra noite, e ela esperando; cochilava um pouco sentada, acordava assustada julgando ouvir os passos ou a voz dele, até que chegou por um parente a notícia de que ele morreria. (RUBEM BRAGA, crônica retirada do site: <https://contobrasileiro.com.br/a-mulher-esperando-o-homem-cronica-de-rubem-braga/>)

O participante relatou que gostaria que a sua personagem mudasse não só seu destino, mas de muitas outras mulheres, então optou, em vez da revolução húngara, ambientar sua história na Revolução Francesa, uma importante revolução para História da humanidade, que já tinha um certo conhecimento por conta da leitura do livro Michel Volvelle. **P2** conta que, em sua fanfic, a personagem principal é primordial para a derrubada do Rei e, conseqüentemente, de um regime opressor. Dessa forma, na tentativa de classificá-la dentro do universo das fanfics, entendemos que a obra se aproxima das fanfics conhecidas como **Cross Over**, que significa cruzamentos em português. Nesse estilo, Vargas (2015) afirma que as fanfiction passam pelas fronteiras entre diferentes textos, e os textos em diferentes suportes.

Na etapa de planejamento da fanfic, **P2** é bastante conciso na elaboração dos elementos do texto, pois não investe na descrição das personagens e escreve um roteiro bem objetivo, mas coerente:

**Figura 35 - Planejamento da fanfic realizado por P2 no Google Docs**

**Planejamento da sua Fanfic**

Titulo da Fanfic (pode ser o último): A Revolução é Feminina

Imagem da fanfic (pode ser o último):



Perfil dos Personagens: lúcia, bernardo.

Cenário: Revolução francesa

enredo (o resumo da história): Essa história se passa na Revolução Francesa quando uma mulher acaba de ser viúva e procura por vingar o marido e, com isso, reúne mulheres com o mesmo objetivo para matar o rei.

Chat messages:

- RENATA CHAVES LOP... 18:15 4 de jun. descreva um pouco sua personagem principal ou suas personagens!
- RENATA CHAVES LOP... 09:44 5 de jun. Ah, foi esse enredo muito madu...

Fonte: Arquivo retirado do drive do email institucional como professora da Seduc.

E assim como seu enredo, a história na sua versão final<sup>68</sup> também ficou bem sucinta em relação às fanfics dos outros participantes, no entanto, envolvente, pois P2 usou muito bem os diálogos na narrativa e consegue envolver bem o leitor até o final da história. Gostaríamos de ressaltar também que a escolha da temática do empoderamento feminino acompanhou P2 na realização das oficinas, mostrando, dessa forma, o amadurecimento do estilo do participante.

P3 e P4 formaram uma dupla na escrita da fanfic que se intitulou “O grande deserto”. A fanfic se baseou na narrativa de um ebook chamado “Rebelde do Deserto”:

**Figura 36 - Resumo realizado por P3 e P4 da obra original no Google Docs**

The screenshot shows a Google Docs interface for a document titled "Fanfic". The document content includes:

- Autor(a):** ALWYN HAMILTON
- Obra Original:** Rebelde do Deserto
- Enredo da história original (pode ser um resumo de até 5 linhas):**

Amani, a menina dotada de estranhos olhos azuis, é apenas mais uma jovem do deserto. Filha de um homem desconhecido, criada por um pai alcoólatra, adotada por tios abusivos, impedida de escolher seu próprio destino, não se difere das demais mulheres de Miraji. Após o cumprimento da pena de morte de sua mãe, Amani passa a morar com uma violenta tia e seu marido, um homem que possui inúmeras esposas e filhos, mas que ainda deseja mais. Para livrar-se de um casamento forçado, Amani sabe que deve fugir para Izman, um lugar que aprendera a amar pelos olhos da mãe. Esse é um breve resumo da história verdadeira esse livro é muito emocionante.
- Planejamento da sua Fanfic**
  - Título da Fanfic (pode ser o último):** O grande Deserto
  - Imagem da fanfic (pode ser o último):**

The right sidebar shows a chat history with three messages from Renata Chaves LOP and one from a participant with the initials "F".

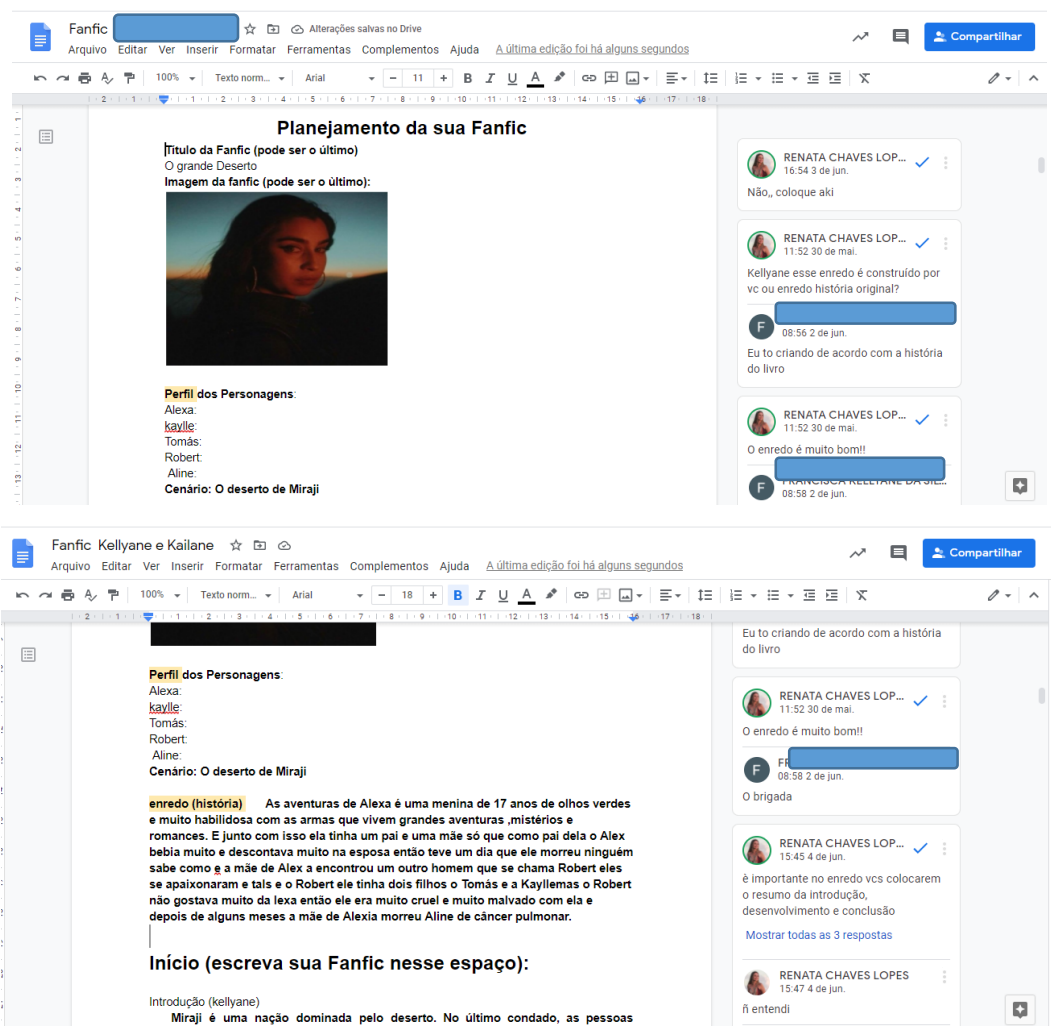
Fonte: Arquivo retirado do drive do email institucional como professora da Seduc.

A escolha se deveu ao fato dos dois participantes já terem lido e gostado da obra. Os participantes relataram que é um romance de aventura e o que mais gostaram na obra é o fato da personagem, Amani, conseguir vencer muitos obstáculos, inclusive um casamento forçado. Na fanfic, escrita pelos participantes, de início, é ambientada no mesmo local em que se passa a história original, mas depois a personagem principal foge para um outro local e, durante o desenvolvimento da história, há também a introdução de personagens diferentes da história original, dessa forma, caracterizamos, a dupla de participantes e eu, essa fanfic como mais próxima do **Universo Alternativo** (mais conhecida com AU) em que, segundo Vargas (2015), embora os personagens sejam retirados de um texto previamente existente, o autor da *fanfiction* cria todo um universo novo para a sua ação.

<sup>68</sup> A fanfic originalmente foi publicada no blog Zé Valdo e pode ser acessada pelo link <https://blogzevaldoramos.blogspot.com/2020/06/a-revolucao-e-feminina-em-1789-houve.html>

No planejamento da fanfic, **P3** e **P4** também não investiram na descrição das personagens e, assim, como **P1**, no planejamento do enredo, construíram apenas o início da história, a problemática, e já começaram a escrevê-la definitivamente:

**Figura 37 - Planejamento da fanfic realizado por P3 e P4 no Google Docs**



Fonte: Arquivo retirado do drive do email institucional como professora da Seduc.

Na escrita da Fanfic<sup>69</sup> O grande deserto, como nenhum dos participantes quis ficar com a função de revisor, cada um ficou responsável pela escrita de uma parte da história, fato que rendeu muitos ajustes e mediação da minha parte, pois, em alguns momentos, a história não era coerente. Outro ponto a ressaltar também é a quantidade de desvios das normas gramaticais e os problemas com a estrutura sintática, o que prejudicava, muitas vezes, a fluidez da leitura. Esses ajustes também foram feitos entre mim e os participantes e isso foi comunicado à gestão


<sup>69</sup> A fanfic originalmente foi publicada no blog Zé Valdo e pode ser acessada pelo link <https://blogzevaldoramos.blogspot.com/2020/06/o-grande-deserto.html>

pedagógica da escola, para que os professores de outras disciplinas possam ajudar esses participantes de forma mais individualizada em outras atividades da escola.

O formato da Fanfic escolhida pela dupla é de uma fanfic longa, que de acordo com site Spirit, são as histórias que são escritas em mais de um capítulo, e também apresenta uma das características pertencentes às **Songfics** que, de acordo com Vargas (2015), são histórias escritas com uma música, geralmente bastante popular, utilizada como pano de fundo ou mote para o enredo. Podem ser escritas em forma de poema ou não, mas a letra original da música é incorporada a uma história envolvendo os personagens e a trama da *fanfiction*. No caso da Fanfic, O grande deserto, a personagem principal, Alex, gostava muito de música e sabia tocar violão e costumava fazer isso para uma das filhas de Robert, seu padrasto. Quando Alex resolveu ir embora, para se despedir da garota, tocou uma música do cantor Thiago Iorc, sinalizada pela personagem como uma canção que representava sua vida. A dupla de autores da fanfic inicialmente colocou só a letra da música, mas depois inseriu o *link* do clipe da canção como forma de enriquecer a história com mais uma mídia.

**P5** intitulou de “O Recomeço” a sua fanfic que é baseada na história da autora Clarice Lispector, de Laços de Família:

**Figura 38 - Resumo realizado por P5 da obra original no Google Docs**



The image shows a Google Docs interface with a document titled "Fanfic A". The document content is as follows:

**Nome da Obra Original:** Laços de Família

**Autor(a):** Clarice Lispector

Enredo da história original (pode ser um resumo de até 5 linhas): Severina e Catarina são mãe e filha, mas não são tão íntimas muito menos próximas, diante de um passeio de carro acontece uma aproximação, criando um afeto grande entre elas (mas não deixam transparecer) Catarina se comove com tudo isso, e passa tratar seu filho com mais amor, e com tudo que sua mãe não lhe proporcionou, para que ele não se sinta igual a ela! seu marido Antônio estranha tudo isso e age como se isso fosse um acontecimento temporário e que na manhã seguinte sua mulher voltaria a ser como antes ...

**Planejamento da sua Fanfic**

**Título da Fanfic (pode ser o último):** O recomeço

**Imagem da fanfic (pode ser o último):**

Below the text, there is a small rectangular image showing a person's face, likely related to the fanfic's theme.

Fonte: Arquivo retirado do drive do email institucional como professora da Seduc

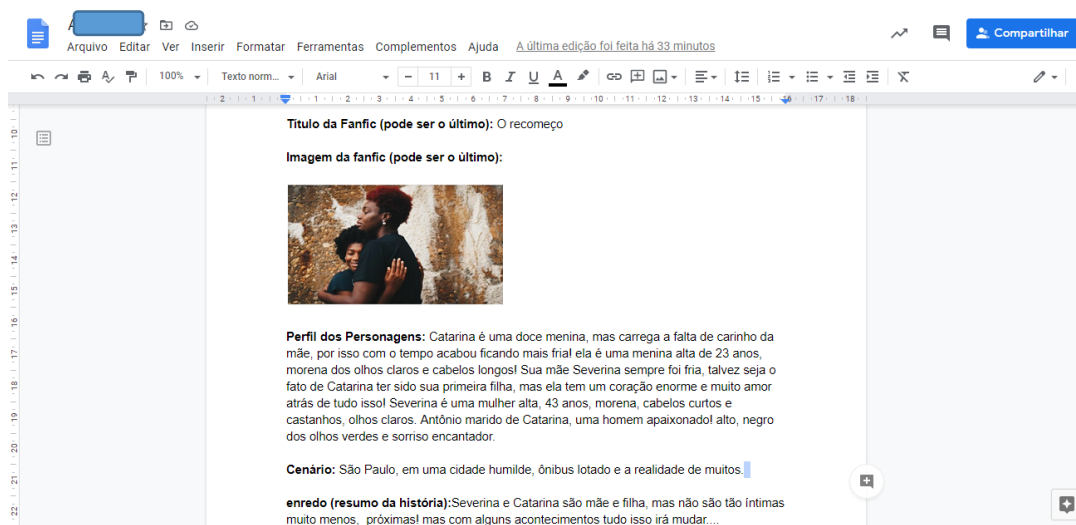
**P5** conheceu o conto Laços de Família nas aulas de leitura das oficinas e relata que ficou bastante comovida, pois, segundo o participante, a história é forte e atual. Na fanfic, as personagens principais assim como na história original são chamadas de Catarina,

representando a filha, e Severina, representando a mãe severa, no entanto as personagens são deslocadas para um contexto mais atual, situado na periferia.

Nessa história, o foco principal é a relação conflituosa entre mãe e filha que chega ao ápice em um acidente durante um trajeto de ônibus, pois nesse acidente Catarina perde o bebê que tinha acabado de descobrir e que, um pouco antes, a mãe tinha esbravejada que a criança não seria bem-vinda. Por conta do foco principal da história ser o conflito e a resolução dele, classificamos, eu e o participante, como um tipo de fanfic que se aproxima à **Intensificação Emocional**, que também pode ser chamado de *angst*. De acordo com Vargas (2015) apoiada em Jekins, essa prática da *fanfiction* centra-se muito na psicologia dos personagens, o que gera uma ênfase narrativa nos momentos de crise, seguidos por aqueles de conforto emocional, chamado pela autora como binômio dor-conforto.

Na etapa do planejamento, por conta do foco emocional da história da fanfic ser o psicológico das personagens, **P5** concentrou-se mais em descrever os perfis das personagens em detrimento do enredo:

**Figura 39 - Planejamento da fanfic realizado por P5 no Google Docs**



Fonte: Arquivo retirado do drive do email institucional como professora da Seduc.

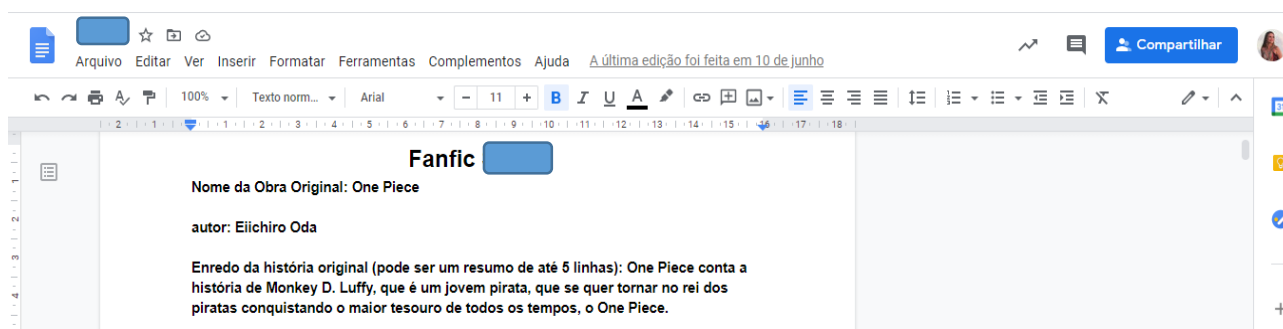
Na etapa do planejamento, o enredo não foi bem explorado pelo participante, todavia, na fase da escrita final, a fanfic<sup>70</sup> “O recomeço” foi bem desenvolvida e se revelou uma história envolvente, com diálogos bem empregados e permeados de emoções. As personagens são fortes e carregadas de representatividade: de origem periféricas, negras e marcadas por uma vida cheia de mágoas e sofrimentos. Ficamos muito surpresos que soube imprimir essa

<sup>70</sup> A fanfic originalmente foi publicada no blog Zé Valdo e pode ser acessada pelo link <https://blogzevaldoramos.blogspot.com/2020/06/numa-segunda-feira-tarde-catarina-passa.html>

representatividade no seu texto, apesar de ter declarado anteriormente não ter experiência com a produção de fanfics. Uma outra fanfic de gênero diferente, a de **P6**, também apresentou diversas qualidades.

**P6** escolheu uma coletânea de mangás chamada One Piece para se inspirar na escrita da sua Fanfic, que intitulou de “Acordando no mundo de One Piece”. A história original é descrita da seguinte forma pelo participante:

**Figura 40 - Resumo realizado por P5 da obra original no Google Docs**



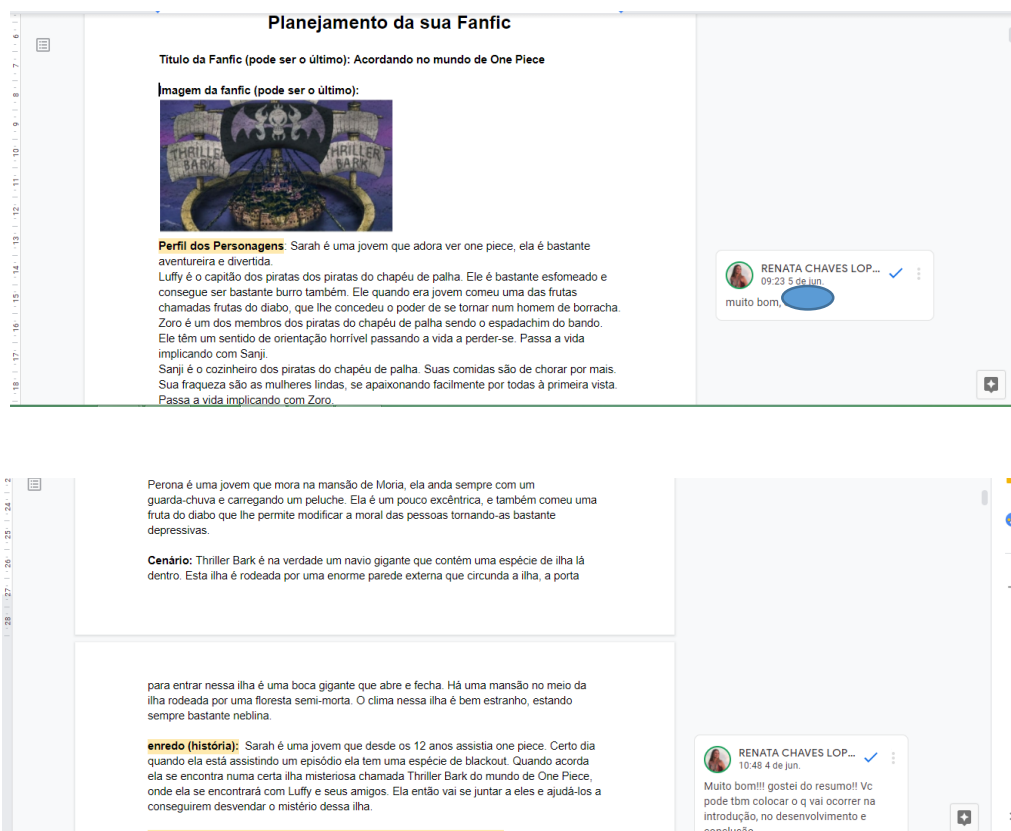
Fonte: Arquivo retirado do drive do email institucional como professora da Seduc.

**P6** relata que escolheu o mangá para inspirar sua fanfic, porque já gostava bastante da história e por ter muita aventura. Sua fanfic também é uma história de aventura, cuja personagem principal é o próprio participante que de repente acorda numa ilha onde vivem os personagens da série original e juntos vão tentar solucionar um mistério em torno de um tesouro perdido. Como há transposição do participante para o universo ficcional, entendemos que essa história se aproxima de um tipo de fanfic que é chamada por Vargas (2015), também apoiada em Jekins, de **Personalização**, pois “é tão forte o apelo daquele universo ficcional ao fã, que não basta escrever sobre ele; é preciso inscrever a si mesmo como seu participante, concretizando, ainda que parcialmente, a fantasia de ser parte de determinada história” (VARGAS, 2015, p.71).

No processo de planejamento da escrita, **P6** foi detalhista na descrição das personagens, no cenário e no enredo. Nesse momento, o participante expôs bastante informações de como seria a sua fanfic:



**Figura 41 - Planejamento da fanfic realizado por P6 no Google Docs**



Fonte: arquivo retirado do drive do email institucional como professora da Seduc.

A fanfic<sup>71</sup> “Acordando no mundo de One Piece” ficou uma história longa, apesar de não ser dividida em capítulos como **P3** e **P4** fizeram, mas de fácil leitura. Nessa etapa, o que mais nos chamou a atenção foi a surpresa e empolgação do participante pelo fato de ter conseguido escrever uma história com roteiro longo, mas coerente e envolvente,

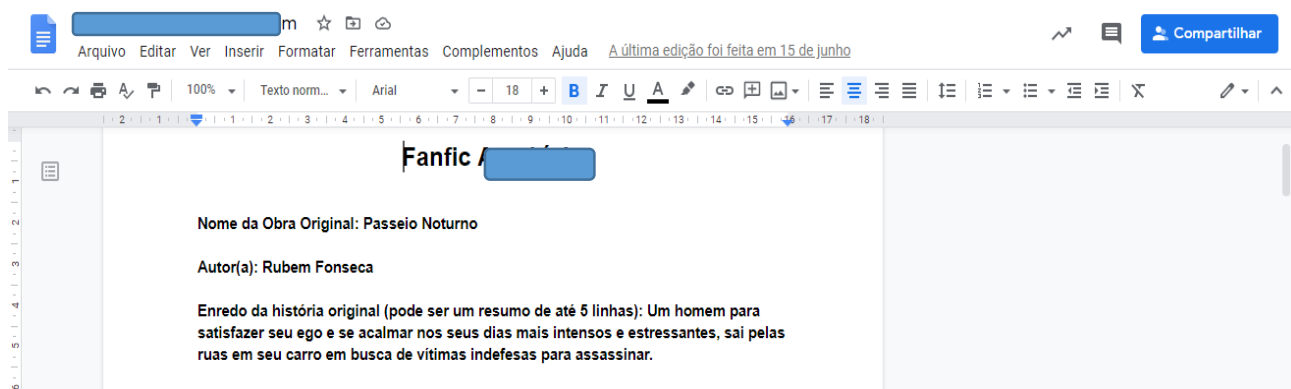
“Eu no início não estava com muita vontade para ser sincera, mas depois quando comecei escrevendo fui gostando cada vez mais. A temática que escolhi também ajudou a não ter tanta dificuldade em escrever visto ser uma temática que eu gosto bastante”. (Depoimento de P6, no questionário final)

A última fanfic que iremos apresentar foi inscrita por **P7**. O participante intitulou sua fanfic de “O Último Momento”, uma história baseada no conto Passeio Noturno do autor Rubem da Fonseca:

<sup>71</sup>A fanfic originalmente foi publicada no blog Zé Valdo e pode ser acessada pelo link <https://blogzevaldoramamos.blogspot.com/2020/06/acordando-no-mundo-de-one-piece.html>



**Figura 42 - Resumo realizado por P7 da obra original no Google Docs**

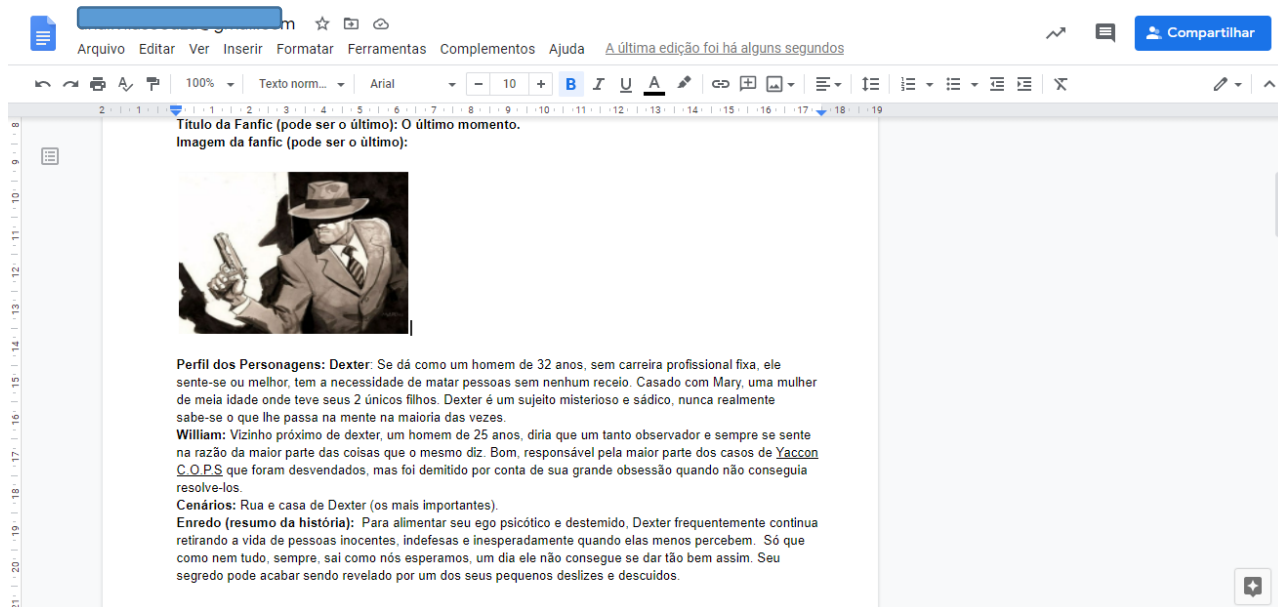


Fonte: Arquivo retirado do drive do email institucional como professora da Seduc

O participante, assim como os demais alunos respondentes e participantes, conheceram esse conto nas oficinas de leitura e esse texto foi escolhido como o mais marcante entre os alunos durante os depoimentos colhidos no grupo focal final. Na fanfic de **P7**, a história se passa no mesmo cenário do conto “Passeio Noturno”, no entanto a personagem principal recebe um outro nome, Dexter. A personagem principal assim como o do conto também comete assassinatos, mas seu vizinho, um personagem que só aparece na fanfic, é o responsável por parar Dexter. Como o foco principal era dar um fim nos assassinatos cometidos pela personagem principal, situamos, eu e **P7**, como uma fanfic que se aproximava de **Recontextualização**, assim como **P1**, uma vez que o propósito da história é preencher uma lacuna deixada pela história original, embora com outros personagens.

Na etapa de planejamento, **P7** também investe na descrição das personagens principais, o que foi importante para o participante utilizar as características psicológicas das personagens no desenvolvimento da história:

**Figura 43 - Planejamento da fanfic realizado por P7 no Google Docs**



Fonte: Arquivo retirado do drive do email institucional como professora da Seduc

A fanfic<sup>72</sup> “O Último Momento” foi muito bem escrita e seu o autor cursa, até o momento, 1º ano do ensino médio e sempre carrega a bandeira de que não ler nem escreve muito, mas se surpreendeu e nos surpreendeu com um história em primeira pessoa, narrada sob a perspectiva de um vilão. A fanfic consegue deixar o leitor em suspense, até o último momento, para saber se os crimes serão solucionados.

A partir das análises expostas até esse momento, concluímos que houve o fomento da leitura e produção de gêneros literários a partir de uma integração pedagógica, conforme descrita por Cosson (2020), através de leituras literárias envolvendo gêneros literários emergentes do ambiente digital, pois inicialmente tínhamos concluído que não havia o hábito de vivenciar a literatura nas redes sociais e em plataformas por parte da maioria dos sujeitos da pesquisa. No entanto, durante as nossas oficinas, houve a integração da cultura digital à cultura da leitura e da produção do texto literário para os sete participantes dessa pesquisa.

Dessa forma, finalizamos a análise de dados dessa pesquisa. Nessa última subseção, avaliamos inicialmente a proximidade dos 18 alunos que se matricularam na eletiva com os gêneros literários emergentes do ambiente digital, incluindo o acesso desses alunos ao aparato tecnológico, e, em seguida, selecionamos os sete participantes para investigar a evolução deles quanto ao fomento da leitura e da produção desses gêneros durante práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais.

<sup>72</sup> A fanfic originalmente foi publicada no blog Zé Valdo e pode ser acessada pelo link <https://blogzevaldoramos.blogspot.com/2020/06/o-ultimo-momento.html>

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou compreender como o tratamento didático do texto literário a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários emergentes do ambiente digital poderia fomentar o letramento literário dos sujeitos de nossa pesquisa no contexto da sala de aula de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza. A escola escolhida para a realização desta pesquisa está localizada no bairro Cristo Redentor, na Grande Barra do Ceará, região periférica de Fortaleza. Essa pesquisa foi realizada, em quase sua totalidade, no momento em que ocorria uma pandemia ocasionada pelo Corona vírus. Esse vírus nos colocou em isolamento social, levou à morte muitas pessoas queridas e ocasionou muitos desempregos. Situação que provocou muita tristeza, mas também muita resiliência, sentimento que foi percebido claramente nos sujeitos dessa pesquisa. Ressaltamos também que, por conta do isolamento social, o ensino remoto emergencial foi implantado, o que nos rendeu, apesar de todos os percalços que envolve essa modalidade de ensino, um estímulo a mais para investigar como poderíamos associar a literatura às tecnologias digitais no contexto real de uma prática social.

Nesse contexto, o objetivo principal dessa pesquisa é **investigar quais seriam os impactos de práticas de leituras envolvendo gêneros literários emergentes do ambiente digital sugeridos pela BNCC no letramento literário de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza**. De forma mais específica, estabelecemos três objetivos: 1) Investigar as mudanças no perfil de leitor literário de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais; 2) Averiguar os componentes da competência literária que se destacaram nas atividades propostas durante a realização de práticas de leitura com gêneros literários emergentes do ambiente digital com uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza e 3) Analisar como uma proposta de inovação metodológica no ensino da literatura, a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais, pode fomentar a leitura e a produção desses gêneros entre alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza.

Após realizarmos toda a trajetória metodológica que descrevemos na seção sobre metodologia da pesquisa, partimos para a análise do nosso *corpus*. Quando avaliamos as informações finais, após fazermos a triangulação dos dados, que foram construídos através dos questionários, das entrevistas semiestruturadas nos grupos focais, das atividades e das produções dos discentes, afirmamos que os nossos objetivos foram alcançados. Com base

nesses objetivos, a seguir iremos propor algumas respostas às questões que nortearam a nossa pesquisa.

Em relação à nossa **primeira questão de pesquisa**: 1) Quais as mudanças no perfil de leitor literário de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais? – para responder essa questão, inicialmente fizemos um panorama sobre o perfil leitor literário dos 18 participantes da turma eletiva e, em seguida, avaliamos os sete participantes da pesquisa sob a perspectiva de três princípios: o **desenvolvimento no hábito de leitura**, a **criação pelo gosto da leitura** e a **formação do leitor crítico e criativo**.

Quanto ao hábito de leitura, percebemos que alguns participantes já manifestavam esse hábito: uns relataram que liam com mais frequência outros menos, que o principal motivo do prosseguimento da leitura seria por prazer; e que um dos motivos de abandono dessa leitura é quando, na visão dos discentes, a leitura era chata. Discutimos também que o hábito deveria ser submetido à repetição contínua e duradoura de atividades de leitura, tanto na escola quanto no ambiente familiar, mas, apenas um dos participantes relatou que desenvolveu esse hábito com estímulo da família, enquanto outros comentaram que foi ao longo da vida escolar, apesar de constatarmos que a escola ainda precisa lançar mão de variados recursos para implantar esse hábito.

Em relação ao impacto das nossas oficinas no desenvolvimento desse hábito, não ousamos afirmar que houve um impacto de forma definitiva, uma vez que o hábito, assim como o letramento, é fomentado ao longo de um percurso e as nossas oficinas só duraram um bimestre. Entretanto podemos afirmar que as oficinas de práticas de leitura contribuíram para que esse hábito fosse, minimamente, fortalecido, pois a leitura dos textos literários ocupou a posição de protagonista e, sistematicamente, toda semana havia leituras, o que foi recebido com satisfação tanto pelos participantes como pelos respondentes. Essa satisfação foi revelada através das conversas pelo WhatsApp e no grupo focal final.

Quanto à criação pelo gosto da leitura, acreditamos também que é formado durante um longo tempo na vida de um leitor, assim como o hábito de leitura. Mesmo assim, nas nossas oficinas, para que houvesse a conservação e estímulo dos gostos literários individuais e aquisição de novos gostos por parte dos sujeitos pesquisados, abrimos espaços semanais para o compartilhamento de leituras individuais, trocas de arquivos em pdfs de livros e sugestões de leitura, pois acreditamos que esse seria um dos caminhos para impactar na criação do gosto literário e ainda houve atividades como forma de validação dessas leituras individuais como as postagens no instagram literário, dos memes literários e das fanfics.

Em relação à formação do leitor crítico e criativo, entendemos que houve um impacto positivo quanto à formação da criticidade e da criatividade do leitor literário, uma vez que esses participantes se apropriaram das leituras dos textos literários para formar sua própria concepção de mundo (crítica) e fizeram isso através de uma linguagem literária (criatividade). Esse impacto foi mostrado através do debate sobre diversas questões de ordem racial, sexual e de gênero levantadas pelos próprios sujeitos da pesquisa, situação que nos surpreendeu positivamente, pois não imaginávamos que essas temáticas seriam sinalizadas pelos sujeitos pesquisados e se mostrariam tão urgentes em serem discutidas nas aulas de literatura. Percebemos, nesse contexto, que houve por parte de todos envolvidos na pesquisa uma tomada de consciência de que a literatura pode e deve representar a existência de uma diversidade social e cultural e que também a literatura pode ser um instrumento de resistência cultural e de luta em busca da construção de uma sociedade mais igualitária.

No tocante à **segunda questão de pesquisa**: Que componentes da competência literária se destacaram nas atividades propostas durante a realização de práticas de leitura com gêneros literários emergentes do ambiente digital com uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza? – nos apropriamos de uma tabela construída por Mendoza (2004) que elenca os principais elementos da competência literária na formação do leitor literário. Construimos as atividades que integraram as oficinas levando em consideração esses componentes.

No total, dez atividades foram propostas para os sujeitos da pesquisa, de modo que foi possível abranger os dez componentes elencados por Mendoza (2004). No entanto, gostaríamos de ressaltar que alguns componentes que compuseram essas atividades se destacaram mais que outros e foram significativos para atingirmos alguns dos nossos objetivos, como o **estímulo à compreensão e à interpretação do texto literário pelos participantes**, a exemplo do componente 2, que se refere aos saberes pragmáticos para reconstruir a situação enunciativa apresentada no texto, que permite a identificação de indícios(...) oferecidos pelo texto e do componente 9, que cita o domínio das habilidades leitoras.

Destacamos também o componente 4, que remete aos saberes intertextuais, que se referem à correlação que os textos literários mantêm entre si e o componente 3, que cita os conhecimentos de uso literário, de estruturas retóricas e saberes metaliterários, que são conhecimentos imperiosos para **formação do leitor literário**. Por fim, destacamos o componente 5, que se refere aos saberes semióticos para organizar a compreensão definitiva do texto e o componente 8, que remete aos conhecimentos referidos a modalidades do discurso (programas discursivos, gêneros, peculiaridades textuais literárias ...), que nos auxiliaram a estimular **aproximação do leitor literário com os gêneros emergentes do ambiente digital**.

No que diz respeito à nossa **terceira questão**: Como uma proposta de inovação metodológica no ensino da literatura, a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais, pode fomentar a leitura e a produção desses gêneros entre alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza? – também buscamos primeiramente compreender como era a familiaridade dos dezoito alunos matriculados na eletiva com os gêneros literários emergentes do ambiente digital. Para isso, utilizamos o questionário perfil de leitor literário e grupo focal inicial, instrumentos que nos auxiliaram a perceber que, apesar de inicialmente quase todos alunos sinalizarem que tinham acesso às tecnologias, em um contexto real de pandemia que exigiu esses alunos tivessem de fato esse acesso, isso não aconteceu. Presenciamos a falta, por parte de alguns discentes, tanto do dispositivo tecnológico que suportasse todas as demandas de ensino remoto emergencial como também de algumas habilidades necessárias para essa ocasião.

Também investigamos que gêneros presentes no ambiente digital esses alunos conheciam e a resposta que obtivemos foram as fanfics e os memes. Esses dois gêneros, juntamente com as postagens na rede social Instagram, foram os escolhidos para serem estudados nas oficinas oferecidas aos sujeitos da pesquisa. No entanto, somente os dados construídos pelos sete participantes foram analisados.

Na oficina do Instagram Literário, além de discutirmos vários tipos de perfis literários pertencentes a esse rede social, os participantes também fizeram postagens de trechos de textos literários de sua preferência, relacionaram com uma imagem também escolhida por eles, fizeram um pequeno comentário sobre o trecho e os categorizaram através das *tags*. Em relação a essa atividade, todos os alunos realizaram as postagens, mas nem todos atenderam aos requisitos solicitados. No entanto, percebemos por parte de todos os participantes que o objetivo de apresentar a possibilidade da realização do texto literário da preferência do aluno na rede social Instagram, fortalecer o estilo e o gosto literário do aluno e associar as diferentes mídias na composição foi alcançado.

Na oficina referente aos memes literários, a atividade se destinava à criação e à interpretação de *memes*. Nessa atividade, os alunos foram estimulados a postar no perfil do Instagram um *meme* que se relacionasse com uma obra literária de sua preferência e esse *meme* poderia ser criado pelo aluno ou retirado da *web*. Apenas um participante não fez a postagem, todos os outros postaram *memes* literários retirados de outros sites. Esses seis participantes cumpriram os objetivos da oficina, pois além de perceberem a realização do gênero em seu local real de uso, aprofundaram a compreensão leitora entre os diversos aspectos multimodais e intertextuais presente nos *memes* literários que foram postados.

Como vínhamos no processo de fortalecimento e amadurecimento do estilo e do gosto literário dos participantes da pesquisa através das postagens no Instagram e das leituras e discussões nas aulas *online*, finalizamos as nossas oficinas da melhor forma possível. As últimas oficinas foram destinadas para o planejamento e criação de fanfics. Todos os participantes executaram todas as fases propostas nessas últimas oficinas e nos surpreenderam, de forma positiva, com histórias literárias de excelente qualidade.

Gostaríamos também de ressaltar que alguns participantes foram além das nossas atividades propostas nas oficinas e passaram a divulgar suas produções, de forma independente, em outros perfis e plataformas.

Enfim, não há como mensurar toda a aprendizagem que vivenciamos nos dias em que realizamos a pesquisa. Como professora efetiva dessa escola há dez anos, já tinha percebido que os nossos alunos são, antes de tudo, vencedores, mas devo confessar que eles mais uma vez me surpreenderam, pois enfrentaram todo o contexto pandêmico com muita resiliência, e tenho muito orgulho de deixar registrado que a literatura e as nossas aulas foram uma válvula de escape, tanto para mim, pesquisadora, quanto para eles, os nossos parceiros.

Dessa forma, acreditamos que não há palavras finais nesse trabalho, mas palavras de continuidade que possam gerar novas discussões e investigações acerca da compreensão da obra literária associada às tecnologias digitais. Deixamos aqui registrados a nossa torcida para que venham futuras pesquisas, que possam investigar a realização de outros gêneros, que tenham como foco outros públicos e, principalmente, que investiguem como poderíamos facilitar a formação dos professores nas universidades sobre as práticas de leitura envolvendo gêneros literários em ambientes digitais.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, D. A.; ARRUDA, M. I. M. *Fanfiction: uma escrita criativa na web*. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.22, n.2, p.88-103, abr./jun. 2017.
- ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores**. 2006. 552 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Programa La Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.
- ARAGÃO, C. O. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas. In: MOREIRA, Glauber Lima *et al.* (Org.). **Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p.125-144.
- ARAÚJO, F. A. **Aprender a gostar de ler a partir da literatura: o desafio da formação leitora de alunos dos anos finais do ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.
- ARAÚJO, J; IRINEU, L. **Metodologia da pesquisa nos estudos da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial (2020, adaptado) (no prelo)
- ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v.46, n.1, p.79-92, jan./jun. 2007.
- ARAÚJO, J. C. O texto em ambientes digitais. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Leituras sobre Leituras: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p.88-115.
- ARAÚJO, J. C. Reelaboração de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Wilson (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.49-63.
- ARAÚJO, N. M. S. Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de recursos educacionais digitais. In: Kyria Rebeca Finardi; Rogério Tílio; Vladia Borges; Adriana Dallagnelo; Etelvo Ramos Filho. (Org.). **Transitando e transpondo na linguística aplicada**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2019. p.211-239.
- ARAÚJO, M. R. **Da literatura ao letramento literário: uma proposta de ensino**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- ARAÚJO, S. S. **A formação de leitores iniciais e o letramento literário em turmas do 2º ano do ensino fundamental atendidas pelo programa aprendizagem na idade certa (mais PAIC)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- ARISTIMUÑO, F. O meme como expressão popular no ensino de arte alguns pensamentos e conceitos base do projeto de pesquisa evms. **Revista Digital Art&**, ano.12, n.15, nov. 2014. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-15/12.pdf> . Acesso em: 3 set. 2020.



ASSUNÇÃO, F. N. **Proposta de jogo digital como ferramenta de ensino-aprendizagem da ortografia da língua portuguesa**. 2019. 208. f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019

ATAIDE, D. P. **A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: desencontros entre teoria e prática**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras Inglês) – Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ASSIS, E. C. Leitura e literatura em meio digital: formas e tipos. Revista **Travessias**, Cascavel, v.11, n.3, p.441-451, set./dez. 2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BALVERDU, A. M. **Comunidade Booktube como estratégia de incentivo à leitura**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BARRETTO, A. G. P. Literatura em ambiente digital: o Twitter e a era das microleituras no Brasil e em Pernambuco. In: VIVA A PERNAMBUCANIDADE VIVA, 14, 2017. Recife. **Anais [...]**. Recife: FAFIRE, 2017.

BARROS, W. V. Letramentos digitais e ampliações das noções de texto e de leitura. **Letras em Revista**, Teresina, v.9, n.1, jan./jun. 2018.

BEZERRA, R. S. **Aplicação de mashups no gerenciamento de redes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Computação) – Programa de Pós-Graduação em Computação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Goiânia, v.5, n.1, p.99-114, jan./jul. 2013.

BIRO, J. Estrutura das ficções interativas. **Revista PontoCom**, [S.l.:s.n], fev. 2007. Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-artigos/estrutura-das-ficcoes-interativas>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2006. 239p. v.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: EducaRede, 2006.

CANI, J; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea; COSCARELLI, Carla; CANI, Josiane. **Multiletramentos e multimodalidades**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016. p.15-38.

CASSANY, D. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006. p.21-43.

CARNEIRO, J. S. Os gêneros textuais digitais no ensino/aprendizagem da webliteratura: o caso dos weblogs. **Entreletras**, Araguaína, TO, v.3, n.1, p.243-253, jan./jul. 2012.

CARVALHO, D. B. A. Literatura infantojuvenil: diálogos entre a cultura impressa e a cibercultura. **Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras de Passo Fundo**, Passo Fundo, v.6, n.2, p.154-169, jul./dez. 2010.

CEARÁ. (Estado). **Documento orientador**: ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CECHINELI, A. Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, p.1-14, 2019.

COELHO, P. M. F; COSTA, M. R. M; SANTOS, R. O. Educação, tecnologia e indústria criativa: um estudo de caso do Wattpad. **Cad. Pesqui.** [S.l.], v.49, n.173, p.156-181, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em: 25 jan. 2021.

COSCARELLI, C. V. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 7. 1996. Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: DCC, UFMG, 1996.

COSCARELLI, C. V. (Org.). Navegar e Ler na Rota do Aprender. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 192p.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Paradigmas do letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020

COSSON, R. O que acontece com o ensino da literatura em tempos de internet? uma reflexão em três hipóteses. In: FREITAS, Ernani C. et al. **Leitura, literatura e linguagens**: novas topografias. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2019. p.147-160.

CRESSER, F; GUNN, L; BALME, H. Experiências femininas de publicação on-line de e-zine. **Media, Culture & Society**, [S.l.], v.23, n.4, p.457-473, 2001.

DUARTE, E. C. C. Ética e estética no romance em câmara lenta, de Renato Tapajós: considerações sobre seu caráter testemunhal. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, CENTRO, CENTROS-ÉTICA, ESTÉTICA, 12. 2011. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ABRALIC, 2011.

DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FALKENBACH, L; LANFREDI, D. D; PEREIRA, K. R. **Letramento literário**: uma possibilidade para a formação leitora. **Movendo Ideias, UNAMA**, [S.l.], n.1, 2019.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K; BECHER, S; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p.26-48.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

GABRIEL, G. A. **Práticas de leitura literária em aulas de FLE**: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês na UECE. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILL, C. F. Uma experiência de pesquisa sobre podcast no ensino de literatura. **Ciclo Revista**, [S.l.], set. 2016.

GNISCI, V. M. R. Booktubers: narrativas e experiências literárias da juventude contemporânea. **Textura**, Canoas, v.20, n.42, p.106-124, jan./abr. 2018.

GRUPO NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v.1, n.66, p.60-92, spr. 1996.

GOMES, I; LUCAS, R. J. L. Relações entre literatura e quadrinhos no Brasil: estudos de caso. **UFRGS. Organon.**, [S.l.], v.33, n.64, 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/viewFile/65532/39259>. Acesso em: 19 jan. 2021.

HOUAISS, A. Dicionário **Houaiss** da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JONES, M. C. C. **¿Como lemos literatura en el aula?**: estrategias para la promoción de la lectura. Buenos Aires: Biblos, 2010.

JOVER-FALEIROS, R. **A Experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental**. 2006. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

JUNIOR, J; SATO, D; PEIXOTO, G. Práticas de ensino de língua portuguesa no ensino médio: letramento, tecnologias digitais e protagonismo juvenil. **Letras em Revista**, Teresina, v.9, n.1, jan./jun. 2018.

KONOBEL, M; LANKSHEAR, C. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing INC, 2007.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

KLEIMAN, A. B. Formando leitores críticos. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria. **Ensaio sobre leitura 2**. Belo Horizonte: PUC, 2007.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, [S.l.], v.18, n.2, p.142-152, 1997.

LEAL, V. A. L. **Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

LEÃO, C. M. E; SOUZA, D. F. B. G. Letramento literário em círculos de leitura na escola. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n.21, p.427- 441, jul./dez. 2015.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto1, 1996.

LEFFA, V. Texto, hipertexto e interatividade. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v.16, n.2, p.165-192, jul./dez. 2008.

LIMA, C. S. **O letramento literário através dos cordéis: um caminho possível na educação de jovens e adultos**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

LOPES, L. P. M. O novo ethos dos letramentos digitais: modo de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: FIAD, R.S; SIGNORINI, I. (Orgs.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: UFM, 2012. p.2002-229.

LOPES, P. H. M. **A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira: de justificativa para avaliação oral a um uso eficaz para o fomento da competência leitora**. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

LUCENA, H. M. A. **Letramento literário a partir do uso do gênero textual meme**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, 2020.

MACHADO, C. M. **Tratamento didático da literatura centro-americana na formação de professores: um estudo sobre crenças de futuros professores de espanhol da UECE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Universidade Federal de Pernambuco. In: REUNIÃO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 50. 2002. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: GEL, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.15-35.

MARQUES, F. C. F. S. **“Eu não sei ler”**: um estudo sobre mudanças no desempenho leitor e em crenças autoexcludentes de alunos do sexto ano de uma escola pública a partir de práticas de leitura literária. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MARQUES, G M B. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência**: de leitores em formação a formadores de leitores. 2017. 321 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MENDOZA FILLOLA, A. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones ALJBE, 2004.

MENEZES, R. S. **A poesia mediando o letramento literário**. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana (SE), 2015.

MELIAN, V. T. R. **A formação do leitor literário**: um olhar sobre a Escola Municipal Léia Raquel Dias Mota. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

MIRANDA, F. M. Fandom: um novo sistema literário digital. **Revista Hipertextus**, [S.l.], v.3, p.1-21, jun. 2009.

MONTEIRO, S. O. **A formação do leitor literário através do livro “Pequenas descobertas do mundo”, de Clarice Lispector**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOTA, M. S. P. **A inserção do texto literário como ferramenta para a produção oral de alunos de nível intermediário de inglês como língua estrangeira**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, A; MANZANA, C. Fanfiction: “nova” ferramenta de leitura e escrita para o ensino de língua materna no ensino básico. **Revista Calidoscópio**, São Leopoldo,RS, v.13, n.2, p.210-217, maio/ago. 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARENTE, L. O. S. S. **Práticas de leitura literária para a inserção da literatura cearense no ensino médio**: ressignificação de crenças de alunos de uma escola pública de Fortaleza. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZIBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p.61-78.

PEREIRA, A. T. **Textos literários e práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola**: análise do desempenho da compreensão leitora de alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3.ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014. p.13-24.

PERINA, A. A. **As crenças de professores de inglês em relação ao computador**: coletando subsídios. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PESSOA, R. P; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p.43-64.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures”: 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.55, n.2, p.525-530, nov. 2016.

PITELI, M. L. **A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública**: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, São José do Rio Preto, 2006.

RECUERO, Raquel. Difusão de informação em redes sociais. In: RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.116-134.

RIBEIRO, A. E; COSCARELLI, Carla Viana. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.3, p.317, 2010.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3.ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014. p.125-154.

RIBEIRO, A. E.; JESUS, L. M. Produção de *fanfictions* e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.23, n.48, p.93-108, 2019.

RODRIGUES, V. L. B. **O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho**: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. Hipernormatividade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p.11-31.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE, CENP, 2004.

ROSARIO, J. D. R. **A promoção do letramento literário no ensino fundamental II**: um estudo sobre o projeto jovens mediadores de leitura. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2015.

SANCHEZ– FORTÚN, J. M. A; RUIZ DOMÍNGUEZ, M. D. M. La lectura hipertextual em la formación literária: aplicaciones didácticas. In: ARBONÉS, C.; SANAHUJA, E. **Literatura 2.0 em el aula. Propuesta y experiências**. Rio de Janeiro: Octaedro, 2015. p.21-42.

SANTAELLA, L. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patricia Lupuion. (Org.). **Complexidade**: redes de conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Kairós Edições, 2014. p.27-44.

SANTIAGO, L. N; LIMA-NETO, V. A BNCC e a abordagem dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa. In: LIMA, A.M. P; FIGUEREDO-GOMES, J. B; SOUZA, J.M.R. **Gêneros multimodais, Multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João, 2019. p.254-262.

SANTOS, A. C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In: **Anuário brasileiro de estudos hispânicos**. Madrid: Consejería de Educación, 2007. p.33-45.

SANTOS, R. A. S. **Leitura literária e ensino de língua estrangeira**: o conto de Edgar Allan Poe no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SELVERO, C. M. **A motivação na aula de língua instrumental**: crenças de alunos. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2013.

- SILVA, G. M. **Literatura, leitura e escola**: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio. 2016. 427 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- SILVA, A. M. O. C; SILVEIRA, M. I. M. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, [S.l.], v.1, n.1, 2013
- SOARES, N. D. S. **Uso de textos literários autênticos e de adaptações de textos literários no ensino de E/LE**: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.
- SOUZA, R. J; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: UNESP, 2011.
- SPALDING, M. Literatura na tela do computador: a coletânea de literatura eletrônica de Katherine Hayles e algumas experiências no Brasil. **Rev. Traj. Mult.**, [S.l.], ano.3, n.7, ago. 2012.
- STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**, [S.l.], v.29, n.1, p.29-58, 2013.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- TOFFLE, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p.668-682.
- VARGAS, H; BELLAN, M. O anime music video (AMV) como inovação na linguagem midiática. **Comunicologia: Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília**, Brasília, p.4-29, 2012.
- VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: UPF, 2015.



ZACHARIAS, V. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p.17-29.

ZAPPONE, Mirian.H.Y. Fanfics: um caso de letramento literário na cibercultura? **Revista Letras de Hoje**, Porto alegre, RS, v.43, n.2, p.29-33, abr./jun. 2008. Disponível em: [revistaseletronicas.pucrs.br](http://revistaseletronicas.pucrs.br). Acesso em: 18 jul. 2018.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PERFIL LEITOR LITERÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE  
CENTRO DE HUMANIDADES - CH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM L.A.



### Caro(a) Participante,

O presente questionário faz parte da pesquisa intitulada “PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA INSERÇÃO DE GÊNEROS EMERGENTES NO AMBIENTE DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE O AVANÇO DA COMPETÊNCIA LITERÁRIA DOS ALUNOS”, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Renata Chaves Lopes sob a orientação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão e, o mesmo passou pelo termo de consentimento livre e esclarecido antes de ser apresentado para ser respondido.

No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, poder utilizar os dados na pesquisa, gostaríamos de pedir sua compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o máximo de **fidelidade** possível. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em **anonimato** a identidade de todos os participantes.

**Renata Chaves Lopes,**

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

### I. PERFIL DO ALUNO PARTICIPANTE

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Email: \_\_\_\_\_
3. Telefone: \_\_\_\_\_
4. Bairro onde você mora: \_\_\_\_\_
5. Idade: \_\_\_\_\_ 6. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )
7. Série: \_\_\_\_\_

## PERFIL LEITOR LITERÁRIO E USO DAS TIDCS

**1. Com que frequência você costuma ler?**

- a. Sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Quase nunca.
- d. Nunca.

**2. Por que motivos você lê?**

- a. Por prazer.
- b. Por obrigação (na escola).
- c. Outros: \_\_\_\_\_

**3. Em qual situação você abandona uma leitura?**

- a. Quando acho chato.
- b. Quando acho difícil.
- c. Quando não tenho tempo.
- d. Outros motivos: \_\_\_\_\_

**4. Você costuma ler mais que tipos de textos?**

- a. Impresso
- b. Digital On-line
- c. Digital (no word, pdf..)
- c. Impresso e digital

**5. Em qual desses suportes você lê mais: (OBS: Você pode marcar mais de uma opção.)**

- a. Livros
- b. Revistas
- c. Computador (sem internet)
- d. Internet
- e. Jornais
- f. Outros: \_\_\_\_\_

**6. Onde você costuma ler? (OBS: Você pode marcar mais de uma opção.)**

- a. Escola
- b. Casa
- c. Outros: \_\_\_\_\_

**7. Qual o grau de dificuldade que você tem no processo de leitura?**

- a. Não entendo nada.
- b. Entendo quase tudo.
- c. Algumas vezes não entendo.
- d. Entendo Bastante

**8. Ainda sobre as dificuldades no processo de leitura, marque a opção que mais lhe representa. (OBS: Você pode marcar mais de uma opção.)**

- a. Dificuldades com o significado das palavras.
- b. Dificuldade em se concentrar na leitura.
- c. Dificuldade em encontrar um bom lugar para ler.
- d. Dificuldades em identificar as ideias principais do texto.
- e. Dificuldades em identificar as ideias secundárias do texto.
- f. Não tenho nenhuma dificuldade

**9. Marque um x nos gêneros que você mais gosta.**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> contos                              | <input type="checkbox"/> poesia/poema         |
| <input type="checkbox"/> crônicas                            | <input type="checkbox"/> romance policial     |
| <input type="checkbox"/> romance                             | <input type="checkbox"/> história de aventura |
| <input type="checkbox"/> novela                              | <input type="checkbox"/> história de suspense |
| <input type="checkbox"/> clássicos da literatura brasileira  | <input type="checkbox"/> história de terror   |
| <input type="checkbox"/> clássicos da literatura estrangeira | <input type="checkbox"/> ficção científica    |
| <input type="checkbox"/> <i>best seller</i> nacional         | <input type="checkbox"/> cordel               |
| <input type="checkbox"/> <i>best seller</i> estrangeiro      | <input type="checkbox"/> Outros: _____        |
| <input type="checkbox"/> história em quadrinho (HQ's, Mangá) |   |

**10. Quando você pensa em escolher um livro literário por prazer, você costuma seguir a sugestão de qual dos itens listados a seguir? (você pode marcar mais de uma opção)**

- ( ) indicação de colega;
- ( ) propagandas/comerciais;
- ( ) lançamento de filmes sobre a obra;
- ( ) Resenha disponível na internet / Booktube;
- ( ) Resenha do livro disponível em livros, revistas ...;
- ( ) indicação do professor(a);
- ( ) incentivo da biblioteca;
- ( ) outros: \_\_\_\_\_

**11. Atenção: qual obra literária (podem ser exemplos de livros, contos, crônicas, poesias...) que você gostaria que seu ou sua professor(a) de português lesse nas aulas de linguagens?**

---

---

**12. Você possui internet em sua residência? Sim ( ) Não ( )**

**13. Marque abaixo os dispositivos tecnológicos que você possui. (você pode marcar mais de uma opção). Informe ao lado a média de tempo diário (em minutos ou horas) que você usa esses dispositivos.**

- a) Televisão: \_\_\_\_\_
- b) Rádio: \_\_\_\_\_
- c) Celular: \_\_\_\_\_
- d) Computador (desktop): \_\_\_\_\_
- e) Computador (notebook): \_\_\_\_\_
- f) Tablet: \_\_\_\_\_
- g) Dispositivo de leitura de ebooks - DLE (Kindle, etc.): \_\_\_\_\_
- h) Videogame: \_\_\_\_\_
- i) Outros: \_\_\_\_\_

**14. Marque um x nas opções que representam os motivos de uso dos dispositivos. (os dispositivos que você não utiliza pode deixar em branco)**

|                                       | Lazer | Lazer e estudo | Somente estudo |
|---------------------------------------|-------|----------------|----------------|
| Televisão                             |       |                |                |
| Rádio                                 |       |                |                |
| Celular                               |       |                |                |
| Comp. (desk)                          |       |                |                |
| Comp. (notebook)                      |       |                |                |
| Tablet                                |       |                |                |
| DLE(Dispositivo de leitura de ebooks) |       |                |                |
| Videogame                             |       |                |                |
| Outros                                |       |                |                |

**15. Marque um x nas opções SIM ou NÃO com relação ao seu uso de tecnologias em detrimento de outras atividades.**

| Uso de tecnologias em atividades cotidianas  | SIM | NÃO |
|--|-----|-----|
| Costuma descuidar de tarefas escolares, domésticas ou trabalho para permanecer mais tempo utilizando tecnologia                  |     |     |
| Já se privou de necessidades fisiológicas (sono, alimentação, urinar ou defecar) para manter-se mais tempo utilizando tecnologia |     |     |
| Prefere passar mais tempo utilizando tecnologia que estar com seus amigos e familiares   |     |     |
| Outras pessoas (amigos/familiares) se queixam sobre a quantidade de tempo que você costuma utilizar tecnologia                   |     |     |

**16. Ainda sobre o manejo de tecnologias e atividades em ambiente digital, marque as opções com um X que indicam ações que você sabe realizar.**

- ( ) Conectar-me a uma rede sem fio em dispositivos diversos (celular, tablet, computador, etc.)
- ( ) Ver e escrever e-mails.

- Anexar arquivos diversos em e-mail.
- Baixar arquivos diversos.
- Ver, escrever, postar e compartilhar textos, imagens, fotos, vídeos, áudios.
- Comentar publicações em sites ou redes sociais.
- Ver filmes, séries, programas, documentários na internet.
- Baixar aplicativos para dispositivos eletrônicos.
- Fazer compras on-line.
- Jogar on-line.
- Produzir e postar clipes a partir de vídeos ou fotos.
- Produzir e postar *memes*.
- Produzir podcasts.
- Criar aplicativos.
- Criar sites.
- Criar blogs.
- Outros: \_\_\_\_\_

**17. Quais desses gêneros você conhece? (pode marcar mais de uma opção)**

- Editorial
- podcast
- blog
- poesia
- publicidade
- fanfic
- booktube
- currículo
- vlog
- álbum
- meme
- fotonovela
- playlist comentada
- E-zine
- charge
- miniconto-multimodal

- mashup
- fanclipe
- HQ digital
- Curta
- Anime
- AU (Universo Alternativo)
  
- Outros \_\_\_\_\_

**18. Que gêneros você acha que podem aparecer no ambiente digital:**

- Editorial
  - podcast
  - blog
  - poesia
  - publicidade
  - fanfic
  - booktube
  - currículo
  - vlog
  - álbum
  - meme
  - fotonovela
  - playlist comentada
  - E-zine
  - charge
  - miniconto-multimodal
  - mashup
  - fanclipe
  - HQ digital
  - Curta
  - Anime
  - AU (Universo Alternativo)
-



**19. Escolha um gênero do ambiente digital que, na sua opinião, deveria ser utilizado nas aulas de linguagens:**

---

**20. Você saberia produzir um gênero no ambiente digital?**

( ) sim ( ) não. Se SIM, escreva qual gênero: \_\_\_\_\_

**21. Você tem dificuldade de ler no ambiente digital? ( ) sim ( ) não.**

**22. Para você qual o meio de divulgação de textos de maior alcance entre os adolescentes?**

( ) meio impresso ( ) meio digital

**23. Você tem mais contato com o texto literário no:**

( ) meio impresso ( ) meio digital

**24. Você já fez parte de algum grupo de fã, como de banda, músicos, autores de livros ou de outro? ( ) sim ( ) não. Se SIM, você já produziu sozinho ou junto com seu grupo algum fanclipes ou fanfics?!**

---

---

---

**25. Você costuma ler ou postar textos literários como poesia, crônica, conto e outros nas redes sociais?! ( ) sim ( ) não. Se SIM, dê exemplo de algum desses gêneros que você costuma postar ou ler nas redes sociais?**

---

---

---

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIOS APLICADOS AO FINAL DE CADA OFICINA****Oficina 01:**

1. Você já seguia algum Instagram de tema literário?

( ) Sim

( ) Não

2. Anteriormente, você já havia feito alguma postagem de texto literário no Instagram?

( ) Sim

( ) Não

3. Você acha que sua postagem vai influenciar outros leitores a lerem mais textos literários?

( ) Sim

( ) Não

4. Por que você escolheu esse texto para sua postagem?

**Oficina 02:**

1. Você conhecia algum Meme que se relacionasse com obras literárias

( ) Sim

( ) Não

2. Anteriormente você já havia feito alguma postagem de Meme literário nas redes sociais?

( ) Sim

( ) Não

3. Você acha que sua postagem vai influenciar outros leitores a procurar a entender a obra literária do meme que você postou?

( ) Sim

( ) Não

4. Por que você escolheu esse Meme?

**Oficina 3 a 5:**

1. Você já tinha lido alguma Fanfic?

( ) Sim

( ) Não

2. Você já tinha escrito alguma Fanfic?

( ) Sim

( ) Não

3. A obra que você se inspirou para a escrita da sua Fanfic foi lida a primeira vez por você durante as aulas de eletiva ou você já conhecia a obra antes da eletiva?

( ) foi lida a primeira vez por mim durante as aulas de eletiva

( ) eu já conhecia a obra antes da eletiva

4. Você acha que a postagem da sua Fanfic vai influenciar outros leitores lerem Fanfic?

( ) Sim

( ) Não

5. Escreva um pouco sobre seu processo de escrita da Fanfic: se você gostou de escrever a fanfic, se sentiu dificuldade e porque você escolheu essa temática da fanfic?

**APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA**

53



GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ  
Secretaria da Educação

EEMTI José Valdo Ribeiro Ramos  
Rua Pedro Américo Nº 100 Cep.: 63475-069 , Bairro Cristo Redentor, Fortaleza-CE, fone:  
(85)31012872

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, Paulo Roberto Ângelo da Silva, diretor da Escola EEMTI José Valdo Ribeiro Ramos, autorizo a realização da pesquisa "PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DA INSERÇÃO DE GÊNEROS EMERGENTES EM AMBIENTE DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE O AVANÇO DA COMPETÊNCIA LITERÁRIA DOS ALUNOS a ser realizada pela professora/pesquisadora Renata Chaves Lopes, em uma turma eletiva, com início previsto para o primeiro semestre de 2020, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE. A previsão para término desta pesquisa é junho de 2020.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço da EEMTI José Valdo Ribeiro Ramos para a realização de intervenção pedagógica, através de oficinas que envolvem práticas de leituras literárias, realização de entrevistas e/ou aplicação de questionários. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos, usuários, profissionais que não queiram ou desistam de participar do referido estudo.

Fortaleza 27 de JANEIRO de 2020.

*Paulo Roberto Ângelo da Silva*

Direção Escolar

Paulo Roberto Ângelo da Silva  
Diretor Escolar  
Matricula 480617-1-0  
O E. de 08/05/2018

## APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ESTUDANTES



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA  
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará - CEP: 60.410-690  
 Fone: (85) 3101203; site: <http://www.uece.br/posla>



### TERMO DE ASSENTIMENTO - ESTUDANTES

Caro(a) aluno(a) você está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DA INSERÇÃO DE GÊNEROS EMERGENTES EM AMBIENTE DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO NAS CRENÇAS E NA COMPETÊNCIA LITERÁRIA NA ESCOLA, cujos objetivos consistem em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco na práticas de leitura literária na Escola EEMTI José Valdo Ribeiro Ramos.

A sua participação no referido estudo será no sentido de responder questionários, um de crenças e outro sobre gêneros literários em ambiente digital, participar de entrevistas por meio do grupo focal e realizar as atividades que serão realizadas durante 20h/aula da disciplina eletiva Gêneros Literários em Ambiente Digital. Sua participação é voluntária e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que você estuda. O mais importante é que você se sinta bem e que participe espontaneamente das atividades.

Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém pode sentir algum desconforto, dificuldade, constrangimento ou desinteresse. Caso, sinta desconforto pode interromper sua participação e, caso houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

A sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. O material obtido nessa pesquisa como os questionários, gravações e atividades serão utilizados para utilizado apenas para coleta de dados e não serão divulgado sob nenhuma hipótese. Comprometemo-nos a utilizar os dados apenas em função da referida pesquisa.

Caso você concorde a participar dessa pesquisa, assine o final deste documento, que terá duas vias, uma da pesquisadora e outra sua. Você poderá ter acesso a maiores informações pelo contato: [chaves.lopes@aluno.uece.br](mailto:chaves.lopes@aluno.uece.br) /Cel: (85) 996575372, ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br). Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)**

Governo do Estado do Ceará



Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior

Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará - CEP: 60.410-690

Fone: (85) 3101203; site: <http://www.uece.br/posla>

**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO**

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DA INSERÇÃO DE GÊNEROS EMERGENTES EM AMBIENTE DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE O AVANÇO DA COMPETÊNCIA LITERÁRIA NA ESCOLA”. Os objetivos deste estudo consistem em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco na práticas de leitura literária na Escola EEMTI José Valdo Ribeiro Ramos. Caso você autorize, seu filho irá participar dessas práticas durante as aulas da disciplina Gêneros Literários em Ambientes Digitais. Haverá a necessidade de gravação das aulas em áudio para análise posterior da participação e das interações durante a realização de atividades de interpretação textual. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisadora/professora ou com a instituição em que ele/ela estuda. Os riscos da pesquisa são mínimos: o aluno poderá desinteressar-se, sentir-se constrangido ou acuado em participar. Se essas situações ocorrerem, o pesquisador/professora poderá interromper a participação e, se houver interesse do aluno, conversar sobre o assunto.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir efetivamente para ampliar a competência discursiva do(a) aluno(a), estimular a leitura e a competência literária a fim de formar o/a leitor/a crítico. Os nomes dos/as aluno/as não serão divulgados(as) por nenhum meio, de forma a assegurar o sigilo e preservar a identidade dos/as participantes. Além disso, você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do pai,  
da mãe ou do responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da

participação do meu filho(a)

\_\_\_\_\_ (nome do/a

filho/a) sendo que:

(    ) aceito que ele(a) participe    (    ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura

Pesquisadora/Professora: Renata Chaves Lopes (Contato: [chaves.lopes@aluno.uece.br](mailto:chaves.lopes@aluno.uece.br) /Cel: (85) 996575372.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br). Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.



**APÊNDICE F – ATIVIDADES****Atividade 1**

Leia a poesia a seguir.

Vou-me em Embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada

Lá sou amigo do rei

Lá tenho a mulher que eu quero

Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada

Aqui eu não sou feliz

Lá a existência é uma aventura

De tal modo inconseqüente

Que Joana a Louca de Espanha

Rainha e falsa demente

Vem a ser contraparente

Da nora que nunca tive

E como farei ginástica

Andarei de bicicleta

Montarei em burro brabo

Subirei no pau-de-sebo

Tomarei banhos de mar!

E quando estiver cansado

Deito na beira do rio

Mando chamar a mãe-d'água

Pra me contar as histórias

Que no tempo de eu menino  
Rosa vinha me contar

Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo  
É outra civilização  
Tem um processo seguro  
De impedir a concepção  
Tem telefone automático  
Tem alcalóide à vontade  
Tem prostitutas bonitas  
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste  
Mas triste de não ter jeito  
Quando de noite me der  
Vontade de me matar  
— Lá sou amigo do rei —  
Terei a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada.

*Manuel, Bandeira. Bandeira a Vida Inteira, Editora Alimbramento – Rio de Janeiro, 1986, pág. 90*

- a) Você já conhecia essa poesia?
  - b) O que você entende sobre o significado de Pasárgada?
  - c) E para o eu-lírico qual o significado de Pasárgada?
2. Leia um pouco sobre a biografia de Manuel Bandeira:



Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho nasceu no dia 19 de abril de 1886, no Recife, Pernambuco. Aos dez anos de idade mudou-se para o Rio de Janeiro onde estudou no Colégio Pedro II entre os anos de 1897 a 1902. Mais tarde, formou-se em Letras. Em 1903, começa a estudar Arquitetura na Faculdade Politécnica em São Paulo. No entanto, abandona o curso pois sua saúde fica frágil. Diante disso, procura curar-se da tuberculose em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Suíça, onde permanece durante um ano. De volta ao Brasil, em 1914, dedica-se a sua verdadeira paixão: a literatura. Durante anos de trabalhos publicados em periódicos, publica seu primeiro livro de poesias intitulado “*A Cinza das Horas*” (1917). Manoel Bandeira possui uma das maiores obras poéticas da moderna literatura brasileira.

(fonte: <https://www.todamateria.com.br/manuel-bandeira/>)

Após a leitura da biografia, na sua opinião a trajetória de vida percorrida pelo poeta influenciou diretamente na mensagem compreendida na poesia? Se sim, explique como houve essa influência.

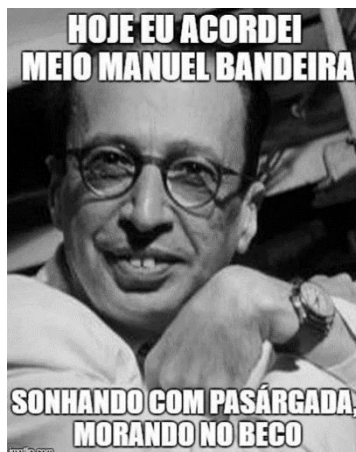
3. Agora você já leu e discutiu a poesia Vou-me Embora pra Pasárgada e assistiu ao clipe Vilarejo de Marisa Monte, discuta juntamente com seus colegas qual a relação que o leitor/espectador pode fazer entre a poesia e o clipe.



clipe: <https://www.youtube.com/watch?v=WibtVWwW-EA>

### Atividade 2

1) Leia o Meme a seguir:



c) Levando em consideração que o *meme* é um gênero que tem sua origem a partir das criações dos próprios usuários da rede que, na maioria das vezes, reelaboram a ideia principal de algum fato de repercussão com o propósito humorístico, mas também de críticas sociais, políticas e culturais, **qual é a ideia principal em torno do meme em questão?**

d) Substitua as palavras “pasárgada” e “beco” por sinônimos.

2) Imagine que você vai postar essa poesia Vou-me pra Pasárgada em sua conta do Instagram, e, para isso, você deve escolher uma imagem que representaria a poesia nessa postagem. Depois desse processo, a melhor imagem que representa a poesia deve ser escolhida pela turma, como



também deve ser construído um texto de forma coletiva. Esse texto será um comentário das impressões da turma referente à poesia. E, por fim, a imagem escolhida, a poesia e o comentário construído de forma coletiva deve ser postado no perfil do Instagram criado pela sua professora.

### Atividade 3



Agora é sua vez, você deve postar um texto literário ou trecho do texto literário de sua preferência e relacioná-lo com uma imagem, e fazer um breve comentário sobre suas impressões do texto. Não esqueça de usar as *hashtags* na sua postagem, de identificar o autor do texto e se identificar no final do comentário.

#### Atividade 4

1. Leia o texto 01 e, em seguida, responda os itens.

#### Texto 01



- O Meme do texto 01 faz referência a Romeu e Julieta, uma obra literária muito conhecida. Você já leu esta obra?
- Descreva o que acontece no Meme do texto 01?
- Os Memes são gêneros em ambientes digitais que costumam fazer uma crítica a um determinado fato. Qual a crítica presente no Meme do texto 01?

d) Cite outras obras de ficção (músicas, livros, novelas...) que relembrem a história de Romeu e Julieta

2. Leia o texto 2, que é uma parte destacada da tragédia de Romeu e de Shakespeare, e o Texto 3, a crônica Eternamente de Paula Pimenta, e a seguir responda às questões.

## Texto 2

### Julieta

Meu frade amigo, onde está meu senhor?

Lembro-me bem de onde devo estar,  
E aqui estou. Onde está meu Romeu?

### Frei

Ouço ruídos. Saia logo, amiga,  
Deste ninho de morte, de contágio,  
E de sono anormal. Poder maior  
Do que podemos superar derrota  
As nossas intenções. Vamos embora.  
A seus pés seu marido caiu morto;  
Páris também. Eu lhe darei destino  
Em casa santa de religiosas.

Nada pergunte agora; a guarda chega.

Vamos, Julieta. Eu não ousou ficar.

### Julieta

Pois pode ir. Eu não vou me afastar.

*(Sai Frei Lourenço.)*

Que prende o meu amor em sua mão?

Um veneno lhe deu descanso eterno.

Malvado! Nem sequer uma gotinha

Para eu segui-lo? Vou beijar-lhe os lábios;

Talvez que neles reste algum veneno

Que me restaure a minha antiga morte.

*(Beija-o.)*

Que lábios quentes!

**Julietta** *(escuta um barulho)*

Quem é? Depressa! Ah, lâmina feliz!

Enferruja em meu peito, pra que eu morra!

*(Ela se apunhala e cai.)*

**Adaptação** (Shakespeare, William, 1564-1616 Romeu e Julieta / William Shakespeare ; tradução e introdução Bárbara Heliodora. - [Ed. especial]. - Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2011. (Saraiva de bolso)

### Texto 3

#### Eternamente

**10.junho.2003**

Ela era do tipo que se apaixonava fácil, por simples olhares, sorrisos e gentilezas. Aceitava qualquer convite para o amor. Vestia-se com a roupa mais bonita — e comprava até algumas novas — e entrava naquele jogo, como se fosse novamente a primeira vez. E ela se lembrava de todas as vezes. Era daquelas que têm o registro de cada suspiro, cada beijo, cada passo dado. E gostava disso. Gostava de viver apaixonada.

Até que, um dia, ela se encontrou com ele. Que também andava pela vida assim. Apaixonadamente. E não era só nisso que eles se pareciam. Eles também se assemelhavam em seus gostos. Nos sonhos. Nas manias. E foi irresistível. Aquela parte narcisista que todo mundo tem, se manifestou neles com toda força. Encontrar nós mesmos em uma outra pessoa é uma coisa que não pode ser desperdiçada. E eles agarraram a chance e se agarraram com tanta força que pareciam mesmo um só.

Mas a vida ensina que tudo que vem de surpresa, também vai de surpresa. E foi um susto. De repente, eles já não existiam mais na vida um do outro. Uma dessas fatalidades, em forma de mal-entendido, os separou, deixando novamente a solidão tomando conta daquela parte que todo mundo tem que está sempre esperando para ser preenchida. E eles não se tocaram mais. E não se falaram mais. E tentaram nem se lembrar mais, para que a dor que vinha junto com aquela lembrança parasse de machucar tanto.

E, assim, passaram-se anos. Eles continuaram vivendo, cada um de um lado, tentando se apaixonar tanto quanto antes. Mas algo estava diferente. Ela não entendia o motivo de não conseguir regular a intensidade das paixões, não sabia o porquê de certos amores acontecerem

com mais força do que outros. Não seria tão mais fácil poder escolher gostar menos ou mais de determinada pessoa? Mas não era possível. Ela bem que tentou, mas nunca encontrou alguém que fizesse seu coração bater tão alto (ela podia ouvir mesmo tampando os ouvidos) quanto aquele seu antigo amor.

Um dia, ela admitiu que já era hora de deixar o orgulho ir embora e passar a limpo aquela história, para poder guardá-la em alguma gaveta e voltar a escrever a sua vida de lápis colorido. Escreveu para ele uma carta:

“Você me tratava como se eu fosse a princesa de um tempo que não existe mais. Como se eu fosse única nesse mundo. Você fazia com que eu me sentisse especial por se sentir tão especial de estar comigo. Você me tratava como se eu fosse a sua primeira e última namorada. E era exatamente por isso que eu me sentia eterna. Como se a nossa história fosse encantada e não corresse o risco de um dia acabar.”

O que seria apenas um desabafo, acabou sendo um sinal. Ao terminar de escrever, ela conseguiu entender o porquê daquela paixão ter marcado tanto. Ela não foi feita para ter fim. Ao contrário dos livros com finais felizes, os amores mais bonitos são aqueles que têm finais trágicos. E ela aceitou isso. Poderia agora viver outras histórias, ter outras experiências, voltar a se apaixonar. Ela entendeu que “o amor da nossa vida” não precisa ser o último. Ele pode ser o primeiro. Ou o do meio. É o amor que nunca vai se apagar. Que só de pensar, por mais que o tempo tenha passado, continua acelerando o ritmo cardíaco. É aquele amor que continua acontecendo pra sempre. Ainda que seja na lembrança.

Paula Pimenta

Autora do livro de poemas "Confissão"

- a) Depois da leitura da Crônica “Eternamente” e sobre o que você conhece de Romeu e Julieta quais são os pontos de semelhanças entre as duas obras quanto ao enredo?
- b) Cite os principais pontos de diferenças entre a crônica “Eternamente” e o romance Romeu e Julieta quanto à atitude das personagens
- c) Quanto à linguagem, os dois textos apresentam a linguagem literária, carregada de plurissignificações. Explique o sentido das expressões sublinhadas da passagem: **Ah, lâmina feliz! “Enferruja” em meu peito, pra que eu morra! (texto 2)**
- d) Quanto à linguagem, os dois textos apresentam a linguagem literária, carregada de plurissignificações. Explique o sentido da expressão entre aspas da passagem: **Ela entendeu que “o amor da nossa vida” não precisa ser o último (texto3)**



### Atividade 5



Agora, produza um meme ou selecione-o da internet que faça referência a uma obra literária. Aproveite e poste no nosso Instagram (Instagram Zé Valdo) para que outras pessoas também tenham a acesso a sua postagem, use # para identificar a obra presente no meme e não esqueça de dar os créditos ao site do qual você retirou o meme. Posteriormente, nas aulas *online*, faça um comentário para os colegas sobre o que você compreendeu do meme

### Atividade 6

1. A trama, assim como a história de Romeu e Julieta, de Shakespeare, marca também uma tragédia em torno de personagens jovens. Além do narrador do texto, que é um dos personagens principais da trama, cite os outros personagens e a função que cada um representava durante o enredo como, por exemplo, os personagens principais, (protagonistas e antagonistas) e os personagens secundários.
2. Os sinônimos são ferramentas importantes durante a construção de uma boa narrativa. Durante a construção do enredo da fanfic 2º Ato, vários sinônimos são atribuídos a Julieta, cite alguns deles

### 3. Leia o trecho da fanfic 2º Ato a seguir e responda o item a seguir

Sem querer escuto sussurros: “Tudo por falta de amor”.

Os sussurradores não entendem nada sobre o amor.

O amor não é algo que nos protege de todo o resto, não é uma redoma de vidro que nos guarda. É nitroglicerina pura, um sentimento maldito, razão pela qual estamos estendidos no chão.

Equivocado aquele que pensa que o amor salva, ele destrói. Deveria sentir honra por morrer cercado por este sentimento?

Um som estranho escapa pelos meus dentes, ridículo e fraco, é o sinal pelo qual nunca esperei. Vazio. Nada. Todas as luzes apagadas.

4. O narrador descreve o amor por meio de alguns recursos, um dele é a antítese, figura de linguagem que discutimos no decorrer das aulas, cite-a e explique o sentido dela no texto.

5. Compare e cite as diferenças e semelhanças entre a fanfic 2º Ato e a obra Romeu e Julieta de Shakespeare quanto ao enredo, ao espaço, às personagens, à linguagem.

ATENÇÃO: esse texto é bloqueado para cópia do site, logo só é possível acessá-lo através do link: [https://fanfiction.com.br/historia/754598/O\\_Ultimo\\_Ato/capitulo/1/](https://fanfiction.com.br/historia/754598/O_Ultimo_Ato/capitulo/1/)

## Atividade 7

### Laços de Família

A mulher e a mãe acomodaram-se finalmente no táxi que as levaria à Estação. A mãe contava e recontava as duas malas tentando convencer-se de que ambas estavam no carro. A filha, com seus olhos escuros, a que um ligeiro estrabismo dava um contínuo brilho de zombaria e frieza assistia.

— Não esqueci de nada? perguntava pela terceira vez a mãe.

— Não, não, não esqueceu de nada, respondia a filha divertida, com paciência.

Ainda estava sob a impressão da cena meio cômica entre sua mãe e seu marido, na hora da despedida. Durante as duas semanas da visita da velha, os dois mal se haviam suportado; os bons-dias e as boas-tardes soavam a cada momento com uma delicadeza cautelosa que a fazia querer rir. Mas eis que na hora da despedida, antes de entrarem no táxi, a mãe se transformara em sogra exemplar e o marido se tornara o bom genro. “Perdoe alguma palavra mal dita”, dissera a velha senhora, e Catarina, com alguma alegria, vira Antônio não saber o que fazer das malas nas mãos, a gaguejar – perturbado em ser o bom genro. “Se eu rio, eles pensam que estou louca”, pensara Catarina franzindo as sobrancelhas. “Quem casa um filho perde um filho, quem

casa uma filha ganha mais um”, acrescentara a mãe, e Antônio aproveitara sua gripe para tossir. Catarina, de pé, observava com malícia o marido, cuja segurança se desvanecera para dar lugar a um homem moreno e miúdo, forçado a ser filho daquela mulherzinha grisalha... Foi então que a vontade de rir tornou-se mais forte. Felizmente nunca precisava rir de fato quando tinha vontade de rir: seus olhos tomavam uma expressão esperta e contida, tornavam-se mais estrábicos – e o riso saía pelos olhos. Sempre doía um pouco ser capaz de rir. Mas nada podia fazer contra: desde pequena rira pelos olhos, desde sempre fora estrábica.

— Continuo a dizer que o menino está magro, disse a mãe resistindo aos solavancos do carro. E apesar de Antônio não estar presente, ela usava o mesmo tom de desafio e acusação que empregava diante dele. Tanto que uma noite Antônio se agitara: não é por culpa minha, Severina! Ele chamava a sogra de Severina, pois antes do casamento projetava serem sogra e genro modernos. Logo à primeira visita da mãe ao casal, a palavra Severina tornara-se difícil na boca do marido, e agora, então, o fato de chamá-la pelo nome não impedira que... – Catarina olhava-os e ria.

— O menino sempre foi magro, mamãe, respondeu-lhe. O táxi avançava monótono.

— Magro e nervoso, acrescentou a senhora com decisão.

— Magro e nervoso, assentiu Catarina paciente. Era um menino nervoso, distraído. Durante a visita da avó tornara-se ainda mais distante, dormira mal, perturbado pelos carinhos excessivos e pelos beliscões de amor da velha. Antônio, que nunca se preocupara especialmente com a sensibilidade do filho, passara a dar indiretas à sogra, “a proteger uma criança” ...

— Não esqueci de nada..., recomeçou a mãe, quando uma freada súbita do carro lançou-as uma contra a outra e fez despencarem as malas. — Ah! ah! – exclamou a mãe como a um desastre irremediável, ah! dizia balançando a cabeça em surpresa, de repente envelhecida e pobre. E Catarina?

Catarina olhava a mãe, e a mãe olhava a filha, e também a Catarina acontecera um desastre? seus olhos piscaram surpreendidos, ela ajeitava depressa as malas, a bolsa, procurando o mais rapidamente possível remediar a catástrofe. Porque de fato sucedera alguma coisa, seria inútil esconder: Catarina fora lançada contra Severina, numa intimidade de corpo há muito esquecida, vinda do tempo em que se tem pai e mãe. Apesar de que nunca se haviam realmente abraçado ou beijado. Do pai, sim. Catarina sempre fora mais amiga. Quando a mãe enchia-lhes os pratos obrigando-os a comer demais, os dois se olhavam piscando em cumplicidade e a mãe nem notava. Mas depois do choque no táxi e depois de se ajeitarem, não tinham o que falar – por que não chegavam logo à Estação?

— Não esqueci de nada, perguntou a mãe com voz resignada.

Catarina não queria mais fitá-la nem responder-lhe.

— Tome suas luvas! disse-lhe, recolhendo-as do chão.

— Ah! ah! minhas luvas! exclamava a mãe perplexa. Só se espiaram realmente quando as malas foram dispostas no trem, depois de trocados os beijos: a cabeça da mãe apareceu na janela.

Catarina viu então que sua mãe estava envelhecida e tinha os olhos brilhantes.

O trem não partia e ambas esperavam sem ter o que dizer. A mãe tirou o espelho da bolsa e examinou-se no seu chapéu novo, comprado no mesmo chapeleiro da filha. Olhava-se compondo um ar excessivamente severo onde não faltava alguma admiração por si mesma. A filha observava divertida. Ninguém mais pode te amar senão eu, pensou a mulher rindo pelos olhos; e o peso da responsabilidade deu-lhe à boca um gosto de sangue. Como se “mãe e filha” fosse vida e repugnância. Não, não se podia dizer que amava sua mãe. Sua mãe lhe doía, era isso. A velha guardara o espelho na bolsa, e fitava-a sorrindo. O rosto usado e ainda bem esperto parecia esforçar-se por dar aos outros alguma impressão, da qual o chapéu faria parte. A campainha da Estação tocou de súbito, houve um movimento geral de ansiedade, várias pessoas correram pensando que o trem já partia: mamãe! disse a mulher. Catarina! disse a velha. Ambas se olhavam espantadas, a mala na cabeça de um carregador interrompeu-lhes a visão e um rapaz correndo segurou de passagem o braço de Catarina, deslocando-lhe a gola do vestido. Quando puderam ver-se de novo, Catarina estava sob a iminência de lhe perguntar se não esquecera de nada...

— ...não esqueci de nada? perguntou a mãe.

— Também a Catarina parecia que haviam esquecido de alguma coisa, e ambas se olhavam atônitas – porque se realmente haviam esquecido, agora era tarde demais. Uma mulher arrastava uma criança, a criança chorava, novamente a campainha da Estação soou... Mamãe, disse a mulher. Que coisa tinham esquecido de dizer uma a outra? e agora era tarde demais. Parecia-lhe que deveriam um dia ter dito assim: sou tua mãe, Catarina. E ela deveria ter respondido: e eu sou tua filha.

— Não vá pegar corrente de ar! gritou Catarina.

— Ora menina, sou lá criança, disse a mãe sem deixar porém de se preocupar com a própria aparência. A mão sardenta, um pouco trêmula, arranjava com delicadeza a aba do chapéu e Catarina teve subitamente vontade de lhe perguntar se fora feliz com seu pai:

— Dê lembranças a titia! gritou.

— Sim, sim!

— Mamãe, disse Catarina porque um longo apito se ouvira e no meio da fumaça as rodas já se moviam.

— Catarina! disse a velha de boca aberta e olhos espantados, e ao primeiro solavanco a filha viu-a levar as mãos ao chapéu: este caíra-lhe até o nariz, deixando aparecer apenas a nova dentadura. O trem já andava e Catarina acenava. O rosto da mãe desapareceu um instante e reapareceu já sem o chapéu, o coque dos cabelos desmanchado caindo em mechas brancas sobre os ombros como as de uma donzela – o rosto estava inclinado sem sorrir, talvez mesmo sem enxergar mais a filha distante.

No meio da fumaça Catarina começou a caminhar de volta, as sobrancelhas franzidas, e nos olhos a malícia dos estrábicos. Sem a companhia da mãe, recuperara o modo firme de caminhar: sozinha era mais fácil. Alguns homens a olhavam, ela era doce, um pouco pesada de corpo. Caminhava serena, moderna nos trajés, os cabelos curtos pintados de acaju. E de tal modo haviam-se disposto as coisas que o amor doloroso lhe pareceu a felicidade – tudo estava tão vivo e tenro ao redor, a rua suja, os velhos bondes, cascas de laranja – a força fluía e refluía no seu coração com pesada riqueza. Estava muito bonita neste momento, tão elegante; integrada na sua época e na cidade onde nascera como se a tivesse escolhido. Nos olhos vesgos qualquer pessoa adivinharia o gosto que essa mulher tinha pelas coisas do mundo. Espiava as pessoas com insistência, procurando fixar naquelas figuras mutáveis seu prazer ainda úmido de lágrimas pela mãe. Desviou-se dos carros, conseguiu aproximar-se do ônibus burlando a fila, espiando com ironia; nada impediria que essa pequena mulher que andava rolando os quadris subisse mais um degrau misterioso nos seus dias.

O elevador zumbia no calor da praia. Abriu a porta do apartamento enquanto se libertava do chapeuzinho com a outra mão; parecia disposta a usufruir da largueza do mundo inteiro, caminho aberto pela sua mãe que lhe ardia no peito. Antônio mal levantou os olhos do livro. A tarde de sábado sempre fora “sua”, e, logo depois da partida de Severina, ele a retomava com prazer, junto à escrivãzinha.

— “Ela” foi?

— Foi sim, respondeu Catarina empurrando a porta do quarto de seu filho. Ah, sim, lá estava o menino, pensou com alívio súbito. Seu filho. Magro e nervoso. Desde que se pusera de pé caminhara firme; mas quase aos quatro anos falava como se desconhecesse verbos: constatava as coisas com frieza, não as ligando entre si. Lá estava ele mexendo na toalha molhada, exato e distante. A mulher sentia um calor bom e gostaria de prender o menino para sempre a este momento; puxou-lhe a toalha das mãos em censura: este menino! Mas o menino olhava indiferente para o ar, comunicando-se consigo mesmo. Estava sempre distraído. Ninguém conseguira ainda chamar-lhe verdadeiramente a atenção. A mãe sacudia a toalha no ar e impedia com sua forma a visão do quarto: mamãe, disse o menino. Catarina voltou-se rápida. Era a

primeira vez que ele dizia “mamãe” nesse tom e sem pedir nada. Fora mais que uma constatação: mamãe! A mulher continuou a sacudir a toalha com violência e perguntou-se a quem poderia contar o que sucedera, mas não encontrou ninguém que entendesse o que ela não pudesse explicar. Desamarrotou a toalha com vigor antes de pendurá-la para secar. Talvez pudesse contar, se mudasse a forma. Contaria que o filho dissera: mamãe, quem é Deus. Não, talvez: mamãe, menino quer Deus. Talvez. Só em símbolos a verdade caberia, só em símbolos é que a receberiam. Com os olhos sorrindo de sua mentira necessária, e sobretudo da própria tolice, fugindo de Severina, a mulher inesperadamente riu de fato para o menino, não só com os olhos: o corpo todo riu quebrado, quebrado um invólucro, e uma aspereza aparecendo como uma rouquidão. Feia, disse então o menino examinando-a.

— Vamos passear! respondeu corando e pegando-o pela mão.

Passou pela sala, sem parar avisou ao marido: vamos sair! e bateu a porta do apartamento.

Antônio mal teve tempo de levantar os olhos do livro – e com surpresa espiava a sala já vazia. Catarina! chamou, mas já se ouvia o ruído do elevador descendo. Aonde foram? perguntou-se inquieto, tossindo e assoando o nariz. Porque sábado era seu, mas ele queria que sua mulher e seu filho estivessem em casa enquanto ele tomava o seu sábado. Catarina! chamou aborrecido embora soubesse que ela não poderia mais ouvi-lo. Levantou-se, foi à janela e um segundo depois enxergou sua mulher e seu filho na calçada.

Os dois haviam parado, a mulher talvez decidindo o caminho a tomar. E de súbito pondo-se em marcha.

Por que andava ela tão forte, segurando a mão da criança? pela janela via sua mulher prendendo com força a mão da criança e caminhando depressa, com os olhos fixos adiante; e, mesmo sem ver, o homem adivinhava sua boca endurecida. A criança, não se sabia por que obscura compreensão, também olhava fixo para a frente, surpreendida e ingênua. Vistas de cima as duas figuras perdiam a perspectiva familiar, pareciam achatadas ao solo e mais escuras à luz do mar. Os cabelos da criança voavam...

O marido repetiu-se a pergunta que, mesmo sob a sua inocência de frase cotidiana, inquietou-o: aonde vão? Via preocupado que sua mulher guiava a criança e temia que neste momento em que ambos estavam fora de seu alcance ela transmitisse a seu filho... mas o quê? “Catarina”, pensou, “Catarina, esta criança ainda é inocente!” Em que momento é que a mãe, apertando uma criança, dava-lhe esta prisão de amor que se abateria para sempre sobre o futuro homem. Mais tarde seu filho, já homem, sozinho, estaria de pé diante desta mesma janela, batendo dedos nesta vidraça; preso. Obrigado a responder a um morto. Quem saberia jamais em que momento a mãe transferia ao filho a herança. E com que sombrio prazer. Agora mãe e filho

compreendendo-se dentro do mistério partilhado. Depois ninguém saberia de que negras raízes se alimenta a liberdade de um homem. “Catarina”, pensou com cólera, “a criança é inocente!” Tinham porém desaparecido pela praia. O mistério partilhado.

“Mas e eu? e eu?” perguntou assustado. Os dois tinham ido embora sozinhos. E ele ficara. “Com o seu sábado.” E sua gripe. No apartamento arrumado, onde “tudo corria bem”. Quem sabe se sua mulher estava fugindo com o filho da sala de luz bem regulada, dos móveis bem escolhidos, das cortinas e dos quadros? fora isso o que ele lhe dera. Apartamento de um engenheiro. E sabia que se a mulher aproveitava da situação de um marido moço e cheio de futuro – deprezava-a também, com aqueles olhos sonsos, fugindo com seu filho nervoso e magro. O homem inquietou-se. Porque não poderia continuar a lhe dar senão: mais sucesso. E porque sabia que ela o ajudaria a consegui-lo e odiaria o que conseguissem. Assim era aquela calma mulher de trinta e dois anos que nunca falava propriamente, como se tivesse vivido sempre. As relações entre ambos eram tão tranqüilas. Às vezes ele procurava humilhá-la, entrava no quarto enquanto ela mudava de roupa porque sabia que ela detestava ser vista nua. Por que precisava humilhá-la? no entanto ele bem sabia que ela só seria de um homem enquanto fosse orgulhosa. Mas tinha se habituado a torna-la feminina deste modo: humilhava-a com ternura, e já agora ela sorria – sem rancor? Talvez de tudo isso tivessem nascido suas relações pacíficas, e aquelas conversas em voz tranqüila que faziam a atmosfera do lar para a criança. Ou esta se irritava às vezes? Às vezes o menino se irritava, batia os pés, gritava sob pesadelos. De onde nascera esta criaturinha vibrante, senão do que sua mulher e ele haviam cortado da vida diária. Viviam tão tranqüilos que, se se aproximava um momento de alegria, eles se olhavam rapidamente, quase irônicos, e os olhos de ambos diziam: não vamos gastá-lo, não vamos ridiculamente usá-lo. Como se tivessem vívido desde sempre.

Mas ele a olhara da janela, vira-a andar depressa de mãos dadas com o filho, e dissera-se: ela está tomando o momento de alegria – sozinha. Sentira-se frustrado porque há muito não poderia viver senão com ela. E ela conseguia tomar seus momentos – sozinha. Por exemplo, que fizera sua mulher entre o trem e o apartamento? não que a suspeitasse mas inquietava-se.

A última luz da tarde estava pesada e abatia-se com gravidade sobre os objetos. As areias estalavam secas. O dia inteiro estivera sob essa ameaça de irradiação. Que nesse momento, sem rebentar, embora, se ensurdecia cada vez mais e zumbia no elevador ininterrupto do edifício. Quando Catarina voltasse eles jantariam afastando as mariposas. O menino gritaria no primeiro sono, Catarina interromperia um momento o jantar... e o elevador não pararia por um instante sequer?! Não, o elevador não pararia um instante.

— “Depois do jantar iremos ao cinema”, resolveu o homem. Porque depois do cinema seria enfim noite, e este dia se quebraria com as ondas nos rochedos do Arpoador.

Extraído do livro *Laços de Família*, Editora Rocco – Rio de Janeiro, 1998

Clarisse Lispector

(<https://contobrasileiro.com.br/os-lacos-de-familia-conto-de-clarice-lispector/>)

1. Nos contos de Clarice Lispector, é comum um fato banal do cotidiano desencadear um processo de epifania, isto é, um processo de revelação, de tomada de consciência da personagem. No caso desse conto, a freada brusca do carro que as aproxima fisicamente é o fato que desencadeia um processo epifânico no relacionamento entre mãe e filha. A partir desse momento, o que se revela à Catarina quanto ao relacionamento com a mãe? Justifique sua resposta com elementos do texto?

2. Releia este fragmento do conto: **“A mãe tirou o espelho da bolsa e examinou-se no seu chapéu novo, comprado no mesmo chapeleiro da filha. Olhava-se compondo um ar excessivamente severo onde não faltava alguma admiração por si mesma. A filha observava divertida. Ninguém mais pode te amar senão eu, pensou a mulher rindo pelos olhos; e o peso da responsabilidade deu-lhe à boca um gosto de sangue. Como se “mãe e filha” fosse vida e repugnância. Não, não se podia dizer que amava sua mãe. Sua mãe lhe doía, era isso.”**

a) Na prosa de Clarice, é comum o emprego de algumas figuras de linguagem, conforme já discutimos em sala, como metáforas, antíteses e paradoxos. Identifique nesse trecho um exemplo de um desses recursos.

b) Formule hipóteses: por que você acha que a personagem declarou a seguinte frase: “Sua mãe lhe doía”.

## Texto 2

### A Mulher Esperando O Homem

O tema da mulher esperando o homem há muito, muito tempo me fascina; sei que é velho, já serviu para sonetos, contos, páginas de romance, talvez quadro de pintura, talvez música. E eu que não sei fazer nada disso sou, entretanto, perseguido por histórias de sua mulher esperando homem, das mais banais às mais terríveis.



Agora mesmo, quando passou o aniversário da revolução húngara, eu me lembre que entre todos os relatos, alguns dolorosos, horríveis, de gente que fugiu da Hungria, havia o de uma mulher que contou com simplicidade a sua história; e foi o que mais me impressionou quando o li, de madrugada, no meu quarto de hotel em Nova York. O marido saíra para a revolução e lhe disse que ela não saísse de casa de maneira alguma, esperasse sua volta. Chegou a noite e ele não veio; no outro dia entraram na rua tanques russos atirando, e veio outra vez a noite, e veio outro dia, e veio outra noite, e ela esperando; cochilava um pouco sentada, acordava assustada julgando ouvir os passos ou a voz dele, até que chegou por um parente a notícia de que ele morrera.

Ela então saiu de casa e – “como eu não tinha mais nada que esperar”, segundo disse – fugiu para a fronteira da Áustria.

Não sei por quê, achei que essa mulher sentiu um alívio ao saber que não devia esperar mais; acontecera, naturalmente, o pior. Mas a angústia de esperar cessara.

O homem ausente era como um carcereiro que a prendia no lar transformado em câmara de torturas. Ela agora estava desgraçada, mas livre.

Mas não é preciso haver guerra nem nenhum perigo; nesta madrugada em que escrevo, em Ipanema, quantas mulheres não estarão esperando os maridos? Aquela pequena luz acesa em um edifício distante é talvez o apartamento da mulher insone que já telefonou meio envergonhada para várias casas amigas perguntando pelo marido, que já olhou o relógio vinte vezes e tomou comprimido para dormir, ligou a Rádio Relógio, tentou ler uma revista velha, fumou quase um maço de cigarros.

Não importa que seja a esposa vulgar de um homem vulgar; e que no fim a história do atraso dele seja também completamente vulgar. Neste momento ela é a mulher esperando o homem; e todas as mulheres esperando seus homens se parecem no mundo, e se ligam por invisível túnel de solidariedade que atravessa as madrugadas intermináveis.

Todas: a mulher do pescador, a mulher do aviador, e a do revisor de jornal, a do milionário e a do ministro protestante...

Devia haver um santo especial para proteger a mulher esperando o homem, devia haver uma oração forte para ela rezar; ela está desamparada no centro de um mundo vazio.

Ela começa a odiar os móveis e as paredes; a torneira da pia lhe parece antipática; a geladeira, que aliás precisa ser pintada, é estúpida, porque ronca de repente e depois o silêncio é mais quieto. A cama é insuportável.

Devia haver um número de telefone especial para a mulher que está esperando o homem chamar, reclamar providências, ouvir promessas, insistir, tocar outra vez, xingar, bater com o

fone. Devia haver funcionários especiais, capazes de abastecer essa mulher de esperança de quinze em quinze minutos, jurar que todas as providências já foram tomadas, “estamos seguros que dentro de poucos minutos teremos alguma coisa a dizer à senhora...”

E diria que pelo menos no necrotério ele não está, nem no pronto-socorro, nem em delegacia nenhuma; mas não diria isso de uma só vez, e sim através de informes espaçados, que fossem formando etapas de ansiedades, que quadriculassem lentamente a insônia.

A mulher que está esperando o homem está sujeita a muitos perigos entre o ódio e o tédio, o medo, o carinho e a vontade de vingança.

Se um aparelho registrasse tudo o que ela sente e pensa durante a noite insone, e se o homem, no dia seguinte, pudesse tomar conhecimento de tudo, como quem ouve uma gravação numa fita, é possível que ele ficasse pálido, muito pálido.

Porque a mulher que está esperando o homem recebe sempre a visita do Diabo, e conversa com ele. Pode não concordar com o que ele diz, mas conversa com ele.

**Rubem Braga**

<https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/12023/a-mulher-esperando-o-homem>

2. A crônica originalmente, nasceu para ser publicada no jornal como podemos perceber na imagem a seguir:



Mas, assim com o Conto, atualmente, podemos encontrá-la em livros impressos, em sites, blog (como esses em que fizemos as leituras dos textos) e redes sociais. A crônica também é um gênero literário que se caracteriza por estar perto do dia a dia, com temáticas ligadas à vida diária.

No caso da crônica “A mulher esperando o homem”, foi escrita e publicada no jornal em 1969, pelo autor Rubem Braga. No entanto, mesmo tendo passado muito tempo da publicação dessa crônica, na sua opinião a temática da mulher esperando o homem ainda é presente nos tempos atuais? Justifique sua resposta.

3. Compartilhe aqui e nas discussões nas aulas *online* alguma história, seja em livros, HQs, filmes, músicas que retratam a mesma temática da crônica

4. Os dois textos, tanto o conto de Clarice Lispector quanto a crônica de Rubem Braga, são contemporâneos da mesma década, a de 60. No entanto, percebe-se que a linguagem da crônica é mais próxima de uma linguagem coloquial do que o conto, isso deve-se ao fato da crônica ser um texto mais voltado para o dia a dia e ter o propósito de atingir maior número de leitores de diferentes escolaridades, enquanto a linguagem do conto é um pouco mais rebuscada, e é um texto que traz mais recursos literários como antíteses e metáforas. Quanto à linguagem do gênero fanfic, na sua opinião, é uma linguagem mais simples ou mais rebuscada? Justifique sua resposta.

### **Atividade 8**

#### **Passeio Noturno**

Cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, relatórios, estudos, pesquisas, contratos. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa-de-cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado. Os sons da casa: minha filha no quarto dela treinando empostação de voz, a música quadrafônica do quarto do meu filho. Você não vai largar essa mala? Perguntou minha mulher, tira essa roupa, bebe um uisquinho, você precisa aprender a relaxar.

Fui para a biblioteca, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e como sempre não fiz nada. Abri o volume de pesquisas sobre a mesa, não via as letras e números, eu esperava apenas. Você não pára de trabalhar, aposto que os teus sócios não trabalham nem a metade e ganham a mesma coisa, entrou a minha mulher na sala com o copo na mão, já posso mandar servir o jantar?

A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescidos, eu e a minha mulher estávamos gordos. É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer. Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta.

Vamos dar uma volta de carro?, convidei. Eu sabia que ela não ia, era hora da novela. Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites, também aquele carro custou uma fortuna, tem que ser usado, eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu.

Os carros dos meninos bloqueavam a porta da garagem, impedindo que eu tirasse o meu carro. Tirei o carro dos dois, botei na rua, tirei o meu e botei na rua, coloquei os dois carros novamente na garagem, fechei a porta, essas manobras todas me deixaram levemente irritado, mas ao ver os pára-choques salientes do meu carro, o reforço especial duplo de aço cromado, senti o coração bater apressado de euforia. Enfiei a chave na ignição, era um motor poderoso que gerava a sua força em silêncio, escondido no capô aerodinâmico, Saí, como sempre sem saber para onde ir, tinha que ser uma rua deserta, nesta cidade que tem mais gente do que moscas. Na Avenida Brasil, ali não podia ser, muito movimento. Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher?, realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições, comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior. Então vi a mulher, podia ser ela, ainda que mulher fosse menos emocionante, por ser mais fácil. Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel ordinário, coisas de padaria ou quitanda, estava de saia e blusa, andava depressa, havia árvores na calçada, de vinte em vinte metros, um interessante problema a exigir uma grande dose de perícia. Apaguei as luzes do carro e acelerei. Ela só percebeu que eu ia para cima dela quando ouviu o som das borrachas dos pneus batendo no meio-fio. Pequei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco mais sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do impacto partindo os dois ossões, dei uma guinada rápida para a esquerda, passei como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de volta para o asfalto. Motor bom, o meu, ia de zero a cem quilômetros em onze segundos. Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido parar, colorido de vermelho, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de subúrbio.

Examinei o carro na garagem. Corri orgulhosamente a mão de leve pelos pára-lamas, os pára-choques sem marca. Poucas pessoas, no mundo inteiro, igualavam a minha habilidade no uso daquelas máquinas.

A família estava vendo televisão. Deu a sua voltinha, agora está mais calmo?, perguntou minha mulher, deitada no sofá, olhando fixamente o vídeo. Vou dormir, boa noite para todos, respondi, amanhã vou ter um dia terrível na companhia.

**Rubem Fonseca**

<http://pedrolusodcarvalho.blogspot.com/2011/11/conto-rubem-fonseca-passeio-noturno.html>

1. Na leitura do texto “Passeio Noturno” do autor Rubem Fonseca, percebemos claramente o padrão de vida da personagem principal, devido à forma como essa personagem é apresentada pelo autor. Baseado no texto, caracterize o padrão de vida dessa personagem.

2. Na seguinte passagem do texto:

**“Vamos dar uma volta de carro? convidei. Eu sabia que ela não ia, era hora da novela. Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites, também aquele carro custou uma fortuna, tem que ser usado, eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu.”**

a) A esposa da personagem principal afirma que está cada vez menos apegada aos bens materiais. Após uma leitura atenta do texto, podemos concluir que a personagem estava sendo verdadeira? justifique sua resposta.

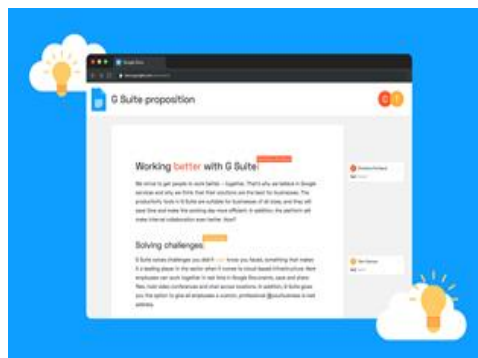
b) Formule hipóteses, por que a personagem convidou a mulher, mesmo sabendo que ela não aceitaria o convite?

3. Reflita: o lugar onde o assassino faz suas vítimas é um subúrbio, um lugar bem diferente da sua condição financeira, o que configura uma contradição. Reflita: será que existe alguma imposição de poder econômico por parte do assassino?! Justifique sua resposta baseada no texto.

4. No conto de Rubem Fonseca, o autor constrói uma personagem isolada, sem vínculos duradouros, que busca o prazer a qualquer preço em uma história de suspense. Nas narrativas de suspense, como romances, contos e fanfics, os autores costumam dividi-las em situação inicial, conflito (às vezes implícito no texto), clímax e o desfecho. No caso do conto “Passeio Noturno”, discuta aqui e com seus colegas durante a aula qual seria a situação inicial, o conflito, clímax dessa história e o desfecho.

### Atividade 9

No Google Docs, você deverá fazer o planejamento da sua *fanfic* que consistirá nas seguintes etapas: primeiro escreva um pequeno resumo da **obra original**, destacando os principais pontos da obra discutidos em sala, e em seguida, **planeje a sua Fanfic** – quanto ao título, às personagens, ao espaço e ao enredo e a imagem da



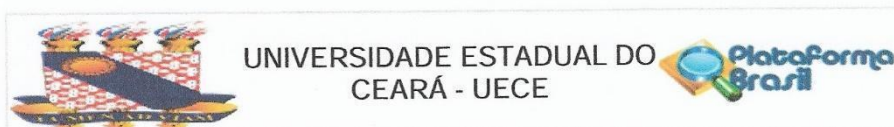
capa. O planejamento consiste em elencar os principais pontos que farão parte da sua narrativa.

### Atividade 10

Após o planejamento da *fanfic*, o aluno deve prosseguir com a escrita e revisão final da *fanfic* e a sua postagem no blog e no perfil do Instagram Zé Valdo. Não esqueça de escolher uma imagem que ilustre de forma significativa o seu texto.



## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA INSERÇÃO DE GÊNEROS EMERGENTES NO AMBIENTE DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE O AVANÇO DA COMPETÊNCIA LITERÁRIA DOS ALUNOS

**Pesquisador:** Renata Chaves Lopes

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 28914720.0.0000.5534

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.900.416

#### Apresentação do Projeto:

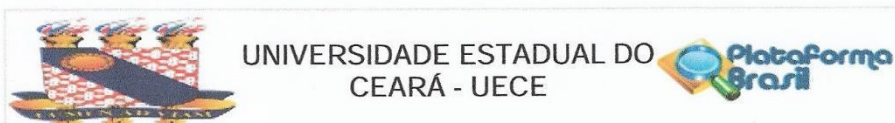
O projeto intitulado como PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA INSERÇÃO DE GÊNEROS EMERGENTES NO AMBIENTE DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE O AVANÇO DA COMPETÊNCIA LITERÁRIA DOS ALUNOS irá investigar como a inserção de gêneros literários emergentes do ambiente digital no campo artístico-literário sugeridos pela BNCC, a partir de práticas de leitura literária, impactará no avanço da competência literária de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza através de uma pesquisa-ação. Os participantes da pesquisa serão alunos de uma eletiva que se intitulará como Gêneros literários em ambientes digitais. Nessas aulas realizaremos oficinas para detectar se houve evolução dos indícios de competência literária dos alunos participantes. Apoiaremos como principal referencial teórico para o desenvolvimento dessa pesquisa Aragão (2006), Cosson (2014), Araújo (2016).

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

investigar como a inserção de gêneros literários emergentes do ambiente digital no campo artístico-literário sugeridos pela BNCC, a partir de práticas de leitura literária, impactará no avanço da competência literária de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza.

**Endereço:** Av. Silas Munguba, 1700  
**Bairro:** Itaperi **CEP:** 60.714-903  
**UF:** CE **Município:** FORTALEZA  
**Telefone:** (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.900.416

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Acreditamos que os riscos em nossa pesquisa são mínimos, prevemos que se houver algum risco seria algum tipo de constrangimento no preenchimento do questionário e na participação dos grupos focais. No entanto, será esclarecido para o participante que ele terá a liberdade de desistir de participar da pesquisa.

**Benefícios:**

Acreditamos que o benefício é oportunizar os alunos a vivenciarem uma metodologia no tratamento do uso do texto literário que leve em consideração seus gostos literários, gêneros mais contemporâneos (gêneros emergentes em ambiente digital), como também, futuramente, contribuir com professores que poderão adaptar suas práticas à metodologia desenvolvida nessa pesquisa.

**Metodologia de Análise de Dados:**

Serão analisadas, comparativamente, as entrevistas do grupo focal inicial e final, como também serão analisadas as atividades

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

projeto adequado aos parâmetros exigidos pelo Comitê de Ética da UECE.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

TCLE direcionado aos pais está adequado.

Termo de anuência está adequado.

Termo de Assentimento está adequado.

**Recomendações:**

Enviar relatório final.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo   | Postagem               | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|-------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P<br>ROJETO_1499827.pdf | 27/01/2020<br>22:32:16 |       | Aceito   |

**Endereço:** Av. Silas Munguba, 1700

**Bairro:** Itaperi

**CEP:** 60.714-903

**UF:** CE

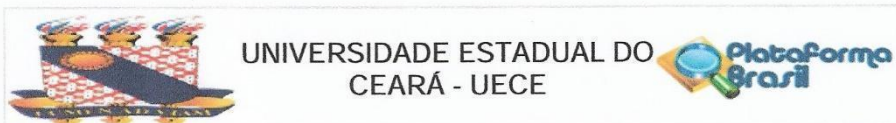
**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3101-9890

**Fax:** (85)3101-9906

**E-mail:** cep@uece.br





Continuação do Parecer: 3.900.416

|  |  |                        |                        |        |
|--|--|------------------------|------------------------|--------|
| Outros   | questionarios.pdf                              | 27/01/2020<br>22:27:19 | Renata Chaves<br>Lopes | Aceito |
| Orçamento  | Orcamento.docx                                 | 27/01/2020<br>22:18:36 | Renata Chaves<br>Lopes | Aceito |
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador                    | projeto detalhado.pdf                          | 27/01/2020<br>21:42:51 | Renata Chaves<br>Lopes | Aceito |
| TCLE / Termos de<br>Assentimento /<br>Justificativa de<br>Ausência | TCL E assentimento.docx                        | 27/01/2020<br>21:39:25 | Renata Chaves<br>Lopes | Aceito |
| Declaração de<br>concordância                                      | declaracao concordancia.pdf                    | 27/01/2020<br>19:45:29 | Renata Chaves<br>Lopes | Aceito |
| Declaração de<br>Instituição e<br>Infraestrutura                   | Declaracao de autorizacao e infraestrutura.pdf | 27/01/2020<br>19:42:48 | Renata Chaves<br>Lopes | Aceito |
| Cronograma   | CRONOGRAMA.docx                                | 27/01/2020<br>19:11:11 | Renata Chaves<br>Lopes | Aceito |
| TCLE / Termos de<br>Assentimento /<br>Justificativa de<br>Ausência | TCL E.docx                                     | 27/01/2020<br>19:06:12 | Renata Chaves<br>Lopes | Aceito |
| Folha de Rosto   | folharosto.docx                                | 27/01/2020<br>19:02:38 | Renata Chaves<br>Lopes | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 05 de Março de 2020

Assinado por:  
**ISAAC NETO GOES DA SILVA**  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700  
Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903  
UF: CE Município: FORTALEZA  
Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br