

Maria Eneida Matos da Rosa

(Organizadora)

NAS REDES DA LITERATURA

Propostas Didáticas Para os Letramentos Literário e Digital



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

R788r Rosa, Maria Eneida Matos da (org.).
Nas redes da literatura: propostas didáticas para os letramentos literário e digital /
Organizadora: Maria Eneida Matos da Rosa.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023. figs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-921-0.

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadora.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
3. Linguística. 410
4. Literatura. 800

Maria Eneida Matos da Rosa
(Organizadora)

NAS REDES DA LITERATURA

Propostas Didáticas Para os Letramentos Literário e Digital



Copyright © 2023 - Da organizadora representante dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Revisão: Joana Moreira

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
Maria Eneida Matos da Rosa	
LER E COMPARTILHAR: MODOS DE PROMOVER COMUNIDADES DE LEITORES LITERÁRIOS COM AMBIENTES MULTIMODAIS DE APRENDIZAGEM.....	10
Francis Arthuso Paiva	
DO <i>INSTAGRAM</i> AO LIVRO: O PERCURSO DA POESIA NAS REDES SOCIAIS.....	31
Raquel Nunes Mota Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani	
UMA VIAGEM LITERÁRIA AO CONTO “AS JANELAS SOBRE O MUNDO”, DE MARINA COLASANTI: PRODUZINDO <i>FANFICTION</i> NA SALA DE AULA.....	50
Vitória Aurora Silva de Queiroz Larissa Dantas	
REGISTROS DE MEMÓRIA EM <i>ATLAS</i> : O SENTIDO POÉTICO EM EXPANSÃO NA LITERATURA E NA FOTOGRAFIA DE JORGE LUIS BORGES E MARÍA KODAMA...	79
Cassandra Vargas Ascarrunz Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani	
AS REDES SOCIAIS DIGITAIS E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NA ADOLESCÊNCIA: USO DO GÊNERO MEME.....	102
Lília Gomes de Souza Luciane Enéas Lira	
AUTORIA E CRIAÇÃO LITERÁRIA: <i>D. QUIXOTE DE LA MANCHA</i> E O LIVRO <i>APÓCRIFO EM DEBATE</i>	131
Mylene Colaço Ferreira Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani	
LEITURA E COMPREENSÃO DE OBRA LITERÁRIA ADAPTADA PARA OS QUADRINHOS: como a multimodalidade é percebida por estudantes do Ensino Médio.....	144
Larissa Cavalcante de Araújo Larissa Dantas	

FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PARA O LETRAMENTO DIGITAL: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA 197

Amanda Silva Santana

Jennifer de Carvalho Medeiros

QUEM CONTA UM CONTO... OFICINAS DE PRODUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS CONTO E MINICONTO E SUAS PUBLICAÇÕES EM CONTEXTOS DIGITAIS 218

Alinne Santana Ferreira

Camilla S. Barbosa

Elma de Oliveira Brito

Luighi Fé Ramos

QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS: LETRAMENTO LITERÁRIO, DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS DE ENSINO BASEADAS EM OFICINAS 246

Maria Eneida Matos da Rosa

Andréia Mendes dos Santos

Ana Karla de Jesus

Camila Nunes Silva

SOBRE OS AUTORES 272

APRESENTAÇÃO

Maria Eneida Matos da Rosa

Os artigos e os relatos de experiência presentes em nosso primeiro livro fazem parte da pesquisa e das vivências de alguns alunos e docentes participantes dos projetos “Escritores brasileiros e a noção de autoria no século XXI: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola” e “Nas Redes da literatura: oficinas de letramento literário e digital como possibilidade formativa e autoral”. Os projetos foram contemplados nos editais da FAPDF, sendo que o primeiro teve início no final de 2019 e propôs inicialmente analisar e compreender as influências dos novos meios tecnológicos sobre a literatura, através do uso equivocado de citações de autores nas redes virtuais. O segundo, que se encontra em vigência e se estende até o ano de 2024, propõe manter as oficinas, ampliar os espaços de diálogo, abrir caminho para o universo tecnológico sem ignorar a realidade do educando, a partir de estratégias que promovem o letramento literário e digital e discutir a noção de autoria, contribuindo para o processo de formação continuada dos discentes das licenciaturas em Letras e Pedagogia e educadores externos interessados.

Nossa proposta buscou oferecer oficinas produzidas pelos docentes e discentes para alunos do ensino médio, tanto do Instituto Federal de Brasília quanto da secretaria de educação do DF, todavia o contexto pandêmico e os calendários das instituições impossibilitaram as atividades, sobretudo de modo presencial. Por

isso procuramos adequar as oficinas temáticas que tiveram que aderir ao formato remoto e as apresentamos para as próprias turmas de ensino médio do Instituto Federal e em outras instituições que possuíam calendário equivalente, bem como nos Webinários: “Nas redes da literatura: entre Clarices e Carolinas – homenagem às escritoras brasileiras” (2020), “Nas redes da literatura: quais os (des)caminhos da leitura em tempos digitais?” (2021) e o “IV SiLeCri e o III Webinário Nas redes da Literatura: Cem anos da Semana de arte moderna: Identidade e cultura nacional por meio de Múltiplos letramentos” (2022), respectivamente. Oferecemos ainda um curso de formação inicial e continuada “Letramento literário e novas tecnologias na escola”, que ampliou nossa rede formativa para docentes da educação básica de várias partes do país.

Todavia, para a construção das oficinas, primeiramente nos organizamos, de forma coletiva e colaborativa e proporcionamos aos discentes e interessados os chamados “Encontros formativos”, que na primeira parte do cronograma é produzida exclusivamente para os participantes do projeto. No segundo momento, os “Encontros formativos externos”, contamos com a participação do público externo, cujos temas tratam desde a pedagogia dos multiletramentos, multimodalidade e práticas de ensino, oficinas de práticas pedagógicas às discussões sobre a homologação, em 2018, da nova BNCC, com a participação de palestrantes de várias instituições, tais como UFPE, UFPI, UFMG, UNICAMP e do próprio IFB. Os encontros costumam apresentar um público considerável do Brasil inteiro, confirmando a hipótese de que o projeto desde o início apresentou um caráter formativo que iniciou com as práticas realizadas a partir das oficinas oferecidas ao ensino médio e se ampliou para apresentação dos resultados dessas práticas para docentes, sobretudo da educação básica.

A partir das experiências realizadas, junto aos resultados dos produtos elaborados nas oficinas e apresentados em eventos e publicados em revistas e capítulos de livros, chegamos à conclusão de que nosso interesse residuiu em oferecer mecanismos necessários

para a democratização do acesso ao letramento literário e digital nas escolas, levando em consideração os aspectos referentes às práticas dos letramentos plurais (Cosson, 2015), que pertencem ao escopo do letramento literário e digital idealizados pelo projeto.

Reunimos artigos e relatos de experiências de alguns de nossos alunos pesquisadores e seus orientadores, envolvidos em todas as etapas previstas no cronograma de execução e contamos com artigos de alunos egressos do projeto e de um de nossos palestrantes dos momentos formativos, Professor Francis Arthuso Paiva (COLTEC/UFGM). Iniciamos, pois, com a valiosa contribuição do Professor Francis Arthuso, que traz em seu artigo “Ler e compartilhar: modos de promover comunidades de leitores literários com ambientes multimodais de aprendizagem”, propostas que tratam do desafio dos professores de linguagens de formar leitores literários na escola. Fundamenta sua proposta em quatro abordagens teóricas que contribuem para o ensino de linguagens no Brasil: pedagogia dos multiletramentos, multimodalidade, colaboração e o letramento literário.

Em seguida, encontraremos uma série de textos, que refletem sobre os eixos e pesquisas trabalhados no projeto **Nas redes da literatura** e trazem as experiências e resultados oriundos dessas pesquisas que dialogam com a pedagogia dos multiletramentos, as práticas pedagógicas a partir de oficinas e temas que promovem interface com o letramento literário e digital e a noção de autoria.

LER E COMPARTILHAR: MODOS DE PROMOVER COMUNIDADES DE LEITORES LITERÁRIOS COM AMBIENTES MULTIMODAIS DE APRENDIZAGEM

Francis Arthuso Paiva

1. Caminhos de leitura em tempos digitais: que ambientes percorrer?

Formar leitores na escola é mais um dos desafios dos professores de linguagens. Por isso, busco, neste artigo, apresentar e discutir uma proposta de formação de leitores literários, fundamentada em quatro abordagens teóricas que já contribuem cada qual para o ensino de linguagens no Brasil: pedagogia dos multiletramentos, multimodalidade, colaboração e o letramento literário. Por isso, conciliá-las para a construção de um modo de trabalho de promoção da leitura literária me pareceu pertinente, porque vai ao encontro do espírito de nosso tempo, no tocante a aulas de letramentos, cujos professores anseiam formar leitores engajados para a participação cidadã, críticos para o mundo do trabalho e mais conscientes em sua vida pessoal. Além disso, são abordagens que fundamentaram grande parte da BNCC de linguagens (2018), demonstrando estarem alinhadas com o que se espera para a educação nesta década.

A proposta, com base em Bezemer e Kress (2016), é a criação de comunidades de leitores, sob o ponto de vista dos ambientes multimodais de aprendizagem, que são ambientes de linguagem constituídos por atividades elaboradas pelo professor, com os recursos disponíveis, para chamar a atenção dos estudantes e gerar o

engajamento deles. A abordagem de linguagem desses ambientes é a multimodalidade, por isso suas atividades demandam avaliar todas as produções e mudanças geradas nos ambientes pelos estudantes em vez de avaliar apenas as produções finais e em texto verbal. O ambiente é iniciado e proposto pelo professor, mas ele precisa encorajar os estudantes a continuarem o trabalho, mantendo o professor como mediador das tarefas e moderador de possíveis problemas.

Este artigo está assim organizado. Discuto e relaciono os pilares da proposta, depois apresento e conceituo a comunidade de leitores, elaborando cada um dos seus elementos e ações. Em seguida, apresento exemplos de comunidades de leitores e seus ambientes, apresentando tanto quanto os seus elementos e ações. Também reúno esses elementos e ações em quadros para sua melhor visualização e compreensão.

1.1. Os pilares da proposta

A pedagogia dos **multiletramentos** propõe a criação de projetos de ensino de linguagens que consideram as diferenças culturais existentes e viabilizam a participação dessa diferença, no intuito de fazê-la participar das dimensões profissionais, pessoais e de participação cidadã (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20). Portanto, considerar as múltiplas manifestações literárias com as quais os estudantes podem se identificar, tais como populares, de resistência, de fãs, da música, canônicas entre outras, é o ponto de partida da proposta de comunidades de leitores.

Outro aspecto defendido pela pedagogia dos multiletramentos é considerar, nos projetos de ensino, a multiplicidade de linguagens existentes e como elas estão integradas. Sob esse viés, entender a linguagem como multimodal em vez de apenas como língua verbal é decisivo para a criação de projetos mais próximos do modo como as pessoas se comunicam pela internet, no trabalho e na vida pessoal (Cope; Kalantzis, 2009, p. 166).

A **multimodalidade** é “o estado normal da comunicação humana” (Kress, 2010, p. 01). Em nosso mundo logocêntrico, temos a falsa sensação de que nos comunicamos apenas com o texto verbal escrito e falado, sobretudo quando tratamos do texto literário. Entretanto, seria melhor ler literatura conhecendo os gestos, expressões faciais, atitudes corporais, tons de voz dos personagens, cujos significados serão mais bem produzidos pelos leitores se eles analisarem esses modos de representar como eles são, com seus potenciais de comunicação e recursos próprios, distintos das palavras. Do ponto de vista da produção, considerar outros modos de representação além do verbal nas manifestações dos estudantes sobre suas leituras, tais como a imagem, o audiovisual, o *layout*, a dramatização é um princípio da proposta de criação de comunidades de leitores que defendo, propondo a avaliação do ambiente de aprendizagem sob uma abordagem multimodal (Paiva; Santos, 2022).

Outro pilar importante para nossa proposta é a **colaboração**. Nesse ponto, me baseio nos estudos sobre escrita colaborativa, cuja autoria é conjunta e em parceria com outras pessoas durante todo o processo de produção do texto (Bakar, 2012) e exigindo construção negociada de consenso (Lowry *et al.*, 2004). Para isso, o grupo de escrita colaborativa precisa “comunicar, negociar, coordenar, pesquisar em grupo, monitorar, recompensar, punir, gravar, socializar e assim por diante” (Lowry *et al.*, 2004, p. 72).

Acredito que os aspectos positivos da escrita colaborativa como os benefícios social e cognitivo para os participantes (Trentin, 2008), estabelecendo neles habilidades de liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade de grupo ao realizarem uma tarefa (Marchiori; Greef, 2014) podem ser explorados na criação de comunidades de leitores. Desde que o *Social loafing* (Marchiori; Greef, 2014), típico problema de trabalhos em grupo, seja minimizado com negociação para o consenso, comunicação e divisão das funções pelos integrantes da comunidade de leitores (Paiva, 2020).

Os multiletramentos, a multimodalidade e a colaboração são importantes fatores a se considerar no ensino e aprendizagem de linguagens, porque nos ajudam a acompanhar a acelerada expansão dos ambientes de aprendizagem, principalmente os digitais, como pontuam Kalantzis e Cope (2016, p. xiv), há vários outros recursos e ambientes de aprendizagem fora da escola para professores e estudantes. Portanto, precisamos refletir sobre nossas escolhas de aprendizagem extraescolares e, ao mesmo tempo, utilizá-las para que os estudantes possam construir, colaborar, publicar e compartilhar em ambientes digitais, a fim de desenvolver comunidades de leitores. Comunidades não são criadas em salas de aulas de portas fechadas.

O quarto pilar da proposta é baseado na criação de círculos de leitura de Cosson (2020), sobretudo na sua concepção de **letramento literário** como apropriação do texto em vez de apenas a realização de sua leitura (Cosson, 2021). Procuro ampliar o trabalho de ensino e aprendizagem da leitura literária para um contexto de interação entre sujeitos em uma comunidade de leitores. Para Cosson (2020, p. 140), o círculo de leitura é uma atividade “independente em que grupos de alunos se reúnem para discutir a leitura de uma obra”. Isto posto, desenvolvo as quatro etapas de criação dos círculos, quais sejam, formação, autonomia, permanência e convivência, propondo adaptações e atividades considerando os multiletramentos, a multimodalidade e a colaboração, a fim de que grupos de estudantes se tornem comunidades de leitores.

Por fim, na tentativa de reunir essas abordagens teóricas em um todo coeso, para sustentar a proposta das comunidades de leitores, proponho compreender essas comunidades como ambientes multimodais de aprendizagem. Para Bezemer e Kress (2016, p. 64), um ambiente multimodal de aprendizagem é um *design* desenvolvido por quem pretende ensinar lançando mão de diferentes recursos de comunicação, porque “o mundo sociossemiótico multimodal molda nossas ações sociais e semióticas, nosso envolvimento e as possibilidades de nossa criação de significados aos estímulos” (Bezemer;

Kress, 2016, p. 51). Na produção de significado, o leitor (*meaning maker*) está produzindo conhecimento, pois “qualquer signo é sempre um signo de conhecimento” (Bezemer; Kress, 2016, p. 48).

Por extensão, compreendo que uma comunidade de leitores literários, ao produzir conteúdo de forma colaborativa, os mais diversos sobre uma obra lida, integrando diferentes modos e recursos semióticos, está produzindo conhecimento. Contudo, é preciso outra forma de avaliação em projetos como as comunidades de leitores. É preciso desapegar de avaliações binárias e dicotômicas de certo e errado. Ao tratarmos de avaliação em ambientes multimodais de aprendizagem, Paiva e Santos (2022) sugerimos:

As reflexões trazidas dentro do escopo da Semiótica Social Multimodal impõem uma agenda para olharmos em direção aos **ambientes multimodais** e aos **signos de aprendizagem** e registrar, avaliar o que é aprendido, de que forma, sob quais modos e recursos, de que maneira o trabalho semiótico é realizado. A rigor, não devemos mais nos centrar em dicotomias como o que foi aprendido e o que não foi. É necessário tornar visível o aprendizado que é despercebido e oculto pelas lentes que vestimos da tradição, da convenção, pois elas não nos ajudam a enxergar todas as mudanças, transformações e, portanto, aprendizagens que podem acontecer na escola (p. 35).

Portanto, pensar em ambientes de aprendizagem é pensar em avaliar toda a multimodalidade presente neles: quais os recursos disponíveis, como eles foram trabalhados, quais sentidos humanos foram explorados, como os modos semióticos foram integrados, enfim, qual foi o *design* de ambiente de aprendizagem construído e como os interlocutores compartilharam desse *design*? Mais que avaliar pelo texto oral ou escrito dos estudantes, se a leitura da obra está correta ou apropriada, é preciso também avaliar como os estudantes atuaram nesse ambiente de multimodalidade. Isso porque todo esse trabalho de *design* do ambiente pode ser previsto e iniciado pelo professor, mas é muito importante que o estudante

participe modelando, alterando e construindo esse ambiente para produzir conhecimento.

Outro pressuposto importante para atuação nos ambientes de aprendizagem é que o polo de atenção se volta para a interpretação do ambiente pelo estudante e não para a comunicação do professor, que, tradicionalmente, era o produtor crucial de mensagens de ensino: o ‘professor transmissor’ de que fala Paulo Freire. Para haver aprendizado significativo, o estudante precisa ter o trabalho semiótico, físico e social de interpretar por conta dele o ambiente de aprendizado inicialmente projetado pelo professor, mas também paulatinamente alterado e modelado pelos estudantes (Paiva; Santos, 2022, p. 37).

Nesses termos, as comunidades de leitores, sob o ponto de vista dos ambientes multimodais de aprendizagem, são ambientes de linguagem, como clubes de leitura, coletâneas de poesia e a exposição dessas coletâneas. Por outro lado, as comunidades podem ser ambientes físicos da paisagem escolar, como a sala de aula e a biblioteca; e digitais, como redes sociais, que são transformados em ambientes de linguagem por algum *design* iniciado pelo professor e continuado pelos estudantes.

As comunidades de leitores

Com os pressupostos apresentados até aqui, entendo a comunidade de leitores como um ambiente de aprendizagem que reúne um grupo de leitores em permanente atividade colaborativa, para promover a discussão de leituras de quaisquer literaturas, além de produzir e compartilhar conteúdo sobre essas leituras na escola e nas redes sociais por meio de recursos multimodais.

Com base nos quatro pilares/abordagens discutidas na seção anterior, proponho os elementos constituintes de uma comunidade de leitores. Dos multiletramentos, busco seus pressupostos a respei-

to do reconhecimento e acolhimento das diferenças, tanto de gosto literário, quanto de modos de manifestações dos estudantes, bem como em relação à liberdade que eles podem ter para se manifestar com os recursos que têm à disposição e com os quais se identificam.

Da multimodalidade, recorro aos estudos dos outros modos semióticos além do verbal, para que eles sejam integrados à leitura e à manifestação dos estudantes sobre a obra lida. Recorro também aos estudos sobre ambientes multimodais de aprendizagem, para a construção das comunidades de leitores, bem como o papel do professor como propositor e mediador desses ambientes.

Procuro trazer para a proposta, os benefícios e aspectos positivos do trabalho em colaboração, tais como a socialização para resolução de problemas e a construção de consenso. Os jogos, sobretudo os videogames, têm tido êxito em socializar os estudantes, porque eles congregam os jogadores em comunidades. A leitura literária pode fazer o mesmo, desde que realizada em comunidades que socializam em vez de pensar a literatura apenas como o ato solitário do leitor com seu livro na mão. Embora a leitura silenciosa e absorta faça parte da literatura e colabore para sua compreensão, isso não se pode negar.

Por fim, apresento como podem ser as ações com o texto literário nas comunidades de leitores, descrevendo as práticas de letramento literário dessas comunidades. Como práticas de letramento, Street (2014, p. 18) se refere “ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita”. Ou seja, as práticas de letramento de uma comunidade de leitores dizem respeito à organização da comunidade, suas escolhas, divisão dos papéis, agenda, cronogramas, discussões, publicações enfim, o dia a dia da comunidade mediado pelas linguagens.

No quadro 1, reúno os elementos para a formação de comunidades de leitores e ações para realizá-los.

Quadro 1 – Elementos para a formação de comunidades de leitores

Elementos para a formação de comunidades de leitores		
Abordagens	Elementos	Ações
Multiletramentos (diferenças)	Literaturas	Considerar todas as literaturas: o cânone, o Slam, o Rap, a HQ, a letra de música, entre outras
	Escolhas	Dar mais liberdade para os estudantes escolherem o que ler
	Identificação	Observar com que tipo de manifestação de sua leitura o estudante mais se identifica: oral, gestual, escrito, música, digital entre outros e promovê-los nas comunidades
	Disponibilidade	Utilizar os recursos disponíveis para leitura: biblioteca, <i>web</i> , celulares entre outros. Questionar e refletir por que alguns recursos não estão disponíveis
Multimodalidade	Modos	Valorizar outros modos além do modo verbal falado e escrito
	Integração	Integrar os modos semióticos nas produções de conteúdo sobre a leitura literária. Cada modo possui os seus potenciais de representação
	Ambientes	Considerar todo o ambiente, seus modos e signos de aprendizagem: sala de aula, biblioteca, locais de exposição, <i>web</i> . Avaliar todas as possibilidades que esses ambientes apresentam e como promovem conhecimento
	Mediação	Participar como o adulto/leitor experiente. Se por um lado não desejamos a transmissão de conhecimento, também não queremos a omissão. O professor inicia o ambiente de aprendizagem e dá assistência aos estudantes que continuam modelando-o
Colaboração	Grupos	Valorizar os benefícios do trabalho em grupo, em equipe, de time: divisão de trabalho, discussões para resolução de problemas, engajamento e socialização
	Papéis	Dividir os papéis desempenhados pelos integrantes do grupo: quem organiza os encontros, cria, edita, divulga e assim por diante. E incentivar a cobrança consciente das funções para evitar o <i>social loafing</i>
	Compartilhamento	Compartilhar conteúdo sobre a leitura literária dos estudantes em ambientes digitais, afinal a literatura, por meio de quem se apropria dela, exerce seu poder pelo compartilhamento de leituras (letramento literário)
	Socialização	Socializar os estudantes por meio da literatura. O <i>videogame</i> faz isso e tem tido mais sucesso do que a leitura literária entre os jovens

Letramento literário	Leitura	Garantir o contato do estudante com a obra que ele vai ler, independentemente do formato (impresso, digital ou presencial)
	Comunidades	Criar comunidade de leitores como clubes de leitura, coletâneas de poesias e exposições, redes sociais e em sala de aula
	Ampliação	Ampliar o repertório, ler novas obras e autores, incluir diferentes leitores na comunidade como outros professores, funcionários, artistas locais, pais e estudantes de outras escolas
	Atividades	Criar atividades contínuas, para escolhas das obras, produções de redes sociais e eventos, em vez de atividades pontuais

Fonte: elaborado pelo autor

3. Exemplos de comunidades de leitores e seus ambientes

No intuito de ilustrar o que podem ser os ambientes de comunidades de leitores, apresento algumas possibilidades. São eles as coletâneas de poesia, os clubes de leitura, as redes sociais e a sala de aula.

3.1 Coletânea de poesias

As coletâneas promovem a materialização da poesia pelo tátil. A exposição das coletâneas nos corredores da escola, na biblioteca da cidade, na feira ou na praça, permite às pessoas descobrirem como abri-las, montá-las, decifrá-las e lê-las. Para isso, é preciso motivar os estudantes para a produção de trabalhos plásticos. Assim a mala antiga da família pode virar uma mala de leitura contendo poemas. A caixa de correio guarda cartas poéticas. O jogo de tabuleiro apresenta trilhas de versos. A vitrola, mesmo que de papelão, traz em seus discos Drummond e cia. Um cabideiro com poemas em suas roupas despe nosso olhar da rotina. Um jogo de cartas marcadas de poesia. Além de caixas, pastas e portfólios decorados com muita criatividade, que é infinita se houver estímulo e trabalho em

comunidade. Esses são apenas alguns dos exemplos de coletâneas criadas por meus alunos nesses anos.

O conteúdo de poemas da coletânea depende de como será a seleção, que pode partir das escolhas dos estudantes ou de um trabalho de leitura de poesias iniciado pelo professor. Ou ainda do gosto pessoal dos estudantes, uma lista, um período literário, letras de um estilo musical, de poetisas e tantos outros ou mesmo critério algum. Comentários dos estudantes podem acompanhar os poemas. São bem-vindos! Bem como um ou mais poemas de autoria deles. O custo financeiro do trabalho pode ser zero, desde que se trabalhe com material reaproveitado, isto é, com o que tiver em casa ou na escola. Após a exposição, a coletânea é guardada pelo estudante, doada, presenteada, tendo como destino as mãos de outros leitores.

O ganho como produtor/leitor/estudante é imenso para o aluno, pois ele terá audiência para a sua coletânea durante sua exposição, que é a culminância do trabalho. Ele terá passado por momentos de leitura, seleção, produção integradora de diferentes linguagens e, por fim, de interlocução com o visitante da exposição. Essas etapas do trabalho acontecerão em ambientes de comunidade, em trabalho colaborativo, entre colegas de classe e professor, ao compartilharem leituras e ideias para a coletânea e para a exposição. Depois podem ser ampliadas com a participação de outros colegas da escola e de visitantes da exposição.

Como parte da proposta de criação de comunidades de leitores, outro passo a ser dado é em direção às redes sociais, como divulgação das coletâneas por meio de fotos no *Instagram* ou no *Pinterest*, acompanhadas de legendas bem redigidas pelos estudantes, assim como da divulgação de horário e local da exposição e suas repercussões.

Se acontecerem todos os anos, sempre com um determinado ano escolar, as exposições podem se tornar uma tradição para a escola, fortalecendo o vínculo de comunidade de leitores dela. Uma escola com *tag* literária, com alma de poesia!

3.2 Clubes de leitura

Para que o clube de leitura seja autônomo e duradouro, é muito importante que, desde sua criação, ele conte com a iniciativa dos estudantes para criá-lo e promovê-lo. Desse modo, não deve ser uma atividade da disciplina e do professor, muito menos ser avaliada com pontos e com fim determinado em bimestres e ano escolar. Para que isso aconteça, os clubes precisam seguir os passos de criação de um clube de leitura não escolar: reunir leitores por afinidades, não exceder no número de integrantes, ter frequência de encontros e ter regras. No entanto, ainda que seja uma atividade extraclasse, não podemos deixar de considerar que se trata de uma atividade da escola. Não há problema nisso. Desse modo, aos já conhecidos passos para criação e manutenção de um clube de leitura, proponho somar ações para que o clube escolar (mas não escolarizado) tenha sucesso como comunidade de leitores e atividade de promoção da leitura literária na escola.

A primeira delas é o clube combinar a divisão de papéis a serem desempenhados pelos integrantes, o que já acontece com os organizadores de muitos clubes de leitura. Quem vai presidir os encontros, realizar as escolhas de leitura, quem vai contactar convidados e outros participantes especiais e assim por diante. Outra ação importante é promover a produção de conteúdo do clube de leitura. Criar redes sociais é a principal produção, mas é possível também promover a divulgação por meios impressos na própria escola. O objetivo da ampliação do clube para os ambientes digitais, além dos encontros presenciais de discussão da leitura, é fazer com que os estudantes aprendam com outros meios, desenvolvam o ambiente de comunidade, incluam participantes não estudantes e produzam conteúdo sobre a obra lida. Canais do *YouTube* ou de *podcasts* podem ser o destino ideal para o clube de leitura migrar, passando a ser *online* também. No entanto, redes sociais de imagem estática e de pequenos vídeos podem ser o começo para a expansão do clube de leitura.

A produção de conteúdo sobre o clube e as obras lidas é uma atividade que contribui para a permanência e longevidade dos clubes, a fim de se tornarem legítimas comunidades de leitores. Outra atividade que pode contribuir para que o clube seja cada vez menos escolarizado é o convite para que professores de outras matérias, poetas, escritores e artistas locais participem dos encontros. Esse novo público e audiência leitora podem contribuir para o surgimento de novas interlocuções, diferentes das realizadas em sala de aula.

O professor, na sua tarefa de mediador, é mais um dos integrantes do clube de leitura, por isso precisa seguir as regras, que ele também contribuiu para criar. Ele precisa estabelecer para si os limites de suas interferências, no intuito de garantir autonomia para os integrantes decidirem o que vão ler, de acordo com a afinidade de leitura do clube e com a frequência definida de encontros.

Um dos trabalhos de mediação do professor deverá ser criar novos clubes a cada surgimento de novos grupos com afinidades diferentes. Questões como estas podem ser mediadas pelo adulto/leitor/professor: até que ponto um grupo de leitores deve aceitar indicações de leitura que não o agradam? E qual é o momento de um grupo que não aceitou a indicação de leitura se separar para criar um novo clube? A divisão dos clubes deve ser uma medida prevista, para que ela não seja realizada apenas quando o conflito estiver fora do controle, podendo gerar o fim dos clubes. Ela garante também que a diversidade de literaturas lidas seja garantida. Sobre essa diversidade, é importante que ela seja uma diversidade de meios também, a fim de garantir que a multimodalidade esteja presente na leitura dos textos e não apenas na produção de conteúdo. Por exemplo, além de leituras de livros impressos de literatura, é possível haver leitura de poesia no celular, de poesia recitada nos encontros por poetas, de ficção em *blogs* de novos autores entre outras.

Os clubes de leitura tiveram o seu renascimento durante a pandemia de COVID-19 e são sugeridos na BNCC (2018, p. 515). Eles podem contribuir para tornar a escola viva, fazer a biblioteca ser

movimentada, acolher novos atores para a escola, enfim, agenciar transformações pelo que é (pelo menos deveria ser) o mais corriqueiro nas escolas: o encontro.

3.3 Redes sociais

O professor pedir para os estudantes postarem atividades em suas redes sociais tem sido uma atividade cada vez mais comum. Entretanto, muitos estudantes não agradam da ideia de mesclar atividades escolares com suas postagens pessoais. Há razão nessa opção dos estudantes. A alternativa é criar redes sociais específicas para o trabalho escolar. Ao optar por essa alternativa, é preciso cuidar para que se torne uma atividade constante e duradoura. O primeiro passo é criar redes dos eventos e outras comunidades existentes, tais como da exposição organizada pelos estudantes, do clube de leitura ou do autor e da obra que estão lendo. Ou seja, a criação de uma rede social não deveria ser um fim em si mesma. Ela deveria ser criada com o objetivo de produção de conteúdo sobre a comunidade e suas leituras literárias. Apenas assim poderia desenvolver relações de comunidade.

Além disso, é possível desenvolver o trabalho de produção de conteúdo para as redes de forma colaborativa, com divisão de papéis para cada membro desempenhar, como criação, edição, mediação, revisão e monitoração da produção de conteúdo. Com a divisão de papéis bem definida, é possível cobrar de cada membro, criar um cronograma e avaliar mudanças necessárias.

A principal sugestão é dividir essa produção em *layouts* e audiovisual, porque essas duas categorias podem abarcar quase todos os tipos de conteúdos digitais criados e consumidos pelas pessoas. Por *layout*, entende-se desde a foto postada em molduras até *posts* produzidos com recursos diversos como *background*, linhas, saliências, cores, imagens estáticas, *links*, blocos de textos verbais, colunas e molduras. É possível usar os recursos disponíveis pelas próprias redes de postagem de imagens como *Instagram* e *Pinterest*, as mais

utilizadas atualmente, ou utilizar plataformas de *design* gráfico *online* e gratuitas, tais como *Canva* e *Venngage*, também muito populares na produção de *layouts* quase profissionais até mesmo pelo celular, para, em seguida, postar nas redes.

No trabalho com a produção de *layouts*, são comuns os procedimentos de produção digital que tradicionalmente não são valorizados pela escola, porém são a nova prática de produção *online*, uma nova alfabetização que é parte do letramento digital de nossos dias. Essas ações são copiar, colar, arrastar, clicar, posicionar, redimensionar, linkar, escurecer, clarear, alinhar, entre outras. Elas precisam ser levadas em conta pelo professor para que ele as utilize, ensine e avalie como modos de produção de texto. Nesse sentido, essas ações de produção de textos digitais poderiam ser valorizadas e trabalhadas pela escola como parte da produção de textos, que não precisa mais ser vista como predominantemente verbal, garantindo a produção textual sob a abordagem da multimodalidade nas comunidades de leitores.

A segunda categoria, a audiovisual, pode ser realizada com os mesmos passos da produção de *layouts*: de forma colaborativa com a divisão de papéis, via redes sociais ou com aplicativos e plataformas gratuitas de gravação e edição de vídeos e áudios até mesmo pelo celular. A diferença está nos procedimentos característicos dos potenciais da imagem em movimento e do audiovisual. Sobre esses procedimentos, é preciso garantir a liberdade dos estudantes para a produção de diferentes tipos que vão dos vídeos curtos de redes sociais específicas para isso, como o *Tik Tok*, passando por *podcasts* mais extensos e chegando a episódios para canais do *YouTube*.

Os temas do audiovisual serão as obras lidas, a discussão sobre elas e afins, como seus autores. No entanto, é desejável que a atitude presente nesses conteúdos seja diversa. São bem-vindos o humor, a ironia, a graça leve, a crítica social, a dramatização e toda sorte de possibilidades criativas. É a oportunidade para que os estudantes criem seus próprios conceitos sobre os conteúdos criados, a

partir de suas experiências e observações, como se espera que uma comunidade, trabalhando na perspectiva dos multiletramentos, o faça. Assim como na coletânea de poesias e nos clubes de leitura, é desejável que a comunidade seja expandida. Se na primeira, essa expansão é construída na exposição das coletâneas; nas redes sociais, isso pode ser feito como nos clubes de leitura: convidando pessoas externas a participar, da maneira como isso é feito *online*, ou seja, por meio de menção (marcar pessoas), parcerias com outros criadores de conteúdo e convites para depoimentos, entrevistas, entre outras formas.

Como contraponto, é muito oportuno, no trabalho com a produção de conteúdo digital, discutir as implicações do marketing digital em nosso cotidiano. Desde o início dos trabalhos, seria salutar discutir com os alunos questões como a relação entre público e privado nas redes sociais, exposição e anonimato, marketing invasivo para venda e consumo de bens e serviços, desinformação, além de atitudes condenáveis como racismo, *bullying*, *stalking*, cancelamento e outras atitudes de ódio, que devem ser monitoradas no processo de moderação do professor e estudantes e combatidas. Só assim, aproximaremos a escola das boas práticas da internet, que tanto nos ajuda em nosso dia a dia de estudo, trabalho e relações pessoais. Ela é fundamental para criar, manter e ampliar as comunidades de leitores nas suas ações de engajamento para a leitura literária.

3.4 Sala de aula

A sala de aula é local de encontro e de comunidade. Nela uma turma de estudantes cria sua identificação como tal e passa grande parte do seu tempo escolar. Por conseguinte, por que não criar nela atividades duradoras, colaborativas e diversas para fomentar a leitura literária?

Discussões sobre leituras, ou outras artes, podem se tornar rotinas, diárias, semanais, quinzenais, por meio de pequenas resenhas orais, em momentos reservados para isso ao final ou início

das aulas ou da semana. Assim como demonstrações audiovisuais pelo celular do estudante ou outro recurso visual presente nas escolas, como projetores. Até mesmo em cartazes ou pelo consagrado mural da turma. A dramatização de poemas é um modo de tornar a aula divertida e garantir que os estudantes se atentem para sua leitura. Jogos, quizzes e desafios atuam da mesma forma. É preciso que o professor em sua tarefa de mediador conheça as escolhas, as preferências e o humor dos estudantes, para experimentar opções que os engajam.

Para isso, é preciso construir uma liberdade consensual entre os estudantes e professores, a fim de garantir que se possa manifestar e discutir suas leituras e outras artes, as mais diversas, até mesmo aquelas não muito frequentes nas atividades escolares. E de forma espontânea, considerando outros modos de fazê-lo além do verbal falado e escrito.

Alguns contrapontos precisam ser estabelecidos. Em propostas de ensino e aprendizagem como estas, sempre esbarramos em questionamentos relativos à falta de recursos da escola, como computadores, sinal de internet, além de problemas relacionados à indisciplina em sala de aula, motivada pelo uso do celular do estudante, ou até mesmo a proibição incondicional do uso desse aparelho na escola, e ainda questões relativas ao tradicional tempo escolar reduzido de 50 minutos de hora/aula. São questionamentos legítimos, que não podem ser desconsiderados. No entanto, apresentei propostas que podem ser executadas sem o uso de internet, embora a expansão das comunidades para as redes sociais seja uma etapa importante. Acredito que, com tempo de trabalho desenvolvido, sobretudo engajando os estudantes nas atividades para que sejam prazerosas para eles, seja possível convencer a comunidade escolar da necessidade de sinal de internet aberto nas escolas e uso do celular pelos estudantes. Esse tempo consistente de trabalho, organizado com planejamento, pode contribuir também para que a aparente indisciplina em sala de aula seja compreendida como uma comunidade de estudantes trabalhando em colaboração, ainda mais

se estiverem investindo atenção no que fazem. Aulas de linguagem não podem prescindir de diálogo, encontro, conversa, portanto, algum barulho e alguma movimentação precisam ser tolerados.

No quadro 2, reúno os elementos para a formação dos ambientes de comunidades de leitores e ações para realizá-los.

Quadro 2 – Ambientes de comunidades de leitores

Ambientes de comunidades de leitores		
Ambientes	Elementos	Ações
Coletâneas de poesias	Pesquisa	Escolher os poetas, os poemas e o estilo da coletânea
	Leitura	Ler os poemas e selecionar os que farão parte da coletânea
	Produção	Produzir comentários sobre os poemas escolhidos e criar um poema autoral para compor a coletânea. Produzir uma coletânea com alguma arte visual ou plástica: pastas, jogos, objetos, utensílios e equipamentos do cotidiano entre outras possibilidades
	Exposição	Organizar a exposição das coletâneas para as pessoas manuseá-las, depois o estudante decide se a guarda, doa, presenteia
Clubes de leitura	Formação	Criar o clube por afinidade de leitura entre os participantes, de preferência por iniciativa deles com o incentivo do professor. Dividir o clube quando ele ultrapassar 20 integrantes. Definir suas regras, estabelecer combinados e divisão de papéis. De preferência, que seja uma atividade extraclasse
	Autonomia	Dar autonomia para os integrantes decidirem o que ler e qual a frequência de encontros. O professor estabelece seus limites de interferência e mediação
	Permanência	Promover os encontros e atividades para que o clube se torne sustentável e contínuo. Convidar leitores, professores de outras matérias, poetas, escritores e artistas locais. Criar redes sociais do clube de leitura, possibilidade de migrar o clube para <i>podcast</i> ou canal <i>YouTube</i>
	Convivência	Respeitar as escolhas do clube, suas diferenças, bem como o ritmo de leitura de cada integrante

Redes sociais	Redes sociais	Criar rede social da comunidade de leitores explorando textos verbais, imagens, vídeos e áudio. Os estudantes não gostam, e com razão, de publicar atividades escolares em suas redes sociais particulares
	<i>Layouts</i>	Produzir em colaboração <i>layouts</i> sobre as leituras: <i>post</i> , <i>carrossel</i> , <i>story</i> , fotos, utilizando plataformas digitais <i>online</i> gratuitas como o <i>canva.com</i>
	Audiovisual	Produzir em colaboração vídeos para as redes sociais: vídeos curtos de humor ou chamadas para a leitura, vídeo resenha, dramatizações e canal do <i>YouTube</i> . Ou canais de <i>podcast</i> de entrevistas
	Uso crítico das redes sociais	Privilegiar a criação de redes sociais da exposição organizada pelos estudantes ou do clube de leitura deles ou do autor e da obra que estão lendo, em vez de criação de uma rede social por si só ser o objetivo principal da atividade
Sala de aula	Rotina	Tornar a discussão e a manifestação sobre leitura literária, feita por diferentes modos semióticos, uma rotina
	Liberdade	Dar liberdade para os estudantes se manifestarem e discutirem suas leituras, até mesmo as externas à escola
	Espontaneidade	Garantir que o estudante seja espontâneo para se manifestar sobre suas leituras, considerando outros modos de fazê-lo além do verbal falado e escrito
	Transformação	Apropriar-se do texto literário, “minha leitura, minha manifestação, minha obra”, em vez de simplesmente, lê-lo é a transformação de atividades de literatura em letramento literário

Fonte: elaborado pelo autor

4. Para continuar no caminho

A transformação da leitura como atividade escolar em direção a atividades mais próximas das práticas de letramento passa pela apropriação do texto literário, “minha leitura, minha manifestação, minha obra” e sobretudo por perguntas críticas que devem ser estimuladas: “como essa obra e o conteúdo que estou produzindo sobre ela se relacionam com minha formação e com minha vida?”. Essa transformação em leitor crítico pode ser consolidada pela construção de vínculo de comunidade, “nossa exposição, nosso clube, nossos conteúdos”, porque é em comunidade que agenciamos transformações relevantes ao contrário do que o mercado de bens e consumo nos faz crer.

Na concepção da pedagogia dos multiletramentos está a meta de tornar os estudantes aptos a negociarem e cooperarem com pessoas que são diferentes e em ambientes sociais também diferentes dos seus locais de origem. Para Cope e Kalantzis (2009, p. 169), o neoliberalismo, ao buscar impiedosamente o estado mínimo, criou uma descentralização exacerbada, a ponto de levar para esfera social de convivência das pessoas a concepção capitalista de nichos de mercado, gerando mais individualismo. Por isso, Cope e Kalantzis (2009, p. 173-174) defendem que as pessoas precisam ser hábeis para transitar por esses espaços por meio da linguagem.

A literatura pode fazer parte dessas linguagens de comunidade, de trânsito entre ambientes e de aproximar pessoas, assim como as linguagens agregadoras do mundo do trabalho, em vez de linguagens de nichos de mercado; assim como as linguagens libertárias da cidadania, em vez das linguagens descentralizadoras neoliberais e assim como as linguagens afetivas das relações pessoais, em vez de linguagens individualizadoras do marketing agressivo e de ódio dos *haters*. Espero que esta proposta de fomento da leitura literária por meio de comunidades de leitores e seus ambientes possa contribuir para tanto.

Referências

- BAKAR, Kamariah Abu. A brief review of theoretical underpinnings, definitions and typical configurations of collaborative writing. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, Malaysia, v. 1, n. 4, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/soX1JM>. Acesso em: 5 dez. 2018.
- BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. London: Routledge. 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies. An International Journal*, v. 4, p. 164-195, 2009. Disponível em: http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Learning by design*. 2. ed. Melbourne: Common Ground, 2016. 295 p.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

LOWRY, Paul Benjamin; CURTIS, Aaron; LOWRY, Michelle Renè. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, v. 41, n. 1, p. 66-99, jan. 2004. Disponível em: <https://goo.gl/erBGux>. Acesso em: 5 dez. 2018.

MARCHIORI, Patrícia Zeni; GREEF, Ana Carolina. Atividade de escrita colaborativa: percepção de alunos, princípio cooperativo de Grice e *social loafing*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 467-482, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/KX6dmY>. Acesso em: 5 dez. 2018.

MÁTAR, Allana; PAIVA, Francis. Na sala *on-line* com a Geração Z: produção de conteúdo digital nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Remoto Médio/Técnico. In: PAIVA, Francis Arthuso (org.). *Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens*. São Carlos: Pedro & João, 2022.

PAIVA, Francis. Manutenção do tópico discursivo de resenha de estudantes com autoria compartilhada em escrita colaborativa na Wiki. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 20, n. 1, p. 15-31, jan./abr. 2020.

PAIVA, Francis. Ambientes multimodais de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. In: SANTOS, Záira; GUALBERTO, Clarice (org.). *Semiótica social e multimodalidade: um tributo a Gunther Kress*. Vitória: coedição da Edufes com a MC&G Design Editorial, 2022. No prelo.

PAIVA, Francis; GOMES, Valdiene. Proposta de matriz de produção de infográficos na escola: explorando a paisagem multimodal do canva.com. *Revista do Sell*, v. 02, n. 11, 2022. (Aceito para publicação).

PAIVA, Francis; SANTOS, Záira. A multimodalidade nos ambientes escolares e os seus signos de aprendizagem: designs transformadores de estudantes e professores. In: PAIVA, Francis Arthuso (org.). *Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens*. São Carlos: Pedro & João, 2022.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRENTIN, Guglielmo. Using a wiki to evaluate individual contribution to a collaborative learning project. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/dCu48H>. Acesso em: 5 dez. 2018.

DO *INSTAGRAM* AO LIVRO: O PERCURSO DA POESIA NAS REDES SOCIAIS

Raquel Nunes Mota

Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani

RESUMO

O termo *instapoeta* ainda não figura entre os dicionários, mas já está presente nas telas de *smartphones*, *tablets* e computadores. Fenômeno literário recente, a poesia gerada nas redes sociais teve seu impulso com a indiana naturalizada no Canadá Rupi Kaur. Com mais de 40 mil exemplares vendidos, a sua representante brasileira é Ryane Leão, que já publicou dois livros, *Tudo nela brilha e queima* (2017) e *Jamais peço desculpas por me derramar* (2019), e cujos poemas, originalmente postados no *Instagram*, tratam de amor, autoestima, feminismo e superação. Da mesma forma que as poesias saem das redes sociais e são impressas em páginas de livros, elas retornam para a mesma plataforma de origem, transformando a relação do leitor com a obra. Com o intuito de estudar o percurso do *instapoema* no ciberespaço e sua relação com a intermedialidade, o presente artigo busca descrever o papel do leitor e do autor nesse novo gênero literário.

Palavras-chave: instapoema; redes sociais; autor, obra e público; autoria; literatura e redes sociais.

Introdução

Na era digital, as redes sociais são utilizadas para comunicação instantânea por seus usuários e com a ampliação de ferramentas que possibilitam o compartilhamento de fotos e vídeos, os escritores perceberam um meio para divulgar seus trabalhos, *a priori*, sem a necessidade da intermediação de uma editora. Se antes um autor teria que fazer uma peregrinação entre as editoras para que seu trabalho fosse reconhecido, com as novas tecnologias sua publicação se dá de forma mais simples. Basta ter acesso à internet e um público leitor também conectado às redes para que sua obra seja lida.

Ramos e Souza, em seu artigo “Redes sociais digitais: relações entre autor, obra e leitor-espectador” (2014), afirmam que no processo de produção literária na era digital “o sujeito que escreve tem sua realização como escritor viabilizada pela *web*, o que confirma sua capacidade de autoria: ele escreve e tem leitores, então, concretiza sua condição de autor” (Ramos; Souza, 2014, p. 113). Através dessa autoria concretizada, este sujeito então poderá ser convidado por uma editora, que percebe seu valor comercial, notado pela quantidade de seguidores – ou consumidores em potencial –, e sua obra é reunida em um livro.

Nessa perspectiva, no presente artigo iremos analisar o caso da autora contemporânea Ryane Leão, poetisa que ganhou destaque pela publicação de seus textos na rede social *Instagram*. Cuiabana que mora em São Paulo, ela figura entre os autores mais vendidos desse novo gênero, sendo a representante feminina mais notável no Brasil. Sua trajetória na poesia começa com a colagem de seus versos em cartazes, em formato lambe-lambe, pelos muros da metrópole São Paulo. Enquanto isso, sua poesia ganha visibilidade na internet através do perfil no *Instagram* @ondejazzmeucoracao.

A despeito das publicações na plataforma *Instagram*, a escritora já publicou também dois livros impressos. O primeiro livro de Ryane Leão publicado, *Tudo nela brilha e queima*: poemas de luta

e amor, pela editora Planeta, em 2017, superou 40 mil exemplares vendidos, ficando entre os mais vendidos no Brasil e em diversos outros países em seu ano de publicação. Em novembro de 2019, pela mesma editora, a autora lançou seu segundo livro *Jamais peça desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão*.

Mas a sua principal alavanca para o mercado editorial foi o fato de não haver nenhuma representante feminina entre os principais nomes de *instapoetas* nacionais. Amarante, Guimarães de Lima e Azzari (2019), em seu artigo “Instapoesia: Literatura em meio digital no ensino e aprendizagem do inglês”, trazem a provável origem do termo *instapoeta* citando Vadde (2017), autora que sugere que o termo é um neologismo que justapõe a plataforma *Instagram* ao termo poeta. Ainda segundo essa pesquisadora, o termo designa escritores (amadores e profissionais) que usam essa plataforma para compartilhar suas criações literárias, informações de si e para se conectar com outros poetas e/ou com seus leitores (Vadde, 2017, p. 33 *apud* Amarante; Guimarães de Lima; Azzari, 2019, p. 4).

Dessa forma, o termo designa autores que utilizam a plataforma *Instagram* para compartilhar seus textos. Com acesso mais democratizado, a internet se tornou o ponto de partida para que jovens escritores e escritoras sejam lidos e, posteriormente, publicados.

Sendo todos inspirados pela autora indiana Rupi Kaur, precursora do gênero com mais de um milhão de livros vendidos mundialmente, faltava ao mercado brasileiro uma representante feminina nacional. Nesse caso, a Editora Planeta do Brasil percebeu a demanda do público leitor por uma obra que fosse mais representativa, sendo escrita, especificamente, por uma mulher.

Essa democratização do ciberespaço permite que novos temas sejam abordados por diferentes perspectivas. Ryane Leão traz na sua poesia vinda das mídias sociais temas como abuso doméstico, violência sexual e empoderamento feminino, questões que impactam sua vida e de suas leitoras. Essa autoria mais plural também

é reflexo dos novos leitores e leitoras, que demandam vozes que reflitam uma visão mais diversificada do mundo.

Desse modo, podemos assinalar que o público, forte atuante frente ao mercado editorial, representa na atualidade um impacto cada vez maior na produção literária. Conforme destaca Antonio Candido, em “O escritor e o público” (2006), o escritor:

numa determinada sociedade, é não apenas o *indivíduo* capaz de exprimir a sua originalidade, mas alguém desempenhando um *papel social*, ocupando uma posição relativa ao seu grupo profissional e correspondendo a certas expectativas dos leitores ou auditores (Candido, 2006, p. 83-84).

Contudo, no espaço da criação literária digital, o exemplo da escritora Ryane Leão parece ilustrar uma nova e mais acentuada situação: o leitor diz o que quer ler e por quem essa obra deverá ser escrita. Em outras palavras, nessa relação o público alimenta a obra que alimentará a autora.

Mas essa relação vai além dessa perspectiva, conforme Fernandes e Marques descrevem em seu artigo “A publicação de poesia na Internet: a literatura de Clarice Freire” (2019). Na análise dessas pesquisadoras, “os papéis de autor e receptor se misturam no ambiente digital, pois devido as especificidades dos meios virtuais, leitores são instigados a replicar, comentar ou produzir conteúdos relacionados aos objetos literários” (Fernandes; Marques, 2019, p. 183).

1. A transformação do leitor

Antonio Candido (2006) define o público leitor como uma “coleção inorgânica de indivíduos, cujo denominador comum é o interesse por um fato” (Candido, 2006, p. 86). Candido ainda usa uma definição de Von Wiese que considera o público leitor como uma “massa abstrata ou virtual”. Transpondo-se essas duas definições

para a realidade atual, o que se vê hoje é que o público leitor das redes sociais possui nome, gênero e idade.

Segundo dados da empresa de pesquisa de mercado GfK, publicados na revista *Veja* em 2018, entre os leitores da autora Ryane Leão, 90% são mulheres, 10% homens, estando sua maioria na faixa etária entre 18 e 44 anos. Em um rápido exame no perfil @*ondejazzmeucoracao* percebemos que a presença feminina é bem marcante nos comentários.

Regina Zilberman, em “O leitor moderno no Brasil” (2003), destaca que “o nascimento do leitor moderno dependeu de o livro tomar formato apropriado e consolidar-se o modo da leitura silenciosa” (Zilberman, 2003, p. 550). Considerando-se o leitor atual também um usuário das mídias sociais, ele já não lê de forma *silenciosa*. Ao contrário, ele sente necessidade de informar à sua rede de contatos o que está lendo, tirando fotos e marcando seu autor.

O leitor precisa alimentar sua rede social, informando aos seus contatos o que ele está fazendo, portanto, é necessário publicar o que ele lê. Como afirma Márcia Abreu em “Introdução: Literatura, leitura, cultura” (2006), “os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte da nossa imagem social” (Abreu, 2006, p. 19).

No perfil da escritora Ryane Leão percebe-se que a leitora compra o seu livro, publica uma foto em seu próprio perfil, marca a autora e esta compartilha a publicação, reduzindo-se, assim, o distanciamento que sempre houve entre autor e público-leitor. Mas a interação da leitora com a escritora também se dá de outras formas.

O principal retorno do público para o escritor são as *curtidas*, demonstrando de que gostam mais. Além disso, há os comentários, em que há demonstrações de reconhecimento de si mesmas na poesia e as mensagens diretas em que o público informa o quanto aquela obra modificou sua vida.

Como afirma Antonio Candido (2006) sobre a produção literária, “o autor só adquire plena consciência da obra quando ela lhe é *mostrada* através da reação de terceiros. Isto quer dizer que o público é condição para o autor conhecer a si próprio, pois esta revelação da obra é a sua revelação” (Candido, 2006, p. 85).

Para Fernandes e Marques, “a poesia produzida para o espaço digital manifesta a mobilidade de seus consumos e processos de apropriação, pois deixa rastros de como é ressignificada através da teia de conteúdos produzidos tanto pelo sujeito autor como também pelos leitores” (Fernandes; Marques, 2019, p. 182). Os leitores expõem sua relação com o livro compartilhando, fotografando e interagindo com a obra por meio da rede social.

2. O termômetro de apreciação do público-leitor

Criada por Kevin Systrom e Mike Krieger e lançada em outubro de 2010, a rede social *Instagram* permite o compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, mas além disso ela tem sido utilizada para a publicação de poesias. Sem a necessidade do livro físico, o leitor tem acesso a diversos poemas, de diversos autores. A tela do seu celular, *tablet* ou computador se torna um *não-livro*. Na definição de Flora Süssekind em “Não-livros” (2003), observamos que um não-livro pode significar,

desse ponto de vista, então, tanto um livro sem texto quanto eventos textuais divorciados da forma-livro ou do livro-código convencional, quanto, ainda, a transformação do universo livresco em medium artístico, em material sobre o qual se passa a atuar (Süssekind, 2003, p. 453).

Dessa forma, o *Instagram* é o não-livro que permite o acesso a diversos textos sem a necessidade do seu suporte canônico, o livro. Ademais, como afirma Jean Clément em “Do livro ao texto: as implicações intelectuais da edição eletrônica” (2003), “a edição digital liberta o texto de sua relação com o livro. Este, a partir de

então, não determina mais aquele. O texto existe fora de seu suporte material” (Clément, 2003, p. 30).

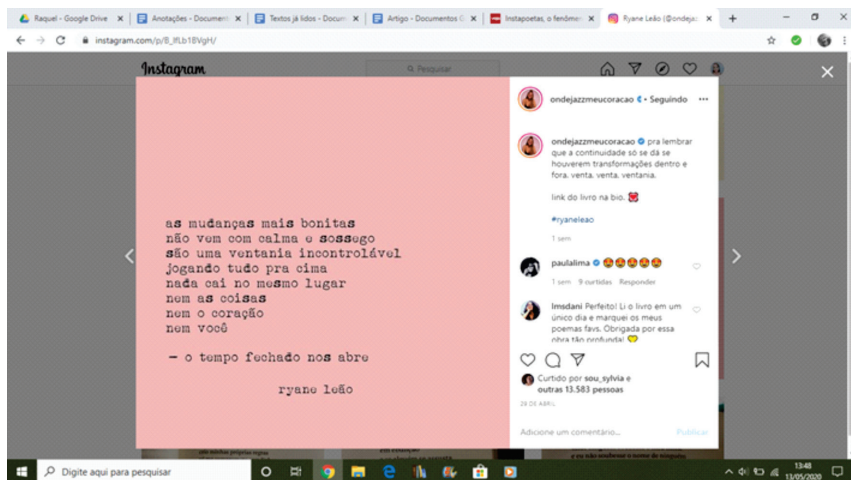
Partindo dessas noções, o perfil @ondejazzumcoracao pode ser entendido como o não-livro dessas produções poéticas que, segundo nossas análises revelaram, apresenta duas formas principais de publicação de poemas:

Imagem 1 – Forma de publicação de poemas
1: Imagem de texto com fundo colorido:



Fonte: Instagram @ondejazzumcoracao

Imagem 2 – Forma de publicação de poemas 2: Foto do poema no livro impresso



Fonte: Instagram @ondejazzmeucoracao

Considerando-se os *likes* (ou curtidas) o principal termômetro da apreciação do público, foram analisadas 54 publicações de poemas, destes: 31 se apresentavam no formato “imagem de texto com fundo colorido”, 20 no formato “foto do poema no livro impresso” e outros 3 foram postados em um formato de foto do poema em um dispositivo de leitura (*e-reader*). Ao se analisar a média de *likes* que cada formato recebeu (as fotos de *e-reader* foram contabilizadas com as fotos de livro), o resultado obtido revelou que as publicações das imagens dos “textos com fundo colorido” recebem uma média de 13,4 mil *likes*, enquanto no caso da publicação das “fotos de poemas”, essas postagens recebem uma média de 28,9 mil *likes*.

Em primeiro lugar, podemos depreender que, sendo uma rede social que tem por intuito o compartilhamento de fotos, a apreciação maior do público por esse formato (foto), mesmo que haja um texto nessa foto apresentada, se dá justamente pelo fato de ele ser concebido para essa plataforma, se enquadrando no padrão estabelecido por ela. Ou seja, é uma fotografia, mesmo que haja um poema nela inserido.

É válido salientar que essas fotos de poemas são tiradas pelos leitores e leitoras e compartilhadas pelo perfil da autora. Ou seja, a autora publica seus poemas na plataforma, divulgando-os; seu público aprecia sua obra, compra o seu livro, faz sua leitura e volta para o *Instagram* para dizer o que achou, tirando uma foto de seu poema favorito, sendo replicada pela autora.

A própria constituição de seu perfil é feita de forma colaborativa, a autora fornece seus poemas por meio de livros e suas leitoras demonstram seu apreço publicando e compartilhando fragmentos de sua experiência pessoal com a obra. A fotografia é o formato pelo qual a leitora expressa sua relação com o poema lido.

Além do caráter fotográfico, é preciso perceber que o que é mais apreciado pela leitora é a imagem do poema dentro de um livro físico em papel, como se esse suporte fosse mais válido e legítimo perante o público. Nessa perspectiva, Ramos e Souza (2014, p. 115) consideram que “um autor pode também nascer nas redes sociais digitais, mas, ainda assim, não se desvencilha da publicação impressa, transmitindo a sensação de que, no papel, ele se consagra, eterniza-se”.

E essa afirmação decerto também pode ser feita em relação ao texto, porquanto, mesmo sendo celebrado e alavancado nas redes sociais por seu autor e seu público-leitor, tal poema só vai ser consagrado e eternizado – sobretudo pelas instituições legitimadoras – quando estiver em seu suporte impresso canônico. Como afirmam Fernandes e Marques “a composição, que faz uso da imagem do livro, faz um comentário sobre a experiência do contato com o livro, reaviva o culto ao suporte em papel” (Fernandes; Marques, 2019, p. 189).

3. A construção do *instapoema*

O uso do termo *instapoema* provoca a reflexão acerca da influência gerada da relação existente entre o meio de publicação e

o processo produtivo. O *instapoema* só é, só existe por estar nesta plataforma condensada? Em outras palavras, a poesia de tais autores e autoras é breve e com versos curtos porque desde o início foi concebida assim ou ela é criada desta forma para que o leitor-usuário consiga lê-la no seu *feed* do *Instagram*? É possível que as duas hipóteses estejam certas, sem uma anular a outra.

O fato é que o *instapoema* facilitou a entrada da poesia no cotidiano das pessoas, tendo em vista que, se antes para ler um poema era necessário um livro, agora basta procurá-lo em uma rede social. Nessa plataforma, além da vasta possibilidade de encontrar algo com que o leitor realmente se identifique, é possível até mesmo seu compartilhamento com outros leitores-usuários. A isso se pode ainda acrescentar o possível impacto exercido pelos leitores e pelas leitoras nessa obra poética que vai se produzindo passo a passo, por vezes quase que simultaneamente às leituras nessa plataforma de apreensão instantânea.

O poema canônico é constituído por ritmo, versos e sons que são elaborados com diversas métricas, versos, estrofes, rimas e figuras de efeito sonoro que compõem sua particularidade. Norma Goldstein em *Versos, sons e ritmos* (2005) afirma que “o poema tem uma unidade, fruto de características que lhe são próprias” (Goldstein, 2005, p. 5).

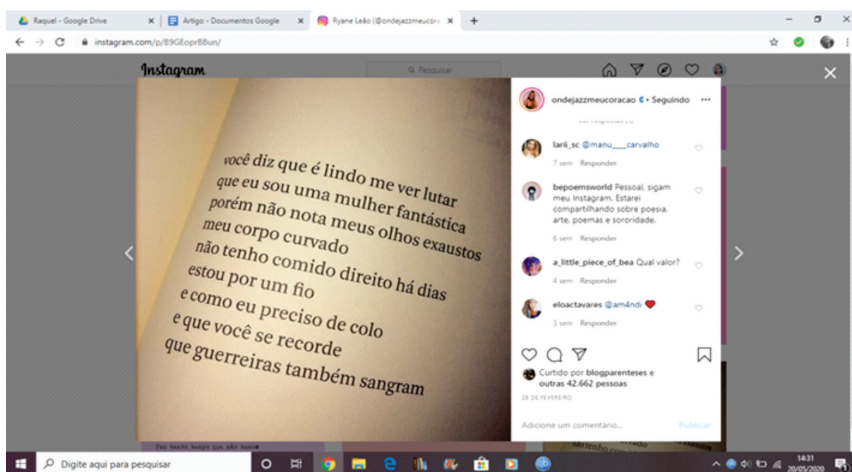
Mas e no caso do *instapoema* de Ryane Leão? De que ele é feito? Qual sua constituição mais apreciada? Compreendendo o formato mais bem-visto pelo público, também é preciso compreender a composição e o tema mais apreciados, por isso, continuando com o nosso *corpus*, em um *ranking* com os 6 poemas mais curtidos, é possível traçar um perfil dessas poesias:

Imagem 3 – 1º lugar: 51,5 mil likes



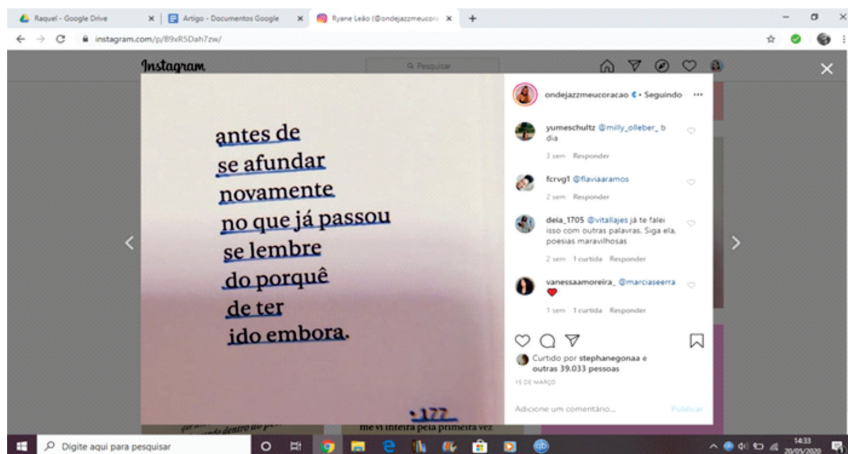
Fonte: Instagram @ondejazzmeucoracao

Imagem 4 – 2º lugar: 42,2 mil likes



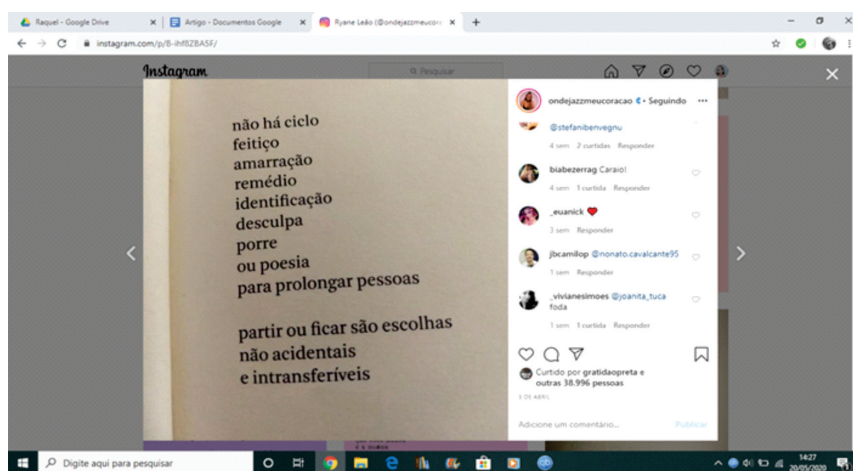
Fonte: Instagram @ondejazzmeucoracao

Imagem 5 – 3º lugar: 38,5 mil likes



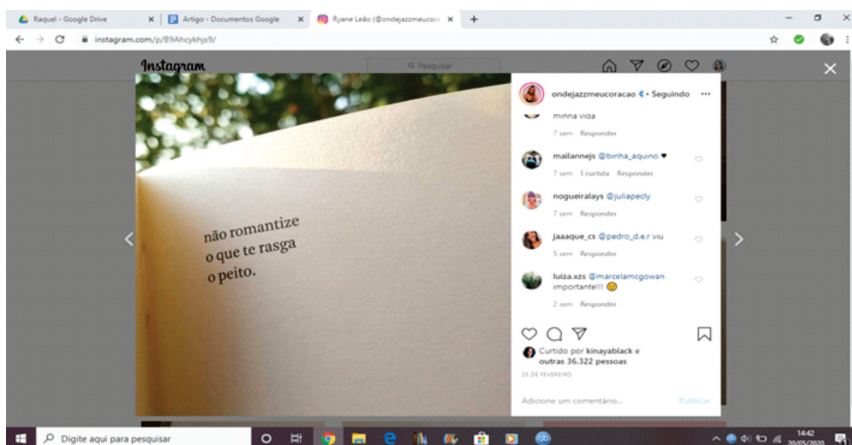
Fonte: Instagram @ondejazzmeucoracao

Imagem 6 – 4º lugar: 37,7 mil likes



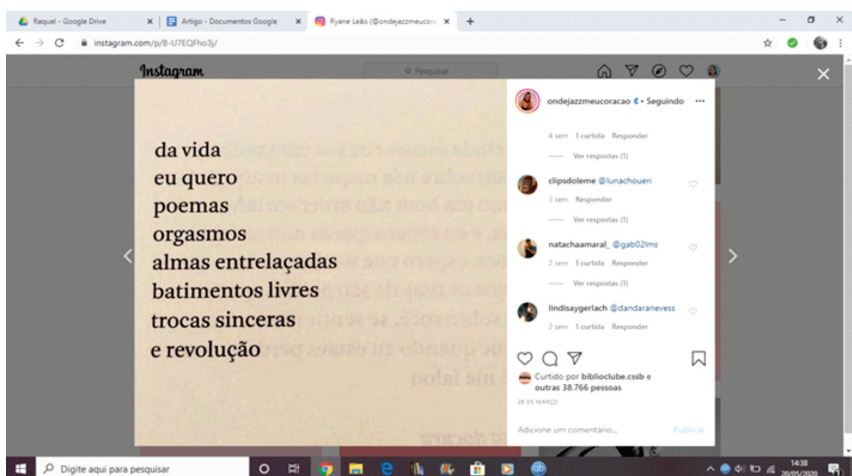
Fonte: Instagram @ondejazzmeucoracao

Imagem 7 – 5º lugar: 37,6 mil likes



Fonte: Instagram @ondejazzmeucoracao

Imagem 8 – 6º lugar: 36,1 mil likes



Fonte: Instagram @ondejazzmeucoracao

O primeiro ponto em comum é que todos os poemas mais apreciados (*curtidos*) estavam no formato foto do livro. Dos 6, apenas 1 pertence ao segundo livro da autora, *Jamais peço desculpas por me derramar*, todos os outros pertencem ao *Tudo nela brilha e queima*. Das poesias mais curtidas, 3 apresentam semelhanças bastante consideráveis.

Analisando-se o 1º lugar deste *ranking*, podemos perceber um tom de conselho, quase proverbial, que se repete nas poesias que ocupam o 3º e o 6º lugar. “Não esqueça/o motivo/de nenhuma de suas/partidas” não se difere muito das últimas linhas do poema que figura no 3º lugar: “[...] se lembre/do porquê/de ter/ido embora”. Os dois poemas são um conselho para que a leitora não se esqueça, ou sempre se lembre, dos motivos que a fizeram sair de onde ela estava, possivelmente de um relacionamento.

Além disso, o 6º lugar: “não romantize/o que te rasga/o peito” é um conselho para que a leitora não aceite aquilo que a machuca, mesmo que lhe digam que é por amor, o que remete à palavra “peito”, portanto a interpretação do poema também está relacionada a relacionamentos abusivos e possíveis relações com violência doméstica.

Notemos também a este propósito que o poema que ocupa o 2º lugar é marcado fortemente pelo gênero, porque, se a leitora se identifica com o conselho dado, ela também se identificará quando percebe que aquele poema contempla aflições femininas, que é o que o poema do 2º lugar faz. Mulheres guerreiras na verdade são mulheres cansadas, sobrecarregadas, e o público leitor se identifica com tais temas.

Com um público leitor majoritariamente feminino, invariavelmente o *instapoema* de Leão é concebido pensando em sua leitora, e em como seus versos contemplam as aflições femininas e de certa forma interagem com elas, a ponto de se sentirem representadas. Com uma autora mulher, as leitoras encontram uma voz que diz o que elas precisam ouvir – ou gostariam mesmo de dizer –, ou no caso, ler.

Na análise do *corpus*, esse último poema citado apareceu duas vezes, sendo o único a ser repetido. O formato “foto do poema no livro” é o mais curtido, e a segunda forma em que ele aparece é em foto de *e-reader*, atingindo 22,4 mil *likes*. Uma vez que o relacionamento abusivo é mais frequente em relações heteronormativas e que a vítima é em sua grande maioria mulher, parece-nos interessante

destacar que os versos são escritos, portanto, visando um público leitor bem específico.

É possível perceber que há um padrão de poemas curtos, com versos breves, tom conselheiro e em alguns há a marcação do gênero feminino. Não se pode afirmar que é uma fórmula, visto que nos livros há poemas maiores que permeiam uma página inteira ou várias páginas. Esse poema curto, com versos breves e tom de conselho é reflexo da leitora que também é usuária das redes sociais, em que tudo precisa ser curto, breve e imperativo.

De modo complementar, porém, é necessário destacar que o suporte do *instapoema*, por não ser um livro, nem por isso anula ou desvincula a sua realização do pertencimento ao que chamamos de literatura. O *instapoema*, como os poemas em livro, podem até não ser poemas canônicos, mas se apresentam na nossa percepção como produções literárias, mesmo porque, como bem compreende Terry Eagleton (1997, p. 12), “o que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado”. O fato de a poesia existir fora de seu cânone permite que ela seja direcionada aos seus usuários, que passam a ter a autonomia de compartilhar e retransmitir essas obras.

4. A intermedialidade no *instapoema*

A relação entre a escrita e a imagem tem sua origem com o alfabeto pictórico, em que há uma convergência de imagem e texto. Com o passar dos anos, ocorreu uma separação que as deixou em lados opostos em se tratando da poesia canônica. Mas, com o advento das novas tecnologias, houve uma reaproximação que transformou totalmente essa relação.

A publicação de poemas nas redes sociais se caracteriza pelo cruzamento das fronteiras entre as mídias, e essa intermedialidade é

definida em seu sentido amplo por Irina Rajewsky, em “Intermedialidade, intertextualidade e remediação: uma perspectiva literária da intermedialidade” (2012), como um “termo genérico para todos os fenômenos que acontecem *entre* as mídias” (Rajewsky, 2012, p. 18).

A intermedialidade é categorizada por Rajewsky em três subcategorias, a foto do poema dentro de um livro sendo compartilhada em uma rede social entraria na combinação midiática, que “é o resultado ou o próprio processo de combinar, pelo menos, duas mídias convencionalmente distintas ou, mais exatamente, duas formas midiáticas de articulação” (Rajewsky, 2012, p. 24). E cada uma dessas formas contribui para a constituição e significação dessa poesia.

Porém, uma configuração midiática pode preencher os requisitos de uma ou mais categorias. O livro em papel é reelaborado como imagem numa referência intermidiática em que “esse produto de mídia tematiza, evoca ou imita elementos ou estruturas de outra mídia” (Rajewsky, 2012, p. 26). O leitor interage com o papel, não aquele tátil, mas agora com a sua imagem refletida nas telas de *smartphones*, *tablets* ou computador.

A intervenção da dimensão visual faz expandir as fronteiras da poesia sendo articulada por seu leitor conforme seu suporte e a sua experiência pessoal, de acordo com sua mídia de publicação e transmissão, no caso, as redes sociais. Para Márcia Arbex, em “Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem” (2006), quando se considera o caráter duplo sonoro e visual da palavra, um poema pode se tornar uma escrita do espaço, composta de ritmos, sonoridades e visibilidade (Arbex, 2006, p. 28). É exatamente isso o que nos parece ocorrer nos casos dos *instapoemas*.

Considerações finais

O percurso da poesia nas redes sociais tem seu início no ciberespaço, lugar que os escritores encontraram para divulgar sua produção e que alcançaram visibilidade para transformar seu poema

virtual em livro. Com as ferramentas multimidiáticas, os autores compartilham sua produção literária e os leitores demonstram suas experiências pessoais com o poema, através da fotografia e do relato pessoal – ou mesmo de *podcast* e outros recursos sonoros.

O leitor, que era um agente considerado silencioso diante da obra lida, agora percebe na interação com seu autor e na intermidialidade uma forma de demonstrar seu apreço e se comunicar com outros leitores usuários das mídias sociais, tornando sua leitura um processo público e não silencioso.

Considerando que a poesia nasce na oralidade, quando esta é transposta para os livros, é necessário o silêncio do leitor, porém com a remediação através das redes sociais há uma ruptura dessa passividade, pois há a possibilidade de retomar o caráter declamativo dos poemas por meio de vídeos.

Em publicações recentes, a autora Ryane Leão tem divulgado vídeos em que recita seus poemas, incentivando também suas leitoras a fazerem o mesmo. Apesar de não ser um tópico para esta pesquisa, é importante notar também que há a possibilidade da retomada da oralidade na poesia por meio das ferramentas das redes sociais.

O poema, que teve sua origem em ocorrências populares e orais e que na transposição para o papel se tornou mais restrito e erudito, recupera em versos curtos, nessa poesia breve e de tom conselheiro, a sua estima perante o leitor de maior ou de menor instrução, fazendo com que ele interaja afetuosamente com a obra que aprecia. Como afirma Terry Eagleton (1997, p. 09), a “literatura” pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita, como daquilo que a escrita faz com as pessoas.

Com os avanços tecnológicos, o autor, a obra e o leitor são ressignificados. O autor e a obra estão mais próximos do leitor, proximidade permitida por um clique ou um toque em tela. Nessa relação, o leitor se faz mais presente, ele se torna o centro desse sistema literário. Ele demanda o autor, a obra e ainda permeia o processo intermediário através das redes sociais.

Não é possível afirmar se o gênero *instapoema* é um fenômeno passageiro ou se irá perpetuar, já que a própria tecnologia se transforma tão rapidamente, mas é essencial que se estude e pesquise sobre o que o leitor está consumindo e como ele está fazendo isso. Com a inevitável presença das redes sociais no cotidiano das pessoas, é preciso encará-las como aliadas da literatura.

Referências

ABREU, Márcia. Introdução: literatura, leitura, cultura. In: ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

AMARANTE, Maria de Fátima Silva; GUIMARÃES DE LIMA, Paloma; AZZARI, Eliane Fernandes. Instapoesia: literatura em meio digital no ensino e aprendizagem do inglês. *The specialist*, [s. l.], v. 40, ed. 2, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/43987>. Acesso em: 19 maio 2020.

ARBEX, Márcia. Poéticas do visível: Uma breve introdução. In: ARBEX, Márcia (org.). *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Letras, 2006. p. 17-62.

CANDIDO, Antonio. O escritor e o público. In: CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CARNEIRO, Raquel; KUSUMOTO, Meire. Instapoetas, o fenômeno que tirou a poeira da poesia: jovens autores impulsionam o gênero na internet – e na lista de best-sellers. *Veja*, 12 out. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/especiais/instapoetas-o-fenomeno-que-tirou-a-poeira-da-poesia/>. Acesso em: 20 maio 2020.

CLÉMENT, Jean. Do livro ao texto: as implicações intelectuais da edição eletrônica. In: SÜSSEKIND, Flora (org.). *Historiografia literária e as técnicas da escrita: do manuscrito ao hipertexto*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2003.

EAGLETON, Terry. Introdução: o que é literatura? In: EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERNANDES, Caroline Bertini; MARQUES, Márcia Gomes. A publicação de poesia na internet: a literatura de Clarice Freire. *Vista: Revista de cultura visual*, [s. l.], v. 4, p. 175-197, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335293348_A_publicacao_de_poesia_na_Internet_a_literatura_de_Clarice_Freire Acesso em: 20 maio 2020.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

LEÃO, Ryane. *Jamais peço desculpas por me derramar*: poemas de temporal e mansidão. 3. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019

LEÃO, Ryane. *Tudo nela brilha e queima*: poemas de luta e amor. 13. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

RAJEWSKY, Irina O. Intermedialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira (org.). *Intermedialidade e estudos interartes*: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 15-45.

RAMOS, Penha Élide Ghiotto Tuão; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Redes sociais digitais: relações entre autor, obra e leitor-espectador. *Linkania: Revista Científica*, [s. l.], v. 1, n. 6, ed. 9, p. 100-185, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://linkania.org/master/article/view/175>. Acesso em: 27 abr. 2020.

SÜSSEKIND, Flora. Não-livros. In: SÜSSEKIND, Flora (org.). *Historiografia literária e as técnicas da escrita*: do manuscrito ao hipertexto. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2003.

ZILBERMAN, Regina. O leitor moderno no Brasil. In: SÜSSEKIND, Flora (org.). *Historiografia literária e as técnicas da escrita*: do manuscrito ao hipertexto. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2003.

UMA VIAGEM LITERÁRIA AO CONTO “AS JANELAS SOBRE O MUNDO”, DE MARINA COLASANTI: PRODUZINDO *FANFICTION* NA SALA DE AULA

Vitória Aurora Silva de Queiroz
Larissa Dantas

RESUMO

Este estudo investigou a prática de leitura e escrita de narrativas ficcionais de alunos do Ensino Médio, buscando refletir acerca do papel do gênero *fanfiction* para a formação de leitores, em especial de leitores de literatura brasileira contemporânea. Para tanto, foram aplicadas oficinas de leitura do conto “As janelas sobre o mundo”, de Marina Colasanti, em formato digital e em ambiente virtual, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Posteriormente, em grupos, os estudantes produziram *fanfictions* a partir de sua compreensão do conto. Como procedimento metodológico, a análise de produções textuais de estudantes baseou-se em autores que discutem linguagem, gêneros discursivos e tecnologia digital. O estudo demonstrou a relevância do gênero *fanfiction* na apropriação da leitura literária do gênero conto pelos alunos, permitindo que entrem em contato com escritores contemporâneos, além de possibilitar a produção de narrativas autorais.

Palavras-chave: *fanfiction*. letramento literário. letramento digital. literatura contemporânea.

Introdução

Antes de começarem a escrever textos originais, diversas pessoas passam anos só escrevendo *fanfics*. Por outro lado, existe uma quantidade significativa de pessoas que não conhecem o gênero digital *fanfiction*, ou só conhecem o conceito mas não têm muita ligação com o assunto. E existe, ainda, outro grupo de pessoas que não tem muito conhecimento sobre as técnicas da escrita, pois o universo de *fanfics* é muito amplo.

Por isso, é importante estudar e ter conhecimento sobre esse tipo de produção textual que pode ser considerada literatura, tendo em vista que a *fanfiction* é assunto recente na esfera dos estudos literários, pois pertence inicialmente à esfera da cultura de massa, tal como a cultura pop e a cultura *nerd*. Há também certa polêmica sobre a legitimidade da autoria das fanfictions, quando autores rechaçam a ideia de que suas obras sejam adaptadas ou “continuadas” por seus fãs. No entanto, de alguma forma, o contato com a *fanfiction* pode abrir novos rumos para um leitor/escritor.

O leitor/escritor de *fanfics* tem inúmeros recursos criativos disponíveis, porque não basta somente ler, a leitura também consiste em usar mecanismos criativos para a elaboração da sua própria versão de uma história que já foi, ou está sendo criada. Consoante ao que afirma Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Ou seja, de certa forma, tornar-se um escritor passa pela importante experiência de ser um leitor.

O gênero digital *fanfiction* está na BNCC, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que define quais habilidades e competências são exigidas dos estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio do país. Na BNCC (2018, p. 138), é sugerido fazer o uso

do gênero *fanfiction* em sala de aula como instrumento que serve para auxiliar na formação de um “leitor-fruidor, ou seja, um sujeito que seja capaz de implicar na leitura de textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura”.

Além disso, a escrita na escola e os multiletramentos têm um papel fundamental para que o aluno venha se apropriar da obra, tendo em vista que adquire sua própria interpretação baseada nas cargas de conhecimento em ambientes dentro e fora de sala de aula. Considerando a afirmação difundida por Bakhtin (1982, p. 289), a unidade do texto não está em sua origem, mas sim no destino. Devemos levar em consideração o autor da obra, mas o autor ao se projetar dentro dela vira um ser de papel. O leitor não, pois na instância de recepção, ele vive a história; está imerso no seu mundo ficcional, trazendo sua percepção, seu ponto de vista, sua vivência para reelaborar a narrativa de outrem. Azzari e Custódio (2013, p. 73) partem da mesma perspectiva, pois para criar uma história original é preciso pensar em tudo que se diz a respeito da narrativa; do início ao fim. Para recriar uma história com base em um original, consequentemente, essas “palavras alheias se tornam palavras próprias” dentro de um universo que existe no livro.

É necessário ressaltar que o leitor/escritor de *fanfics* está inserido também em uma cultura digital que permite seu acesso a obras de escritores canônicos da literatura brasileira, tais como Marina Colasanti. O ambiente virtual, por meio das novas tecnologias digitais, pode cooperar para a difusão da leitura de vários gêneros literários como o conto.

Sendo assim, esta pesquisa se torna importante, pois tem como prioridade investigar o letramento literário por meio da escrita de narrativas do gênero digital *fanfiction* produzidas por alunos do Ensino Médio. Além disso, a pesquisa visa apresentar a relevância da *fanfiction* como ferramenta didática dentro de sala de aula para auxiliar na formação de novos leitores e escritores.

Para tanto, apoiamo-nos nas discussões acerca do gênero digital *fanfiction*, a partir das teorizações de Vargas (2005), Padrão (2007), Fritzen (2016), Rojo (2013), Azzari e Custódio (2013) e Ferreira (2020), que tratam da temática, como também na concepção de gêneros textuais de Bakhtin (1982) e nas teorias pedagógicas de Freire (1988). Nesse sentido, estudos como os de Araújo (2022), Zappone (2008) e Silva e Martins (2022), entre outros, vêm demonstrando resultados positivos do uso do gênero *fanfiction* como uma ferramenta que possibilita o letramento literário de alunos no período de escolarização, no âmbito escolar.

Dessa forma, nosso objetivo com este trabalho é investigar a prática de leitura e escrita de narrativas ficcionais de alunos do Ensino Médio, buscando refletir acerca do papel do gênero *fanfiction* para a formação de leitores, em especial de leitores de literatura brasileira contemporânea. Para tanto, foram aplicadas oficinas de leitura do conto “As janelas sobre o mundo”, de Marina Colasanti, em formato digital e em ambiente virtual, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Posteriormente, em grupos, os estudantes produziram *fanfictions* a partir de sua compreensão do conto. Este artigo está organizado da seguinte maneira: contextualização sobre o universo da *fanfiction* e apresentação dos principais estudos sobre o gênero *fanfiction*; ponderações sobre o uso da *fanfiction* como proposta pedagógica para o letramento literário na escola, considerando as relações entre os gêneros conto e *fanfiction*; descrição da metodologia; análise das *fanfics* dos estudantes produzidas a partir da leitura do conto “As janelas sobre o mundo”, de Marina Colasanti; e, por último, as considerações finais.

1. O universo da *Fanfiction*

As *fanfics* existem há algum tempo, especialmente desde que a leitura tornou-se parte da cultura de massa. Uma das primeiras obras a serem “alvo” de *fanfics* foram aquelas envolvendo o personagem Sherlock Holmes, criada pelo escritor Arthur Conan Doyle. Os fãs do

personagem interessados em suas peripécias passaram a inventar histórias fictícias, mesmo não fazendo o uso do termo *fanfic*, já que o nome é bastante atual. Sherlock Holmes é um personagem de ficção da literatura britânica famoso. Holmes é um investigador do final do século XIX e início do século XX e sua primeira aparição foi em 1887 na revista *Beeton's Christmas Annual*, em uma história intitulada “Um Estudo em Vermelho”. Quando o autor Arthur Conan Doyle decidiu que não iria mais escrever a continuação para a obra, fazendo com que o personagem Sherlock morresse, os fãs não aceitaram a ideia e protestaram pela volta do personagem. Com todo esse acontecimento, Conan Doyle teve que continuar a história sustentada em uma *fanfic*. Hoje, como a narrativa se tornou domínio público, muitas das *fanfics* escritas à época viraram adaptações.

Afinal, o que é *fanfiction*? A palavra *fanfiction* pertence à língua inglesa e significa “ficção de fã”. A *fanfiction* é, portanto, a adaptação de obras reconhecidas ou pertencentes à cultura de massa, geralmente elaboradas por fãs. Segundo Vargas (2005, p. 23), as *fanfics*, denominadas já pelo termo que aqui apresentamos, foram iniciadas nas décadas de 1960 e 1970 com “*Fanzines* da saga *Star Trek*”, uma série de ficção científica com fãs até hoje. A distribuição desses *fanzines* era feita semanalmente ou quinzenalmente, e os conteúdos eram textos escritos por fãs. Mas foi com o advento da internet que as *fanfictions* conseguiram ser conhecidas por um público maior, em sua maioria, jovens e adolescentes. Nos primeiros anos da internet, na década de 1990, publicavam-se adaptações ficcionais em fóruns e *blogs*, com um número menor de visitantes se comparados aos formatos de publicação mais recentes.

Nos últimos anos da década de 2020, com a utilização dos aparelhos celulares para acessar qualquer conteúdo dentro da internet, o contato com as *fanfics* é bem mais amplo. Então, atualmente existe uma parcela muito maior de pessoas que consomem este produto, lendo por meio de seus celulares de rápido acesso, diferente do início da divulgação das *fanfics*. Segundo Padrão (2007) essa migração das *fanfictions* do papel à internet ocorre porque

A proliferação da *fanfiction* e demais atividades do *fandom* também passaram por essa questão das mídias. Começou com os *fanzines* em papel, produzidos sob diversas formas de impressão, principalmente as mais baratas, como o mimeógrafo e a fotocópia. Com a internet, as *fanfictions* migraram da máquina datilográfica para o editor de textos, e daí para páginas HTML. As *fanarts* foram digitalizadas, seja por scanners, seja na própria produção direta dos desenhos em programas e ferramentas de design. O barateamento das câmeras de vídeo e o recente surgimento de sites de armazenamento de vídeos como o *YouTube* facilitaram a criação e disseminação dos *fanfilms*. A internet tornou-se fundamental não apenas por abrigar a produção, mas por torná-la acessível a qualquer um em qualquer parte do mundo; por ampliar os canais de comunicação para ampliar significativamente os *fandoms*; e por trazer tudo isso de forma extremamente rápida e barata, com apenas um computador doméstico e uma conexão telefônica ou por servidores de banda larga (Padrão, 2007).

Percebe-se, portanto, que a *fanfiction* ou *fanfic* é um gênero digital que nasceu a partir da necessidade de que o leitor/escritor pudesse interagir com suas narrativas favoritas e controlar a vivência dos personagens das quais é fã.

O universo virtual fez com que o leitor pudesse encontrar a leitura de uma nova forma. Isso se deu pelo conjunto de linguagens e novas relações, em que se permite a elaboração de novos sentidos. A *fanfic* se fortaleceu pela ampliação do uso da tecnologia, por promover a interação mediada pelo ambiente virtual. Também abriu espaço para a criação de novos gêneros textuais, além da *fanfiction*, tais como o meme, o *post*, o remix entre outros. Esses gêneros, por fazerem parte do universo digital, e, por isso, do nosso cotidiano, são importantes de serem estudados.

Existem muitos fãs que cresceram lendo e escrevendo *fanfictions*, o que gerou uma paixão maior pela temática. Ao discutir sobre as *fanfictions*, é uma forma de obter informações acessíveis para construção de novos saberes, assim podemos desmistificar

assuntos ligados ao tema. Uma dessas maneiras de desmistificar o gênero *fanfiction*, é estudá-lo e discutir sobre diversos pontos problemáticos. Com isso, estamos fazendo que esse universo se torne mais amplo e divertido para as pessoas que não fazem ideia do que seja, mas que de alguma forma ainda têm certo preconceito com o gênero. Uma ótima maneira de começar a interagir por meio de *fanfictions*, é saber o que este gênero tem para nos proporcionar.

É necessário destacar que não existe um conceito único sobre o que é ficção criada por um fã. Como foi escrito acima, as narrativas criadas por fãs podem ser de basicamente qualquer produto cultural, tais como a série *Star Trek*, bem como de obras literárias consagradas ou as conhecidas narrativas *best-seller*. Um exemplo famoso é o da saga Harry Potter, escrito pela britânica J.K. Rowling. Dentro de uma *fanfiction* de Harry Potter podemos utilizar os personagens já existentes dentro da história original, como o próprio Harry, Hermione, Draco entre outros. Vargas (2005) em citação a Susan Clerc, demonstra que nós seres humanos temos a necessidade de procurar preencher lacunas deixadas em nosso imaginário:

De acordo com Susan Clerc, a prática dos fãs escritores de *fanfiction* ainda hoje envolve o esforço em preencher as lacunas deixadas pelos autores das séries, ao mesmo tempo em que conexões entre os episódios são criadas. Segundo a autora, os fãs se comprazem em especular ‘o que poderia ter acontecido se...’ e usam evidências coletadas por eles ao longo da série para comprovar seu ponto de vista, prática que já ocorreria oralmente há várias gerações (Vargas, 2005, p. 22).

Sendo assim, para a produção de uma *fanfiction*, pode-se fazer o uso dos mesmos personagens originais dentro da ficção criada pelo fã. Contudo, também pode-se manipular esses personagens fazendo com que ajam de forma diferente do enredo original. O criador de *fanfic* tem o poder de decidir o manuseio de interações distintas; como formar casais que até então eram inexistentes; fazer com que personagens terminem juntos; interferir na vida de outros

personagens que não tiveram desenvolvimento esperado dentro da obra original etc. Como também podemos escolher personagens que já existem e colocá-los em uma realidade paralela, como Harry Potter na Terra do Nunca ou no País das Maravilhas, em referência às narrativas de J.M. Barrie e de Lewis Carroll, respectivamente. Para um *fanfiquero*, como são chamados os autores de *fanfic*, Harry Potter pode viver suas peripécias até mesmo em nosso mundo real, por que não? Já que a *fanfiction* é infinita, não acaba. Podemos continuar vivendo neste mundo e criando mais e mais ficções sobre diversas realidades e narrativas.

É interessante destacar que nessa perspectiva de amplo acesso propiciada pela tecnologia digital, sempre haverá uma narrativa, de um filme ou de um livro, que terá seu final questionado por seus espectadores e leitores. Essa postura do “eu não aceito esse fim” motiva o preenchimento de lacunas nas narrativas. Essa não aceitação do fã, seu interesse por mais informações, seu apego por personagens emblemáticos, permite que o leitor torne-se um escritor, podendo usar recursos criativos infinitos e diversos em relação à obra original para criar, assim, uma nova narrativa.

Em termos discursivos, o gênero *fanfiction* é um texto multimodal na perspectiva que se utiliza de semioses pertencentes às novas tecnologias digitais. Aceita-se hoje o fato de que textos não são vistos apenas como uma produção puramente verbal. Ferreira (2012, p. 9) afirma que a construção do texto se dá na manifestação de diversas linguagens, assim como temos os textos escritos, orais, visuais, entre outros. Com o avanço da tecnologia, o uso dos espaços virtuais, fizeram com que as múltiplas linguagens se ampliassem ainda mais.

Segundo Rojo (2013),

as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a *intensificação* vertiginosa e a diversifi-

cação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores (Chartier, 1998; Beaudouin, 2002), mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade. Provocaram, portanto, novas situações de produção de leitura-autoria (Rojo, 2013, p. 19-20, grifo nosso).

Contemporaneamente, textos multimodais, hipertextuais, multissemióticos e multimidiáticos, são os produtos que mais consumimos. As novas formas de leitura e produção de textos exigiram novos gêneros e novas plataformas virtuais para sua divulgação. No que diz respeito à *fanfiction*, uma das plataformas para publicação de textos é o *Wattpad*. No ensaio “Leitura, escrita e autopublicação: a plataforma *Wattpad*”, Mendonça Poubel de Oliveira explica o fenômeno das publicações de *fanfics* no *Wattpad*:

Dentre as diversas plataformas de autopublicação disponíveis na Web, destacamos a *Wattpad*, que abriga a maior comunidade de leitores e escritores do mundo. Por meio dela qualquer usuário cadastrado pode disponibilizar material literário de autoria própria sem a intermediação de editoras, além de funcionar como rede social, conectando leitores ao redor do mundo. De acordo com Arruda, Silva e Andrade (2014, p. 4-5), ‘o *Wattpad* é uma rede social gratuita onde seus usuários podem publicar histórias, artigos, livros, *fanfics*, entre outros, descobrindo e compartilhando’. Ou seja, os usuários são capazes não só de publicar seus trabalhos, como entrar em contato com outros usuários, favoritar histórias, entrar em grupos de leitura, receber e dar feedback sobre os trabalhos publicados (Oliveira, 2021, p. 83).

O *Wattpad* é uma plataforma gratuita de distribuição de histórias, em sua maioria, *fanfics*. O universo virtual fez com que o leitor pudesse encontrar a leitura de uma nova forma. Isso se deu pelo conjunto de linguagens e novas relações, em que há novos sentidos.

A *fanfic* nasceu por meio da ampliação de acesso à tecnologia para promover a interação mediada pelo ambiente virtual.

Após este universo ser apresentado, pode-se ficar com a impressão de que as fanfics tratam-se de plágio. Muito se pergunta sobre a relação entre *fanfiction* e direitos autorais. A *fanfic* não é considerada um plágio. No ordenamento jurídico brasileiro, a Lei nº 9610/98 rege os direitos autorais. Em seu Art. 7º, apresenta quais tipos de obras são tuteladas por direitos autorais. Como se observa no trecho da lei a seguir: “**Art. 7º** São obras intelectuais protegidas as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro, tais como: **I** – os textos de obras literárias, artísticas ou científicas”. A compreensão jurídica da lei entende que, quando há registro de direitos autorais sobre uma obra, o que está sendo protegido não são as ideias que a geraram; e sim o texto. Então, o plágio não é uma inspiração do seu texto, mas sim a reprodução do seu texto ou partes dele sem a autorização do autor, ou sem referenciar. Ter uma ideia parecida não é plágio, na pior das hipóteses é considerado plágio quando essa ideia é uma cópia idêntica da obra original, como é citado no Art. 47, *caput* da Lei nº 9610/98.

Nesse entendimento, a *fanfiction* apresenta uma relação de intertextualidade, pois há criação a partir do diálogo expresso entre um texto e outro, ou seja, é um texto escrito a partir de um outro de forma clara e reconhecida por todos. Além disso, para captar os efeitos de sentidos da intertextualidade é bom que possamos ficar atentos ao que Marcuschi (2008) discorre sobre o conceito de intertextualidade. Para ele, ela “supõe a presença de um texto em outro (por citação, alusão etc.)”. Faz parte das características da narrativa das *fanfiction* estar propositalmente interligado a outro texto.

2. Discussões sobre a *fanfiction* na escola

No tópico anterior foi importante destacar a contribuição de alguns autores para os estudos do gênero digital *fanfiction*. Eles se

debruçaram sobre o surgimento do gênero imerso na cultura digital, via ascensão das tecnologias digitais. Porém, há autores que consideram sua relevância como objeto de conhecimento e como ferramenta pedagógica em sala de aula. Este trecho do artigo dará espaço a essa voz que compreende a *fanfiction* como potencialidade para o letramento literário.

O uso de meios digitais e auxílios tecnológicos facilita a interação e a expansão da multimodalidade na educação. Contar com a tecnologia para ampliar o acesso e a leitura de gêneros textuais, também os literários, no ambiente digital tem sido importante, como cita Rojo (2013, p. 20) “novas tecnologias e ferramentas de leitura-escrita que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados em sua multissemiótica” no mundo contemporâneo.

Diante das possibilidades no universo das *fanfictions*, seu uso na escola é promissor. Ferreira (2020, p. 72) afirma em seus estudos que existem aspectos positivos de propostas de atividades com foco nesse gênero digital. Entre os aspectos positivos, podemos considerá-lo um gênero significativo para os alunos, pois pertence a seu universo de narrativas; tem a capacidade de desenvolvimento de habilidades leitoras, da criatividade e da escrita; dá acesso ao vocabulário de línguas estrangeiras e à aprendizagem do uso adequado das plataformas de aplicativos para a publicação de seus textos; estimula a interação lúdica pela troca de experiência com outros leitores/autores, sendo uma oportunidade de fazer amigos e de trabalhar de forma coletiva.

Na perspectiva do desenvolvimento de habilidades leitoras, na formação, portanto de leitores, alguns autores destacam a contribuição da produção de *fanfiction*, pois estimula o aluno a ter curiosidade em conhecer as obras originais que mais tarde poderão ser suas fontes de adaptação para novas histórias. Como é o caso de Padrão (2007), que aponta a diversidade de conhecimentos adquiridos por um leitor/escritor de *fanfics*, afirmando que “as pessoas que escrevem *fanfiction*, de um modo geral, possuem níveis de proximidade e

identificação com o produto original bastante diferentes do público convencional”.

Nessa perspectiva, as fanfics podem se tornar uma proposta pedagógica para o letramento literário em sala de aula. Promover o letramento literário é uma das principais preocupações de nosso trabalho, pois ele atua no processo de construção do nosso pertencimento por meio da linguagem. E quando citamos o letramento literário, estamos partindo de dois conceitos. O primeiro é o conceito de letramento, que diz respeito a experienciar as práticas sociais da escrita, que atravessam a nossa sociedade cotidianamente, visto que utilizamos as palavras para documentar a passagem de acontecimentos. E o outro conceito é o literário, que diz respeito à arte escrita que faz uso das palavras, a literatura. Zappone (2008, p. 29) explica essa abordagem como “noção de letramento literário enquanto o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária”. O letramento literário é mais que ler e escrever; é um processo de apropriação da literatura como construção de saberes literários que exerce sentido. Araújo (2022) considera o gênero textual digital *fanfiction* um método eficaz no processo de letramento literário dos alunos, como enfatiza em um trecho do seu artigo:

O ser letrado digital é capaz de participar das práticas sociais de leitura e produção de textos nos ambientes digitais, selecionando e avaliando as informações pertinentes para seu propósito comunicacional. Hoje em dia, os espaços de interação de fãs e as plataformas de circulação e criação compartilhada de *fanfics* configuram-se majoritariamente em ambientes digitais. Logo, um indivíduo capaz de consumir e produzir fanfics a partir das interações em seus respectivos *fandoms*, diz respeito a um indivíduo letrado digital, uma vez que este deve ser capaz de operar por meio de computadores, consoles ou dispositivos móveis e de se apropriar das práticas de consumo, reflexão, produção e ressignificação de narrativas em ambiente digital a fim de efetivamente integrá-lo (Araújo, 2022, p. 11).

Quando falamos em letramento literário, pela perspectiva de Araújo (2022), percebe-se que este letramento está alinhado às novas tecnologias. Assim, elas devem ser utilizadas como ferramentas multimodais que participam para a apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos de um aluno, ampliando as experiências de leitura e também do sentido das palavras. A escola é um ambiente privilegiado, pois é dentro de sala de aula que na maioria das vezes os alunos têm oportunidade de acesso ao conhecimento literário de forma crítica. Essa interação de troca de conhecimentos e o uso da cultura digital permite que o docente decida quais as melhores escolhas didáticas para a concretização do letramento literário com práticas pedagógicas visíveis para os alunos. Isso tudo porque esse processo permite que os alunos possam interagir com a obra e aprofundar sua leitura em maiores minúcias. Quais são as estratégias que nós como leitores e docentes podemos utilizar no momento de entender a letramento literário aliado ao gênero *fanfiction*? Por que atribuir sentido para um texto, e como isso se relaciona com o uso da *fanfiction* como uma ferramenta pedagógica? É impressionante a infinidade de livros, séries, filmes, mangás e HQs que movimentam o mercado de livros diariamente. São produtos da cultura literária de massa, que influenciam a moda, o estilo, os gostos e também passaram a influenciar as práticas de letramento, como é o caso das *fanfictions*. Existem diversas pesquisas, como a de Zappone (2022), que consistem em permear a questão da utilização das *fanfictions* pelos alunos com o intuito de promover o auxílio na formação de leitores e escritores letrados.

Entendemos que a questão é a seguinte: os adolescentes hoje tendem a ler muitas obras impressas, leituras essas que acabam sendo convertidas para o ambiente virtual como narrativas ficcionais criadas a partir de suas leituras. Os leitores e escritores de *fanfiction* têm a capacidade de se ver como os próprios personagens, por exemplo: se identificar com um modelo de personagem, um personagem de aluno exemplar, e, conseqüentemente, se personificar no mundo real. Portanto, essa é a ideia de estudar e conhecer

fanfics, pois pode haver convergência entre a realidade do leitor e o ficcional elaborado pelo escritor da obra original. Sabemos que a leitura e a escrita não são dissociadas uma da outra, portanto, de nada adianta trabalhar só com a leitura e deixar para escanteio a escrita. Partilhando dessa mesma ótica sobre os multiletramentos e as manifestações da linguagem por meio da tecnologia, Silva e Martins (2022) defendem que o letramento não é somente saber ler e escrever, é estar inserido em todos os âmbitos e se apropriar (tomar para si) a leitura e a escrita de uma obra.

Assim, observando as interações nos ambientes ciberculturais, as *fanfictions* parecem oferecer uma nova prática de letramento literário, a partir de novos suportes de escrita como o ambiente digital, possibilitando complementar os exercícios escolares e sociais, de acordo com as demandas digitais atualmente. Portanto, é possível que o letramento literário por meio do ambiente digital possa ser efetivo não apenas para escola, mas também para a construção das diversas habilidades sociais como, por exemplo, a interação nas redes sociais, a compreensão discursiva dos ambientes virtuais e dessa cultura como um todo (Silva; Martins, p. 198).

Por isso, é preciso vivenciar os momentos de leitura e escrita. Com o uso mais frequente nos dias atuais das ferramentas digitais como aliadas do ensino, temos mais oportunidades de observar uma relação de criação de sentidos, e como os alunos estão construindo essas subjetividades auxiliadas por professores dentro de sala de aula. A importância do(a) professor(a) em conhecer o gênero textual digital *fanfiction* se dá pela necessidade na revisão de algumas práticas em sala de aula, no sentido que, por vezes, é necessário dar a liberdade para os alunos e os inserir em práticas que realmente surtam efeitos pedagógicos para o desenvolvimento da leitura literária e da escrita. Então, o uso do gênero em estudo na prática pedagógica em sala traz problemáticas do porquê não permitir que o mundo da ficção literária digital esteja na sala de aula. Nesse sentido, os estudantes poderão se apropriar de textos literários que

não lhes seriam apresentados na rede, sem a proposição de leituras clássicas ou de autores da literatura brasileira contemporânea que fujam ao mercado de ficções da cultura de massa, o que promoverá seu letramento literário e a possibilidade de explorar sua capacidade criativa.

2.1 *Fanfiction* e o gênero conto: O que têm a ver?

O conto, assim como os outros textos narrativos, apresenta enredo, espaço, tempo e personagens. Porém, o que o diferencia dos demais textos narrativos, é a presença do destaque em um só conflito, como a fábula, além de apresentar certa complexidade em termos de elaboração das personagens. O narrador pode ser ou não um personagem. O espaço dentro do conto é limitado, sendo que, geralmente, ocorre em um ambiente ou em poucos. Já o tempo pode ser psicológico ou cronológico.

Trabalhar o gênero conto associado à produção de *fanfiction* é uma proposta bastante interessante para alunos criarem o hábito de ler e de escrever, já que, o conto tem um aspecto mais leve de ser lido e produzido, como explica Fritzen:

o gênero conto, da esfera literária, foi o que nos pareceu mais propício para despertar o interesse dos discentes, por se tratar de uma narrativa curta, centrada em um único conflito, intenso e imediato, que seduz, pois retira da realidade cotidiana ou do ficcionismo, momentos, e os transforma em episódios isolados, capaz de prender a atenção dos mesmos, levando os leitores a participarem mais ativamente da interpretação (Fritzen, 2016, p. 2).

O uso do gênero conto pode ser um estímulo para formar leitores, propiciando o letramento literário, e para estes mesmos leitores se aventurem pela escrita criativa. Nesta pesquisa propõe-se o contato com a Literatura Brasileira Contemporânea por meio do conto “As janelas sobre o mundo”, de Marina Colasanti, como forma

de se apropriar da narrativa e, a partir dela, inventar sua própria história. Essa apropriação nada mais é do que “tomar para si” um conhecimento adquirido por meio da experiência de leitura. Souza e Cosson, em trecho de seu artigo, explicam melhor o conceito da apropriação da literatura:

É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como ‘[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos’ (PAULINO; COS-
SON, 2009, p. 67). Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (Souza; Cosson, 2011, p. 103).

Portanto, as *fanfictions* como proposta pedagógica podem ser uma importante forma de compreender o gênero conto pela semelhança com o subgênero *one-shot* – *fanfics* baseadas em um conto ou crônica –, que basicamente são histórias de apenas um capítulo, narrativas curtas como os tradicionais gêneros literários. No caso da proposta de produção de texto sobre a qual discutiremos no tópico 4 deste artigo, do conto de Colasanti percebemos que, para se apropriar da obra, os estudantes poderiam se valer de diversas características iguais às da obra original, como o uso do mesmo enredo, universo, personagens, assim como da forma do conto, por sua pequena extensão.

É importante acrescentar o fato de que, geralmente, professores e professoras não têm acesso fácil a romances, obras mais extensas, para trabalhar com seus estudantes, devido à falta de acervo nas escolas. Muitas escolas não têm bibliotecas e, quando têm, não há exemplares suficientes para a leitura em sala de aula. Por isso, o conto como gênero curto é bastante interessante como leitura literária na escola.

Além disso, conforme Fritzen (2016, p. 2), o conto amplia a possibilidade de conhecimento de uma forma lúdica, dando acesso à leitura aos estudantes, com estratégias que propiciem maior interesse pela narrativa literária do aluno. Levando em consideração os aspectos da importância do conto para a produção de *fanfiction*, observa-se que existe potencial didático para o letramento literário quando se parte da leitura de contos de escritores de literatura brasileira, como os da escritora Marina Colasanti.

É quase um lugar-comum que a leitura literária seja uma atividade que nos faz companhia, pois sempre que se lê uma obra literária, seja um romance longo ou um conto, somos apresentados a personagens que vivenciam situações parecidas com as do nosso cotidiano, permitindo-nos ser representados literariamente, mas também é possível conviver com um outro personagem muito diferente de nós por meio da ficção. A literatura como conhecimento humano nos forma, trazendo conforto e permitindo com que conheçamos outras histórias.

Por isso, conforme as colocações de Souza e Cosson (2011, p. 102), a importância do letramento literário para termos uma outra visão de mundo por meio da leitura e do compartilhamento de vivências, pois “usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas”, e “para dizer e dar forma ao mundo”.

Mas, afinal, por que ler Marina Colasanti? A escritora ítalo-brasileira é uma das mais importantes da literatura brasileira contemporânea. Segundo Patrícia Adriana Corrente, no *blog* “Tecendo Textos”, Colasanti “é a um dos maiores nomes em termos de escrita feminina” e “dentre suas obras destacam-se as coletâneas de contos: ‘Penélope manda lembranças’, ‘O Leopardo é um animal delicado’ e ‘Contos de amor rasgados’”. É ganhadora de vários prêmios literários, dentre eles vários Jabutis e o *hors-concours* da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Sua relevância para a literatura, para a história da literatura recente e para a educação literária na escola é, portanto, reconhecida por nossa pesquisa.

3. Metodologia da prática de letramento literário e de escrita criativa a partir da leitura do conto “As janelas sobre o mundo”, de Marina Colasanti

A literatura tem mais valor quando o leitor se apropria da leitura, pois passa a ter mais compreensão do mundo e, consequentemente, desenvolver pensamento crítico sobre ele. Essa pesquisa se concretiza com a prática aplicada de leitura literária e escrita de *fanfiction* em sala de aula. A metodologia consistiu em leitura, debate e produção textual em um encontro presencial e interações por ambientes virtuais com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do Curso de Técnico em Administração, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) – *Campus* São Sebastião. Foram aplicadas atividades de coleta de dados buscando investigar como a leitura do conto “As janelas sobre o mundo”, de Marina Colasanti, contribuiu para a produção de narrativas autorais pertencentes ao gênero *fanfiction* e para o letramento literário dos estudantes do Ensino Médio.

Ressalta-se que esta pesquisa considera que trabalhar com a *fanfiction* como proposta pedagógica é perceber sua contribuição para o letramento literário, visto que os estudantes precisam de uma leitura atenta para compreender o enredo e estrutura do conto com profundidade. Mas é também uma proposta de atividade de escrita criativa, quando permite o desenvolvimento de narrativas autorais e inéditas dos alunos.

A prática em sala de aula teve o apoio de ferramentas digitais, via uso do perfil na rede social *Instagram* @ficteratura e sala de aula virtual da turma no *Google Sala de Aula*, para promover uma interação entre os alunos do Ensino Médio, pois segundo Ferreira (2012),

os recursos midiáticos e materiais didáticos utilizados devem ser flexíveis para atender interesses diversos, de forma aberta, para que o aluno elabore seu processo de fazer e interpretar, sendo estimulado a desenvolver a sua criatividade, assim

aplicando estes conhecimentos adquiridos de forma prática e objetiva (Ferreira, 2012, p. 8).

O uso dos ambientes digitais auxiliaram no desenvolvimento das atividades pedagógicas, promovendo a discussão acerca do gênero *fanfiction* e auxiliando os leitores/escritores por meio das interações com a professora-pesquisadora. Também foi usada a plataforma virtual *Wattpad* de compartilhamento de *fanfics*, onde o material produzido pelos alunos permanecerá aberto e visível para o público e, conseqüentemente, serão possíveis interações nos fóruns por usuários da plataforma.

No encontro presencial estabelecemos contato com os estudantes da turma por meio de um jogo, dividindo a turma em 4 grupos menores, de modo a testar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as *fanfiction* e seu universo.

Após este encontro, no perfil do *Instagram* foram inseridos *posts* de conteúdo, revisando e compartilhando alguns conhecimentos sobre o surgimento e propagação do gênero *fanfiction* com o advento da internet. Nesta etapa também explicamos alguns termos mais famosos e importantes para a construção de uma nova história com base na obra original, pois o gênero *fanfiction* tem contribuição na descoberta de novos escritores e leitores, que mais tarde podem se tornar grandes apreciadores de leituras mais densas e complexas.

Posteriormente, apresentamos em forma de novo *post* do tipo carrossel o conto “As janelas sobre o mundo”, de Marina Colasanti, que serviu de base para as produções de narrativas ficcionais dos estudantes. Na postagem, os estudantes foram incentivados a dar suas opiniões sobre o texto, o que contribui para uma compreensão coletiva da leitura proposta. Por fim, pedimos aos alunos que se preparassem para a produção, organizando-se em grupos ou individualmente.

A atividade foi postada em mais um *post* no perfil do *Instagram* e também na sala de aula virtual do *Google*. Tomamos essa decisão

visto que muitos estudantes não tinham o perfil no *Wattpad* para postar sua *fanfiction* diretamente nessa plataforma. No entanto, quem já era usuário foi incentivado a publicar seus textos por lá. A atividade consistiu em criar um final ficcional para o conto “As janelas sobre o mundo”, de Marina Colasanti. Dentro desta atividade foi importante explicar que as histórias deveriam manter algumas características da obra original que possibilitassem que os leitores pudessem identificar que a adaptação se trata de uma *fanfiction*. E para finalizarmos, pedimos que os alunos compartilhassem as *fanfics* que foram produzidas.

4. Análise de três *fanfictions* do conto “As janelas sobre o mundo”

O conto “As janelas sobre o mundo”, de Marina Colasanti, apresenta a história de um rei que observa o mundo através de janelas espalhadas por seu castelo até que certo dia, em uma dessas janelas, sua vida toma rumo inesperado. O título da obra faz alusão a essas janelas e seus personagens estão em constante movimento, conforme a narrativa é lida. Por esse motivo é tão importante que o leitor possa observar como os personagens reagem ao final da história.

Nesta análise buscaremos verificar como três produções de estudantes do Ensino Médio conseguiram compreender alguns aspectos importantes da narrativa de Colasanti e como se apropriaram deles em suas *fanfictions*. A proposta dessa análise busca compreender como as personagens e sua relevância para a narrativa podem adquirir alguns comportamentos e participação no enredo da *fanfic* criada pelos leitores/escritores, na esperança de suprir alguma expectativa pessoal que não foi percebida durante a narrativa original. Todas as histórias apresentadas são classificadas dentro da *fanfic* como *one-shot*, no caso, houve a continuação do conto produzido em um capítulo apenas.

A elaboração das *fanfics* procedeu através de explicações e uma dinâmica realizada dentro de sala de aula e no ambiente virtual (*Instagram @fictectura*). Com esses elementos delimitados, os alu-

nos usaram o conhecimento adquirido tanto no espaço presencial quanto no virtual, e logo seguiram o passo a passo para produzirem uma *fanfic*, ou seja; uma “versão fã” para o conto “As janelas sobre o mundo” de Marina Colasanti.

Analisando o produto final (*fanfics* dos estudantes) em comparação com o conto original “As janelas sobre o mundo”, de Marina Colasanti, buscamos verificar se houve troca ou inserção de novos conflitos, ambiente, personagens, termos que são usados dentro do universo das *fanfics*, ações, entre outros, conforme pode ser visualizado já na *fanfic* 1, apresentada abaixo:

O rei já não suportando olhar pela janela todo dia e não ver a moça, em êxtase o rei ordenado aos guardas do castelo, irem à procura da moça, quebrando o seu ego. Após os guardas perquirirem o Estado de vossa majestade, não encontrando a misteriosa moça, decidem informar ao rei que não encontraram a moça, se é que existisse. O rei ardoroso decidiu para que continuassem a busca. O rei desejava contemplar a moça de perto, mas não a encontrará. Certo dia, a uma vistoria ao redor do palácio, um guarda real chamado Jasper, em uma noite durante o inverno acaba se perdendo no grande bosque perto do castelo. O guarda e seu cavalo, vagando a noite e a neve só aumentando, conseguem encontrar uma caverna para se aquecerem, quando de repente Jasper avista uma passagem da caverna para outro lugar, passando pela passagem avista uma casa grande com flores ao seu redor, e chegando perto percebe que porta da casa estava trancada por dentro. Andando ao redor da casa, pela janela avista uma moça sentada dormindo perfeitamente na poltrona com um livro na mão. No mesmo minuto o guarda se apaixona pela beleza dessa moça, quando decide quebrar a porta e falar com a moça. Após ver uma pessoa do lado de fora e se assustar com o barulho de algo se quebrando, a moça se levanta bruscamente e vai até a pessoa (o guarda) agradecer por salvá-la, pois sua tia a havia deixado trancada em casa. A moça agradece alegremente a Jasper pôr a ter lhe salvado, e Jasper decide a apresentá-la ao rei. Mas ela não queria ir. O rei ao ver que era a moça que tanto procurava, a convida para morar no Palácio e ter o privilégio de se tornar a rainha, a moça atordoada aceita com medo de dizer um não ao rei, mas também para ficar perto de sua grande paixão, o guarda Jasper.

Observa-se que a narrativa ficcional escrita por uma das estudantes, é representada em torno de uma personagem já existente na narrativa original (a moça), e de um novo personagem (o guarda Jasper). Já o rei é deixado como personagem secundário. Dessa for-

ma, houve uma mudança no enredo original, dando espaço somente para um romance entre a moça e o guarda Jasper. A história é narrada sem interrupção, por mais que o tempo na narrativa e o cenário mudem. Ou seja, embora o tempo esteja em constante movimento, não atrapalha nos acontecimentos, e o guarda segue intensamente à procura da moça por ordem do rei. O novo personagem participa de vários momentos da narrativa da *fanfic*.

Por outro lado, vemos que a moça, personagem com pouco desenvolvimento dentro da obra original, talvez até secundária ou “esquecida” no enredo, exerce um papel de personagem principal na *fanfic* da estudante. Ela ganha mais destaque e apresenta comportamentos novos pelo olhar da aluna-fanfiqueira. Detalhes na narrativa podem ser modificados, como também pudemos observar nas *fanfics* 2 e 3. Esse modo de escrita criativa e o uso das construções imaginárias dizem muito sobre a interação que o leitor teve com a obra original, exercendo a compreensão do texto lido como processo principal para criar uma adaptação de uma narrativa já existente. Marcuschi faz uma breve explicação acerca da compreensão textual que corrobora com nossa análise:

Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Aqui vamos defender a posição de que ler não é um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas (Marcuschi, 2008, p. 228).

A aluna que escreveu a *fanfic* 1 nos informou, pela interação com a professora-pesquisadora, que sua adaptação se inspirou nos contos de fadas Cinderela e Rapunzel, e também no livro *A Seleção*, de Kiera Cass. Com isso, podemos caracterizar a *fanfic* 1 como um *crossover*. De acordo com Azzari e Custódio (2013), *crossover* é um termo usado para descrever histórias que juntam personagens e

ideias de universos diferentes. A narrativa desenvolvida na *fanfic* 1 ainda apresenta *WAFF*, quando a *fanfic* atinge a intenção de ser um romance agradável, existindo reciprocidade no amor vivido entre os personagens. Podemos identificar essa reciprocidade nos trechos: “No mesmo minuto, o guarda se apaixona pela beleza dessa moça”, “a moça, atordoada, aceita, com medo de dizer um *não* ao rei, mas também para ficar perto de sua grande paixão, o guarda Jasper”.

Outra característica visível durante a *one-shot*, é o ato de *shippar* os dois personagens principais: a moça e o guarda Jasper. O termo *ship* é um fragmento da palavra *relationship*, que significa “relacionamento” em inglês. O *ship* é um termo usado por fãs que se sensibilizam com a aproximação de dois ou mais personagens e passam a torcer pelo relacionamento de ambos. Essa busca por realizar *ships* acontece pela necessidade de o leitor achar respostas que foram deixadas em aberto. Vargas (2005) citando Susan Clerc, afirma que o fã faz um “esforço em preencher as lacunas deixadas pelos autores das séries, ao mesmo tempo em que conexões entre os episódios são criadas”.

Outras preocupações com a elaboração do enredo podem ser percebidas nas produções de outros estudantes. Na *fanfic* 2 nota-se que as duas alunas autoras decidiram fazer o uso de outros elementos representativos, como o realismo fantástico, harmonizando realidade e fantasia. Há mudanças significativas entre a *fanfic* 2, a obra original e a *fanfic* 1. No conto original, a Raposa é um personagem figurante que só aparece ao final do texto, não sendo depositada nenhuma expectativa durante sua aparição. O mesmo ocorre na *fanfic* 1, a personagem Raposa não ganha novos contornos na narrativa adaptada. No entanto, na sequência narrativa apresentada na *fanfic* 2, observamos que a lacuna sobre a Raposa, a possibilidade da personagem participar mais da narrativa foi preenchida, pois a Raposa aparece novamente e com ela traz o surgimento da hipótese de que a moça estava sobre uma espécie de encanto no corpo do animal. É revelado ao leitor da *fanfic*, no desfecho, que “o homem percebeu que, na verdade, ela se trans-

formou numa garota, aparentemente, jovem, com os cabelos loiros, claros como a luz do alvorecer e pele alva como a neve”. Dentro do universo da *fanfic*, o fato da raposa se transformar na moça ao final da narrativa é uma possibilidade de desenvolvimento da personagem classificada como *Furry*, termo usado para histórias em que o personagem tem aparência de um animal.

Então, o rei avistou a Raposa voltar à frente de sua janela novamente. Ela parou e olhou fixamente para ele. O rei ficou estático, franziu o cenho confuso, sem saber o que a raposa desejava de si. Depois de um minuto, a raposa virou-se e foi embora, o rei continuava confuso, porém resolveu deixar isso pra lá. No dia seguinte, a neve estava cada vez mais alta e o clima cada vez mais frio, o rei voltou à janela e lá estava a raposa mais uma vez, agora junto ao seu filhote ferido. A raposa olhava para o rei fixamente como no dia anterior.

Cansado dessa paisagem repetitiva, o monarca resolveu olhar outras janelas, embora soubesse que nenhuma iria satisfazê-lo, já que estava intrigado com aquela raposa que incessantemente aparecia para ele.

Passaram dias e dias, as noites foram mais escuras do que o normal e o sol aparentavam nunca ir embora, quando, enfim, o rei tomou a decisão de voltar na janela cuja havia visto a raposa nos dias anteriores, mas desta vez foi diferente, porque quando o animal afastou-se um pouco do campo de visão do rei, o homem percebeu que, na verdade, ele se transformou numa garota, aparentemente, jovem, com os cabelos loiros, claros como a luz do alvorecer e pele alva como a neve. Além disso, viu também o filhote ferido virar um menino.

De repente, o rei se dá conta de que aquela menina era a mesma que encontrara na janela que ele viu pela primeira vez. Porém, percebeu também que a maldita janela os impediria de ter algo mais.

Percebe-se que na *fanfic* 2 há uma necessidade das autoras se aproximarem da narrativa original, vinculando-se a ela e acrescentando suas possíveis interpretações, preenchendo lacunas que o conto deixa pelo caminho. Marcuschi (2008, p. 189) afirma que “mais do que em qualquer outra época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital)”. E por que a *fanfiction* como gênero digital

emergente surge? Ela nasce a partir da necessidade do leitor, que sempre existiu, de estabelecer maior vínculo com suas narrativas favoritas. O ambiente virtual permitiu que esse vínculo fosse também compartilhado com outros fãs.

Na *fanfic* 3, escrita por uma outra dupla de estudantes, percebeu-se uma maior aproximação com o enredo do conto original. O cenário ainda se passa dentro do castelo e os personagens centrais (o rei e a moça) permaneceram como principais. Ao avançar na leitura, podemos perceber que há uma nova personagem, que é a “empregada”. O conflito gira em torno do amor do rei pela moça, porém, com um empecilho: a empregada, que é um personagem inventado dentro da *fanfic* 3, tenta estragar o encontro da moça com o rei. Nesse ponto, a *fanfic* cria uma nova dificuldade para as personagens centrais, pois na história original, o que separa o rei da moça são as janelas. Essa nova reviravolta revela a necessidade de muitas narrativas apresentarem um antagonista na forma de uma outra personagem.

Era uma manhã ensolarada e o rei continuava à espreita das janelas, com a expectativa de que aquela bela moça aparecesse novamente. Ele se perguntava se era bom ter todas aquelas janelas em seu castelo sendo que em nenhuma delas havia a paisagem que ele tanto queria. Se passaram duas semanas e nada da jovem dama aparecer, o rei cansou de ficar nas beiras das janelas de seu castelo a esperando. Ele foi até o ponto mais alto de seu castelo para escrever uma carta ao seu irmão, até que encontrou a mulher que tanto esperava, ela estava acorrentada e com um pano em sua boca, o rei tirou-o de sua boca e ela falou para ele que a acorrentaram porque eles achavam que ela era uma bruxa.

No momento em que soube do acontecido o rei ficou embravecido, até mesmo prometendo a linda menina que iria atrás de todas aquelas pessoas que de alguma forma poderiam ter contribuído para todo o seu imenso sofrimento.

E então no dia seguinte, depois de o rei acolher muito a tal mulher por quem tanto já tinha desejado, finalmente saiu à procura de todos os envolvidos no sofrimento de sua amada mulher.

Depois de uma longa procura foi descoberto que a pessoa que havia inventado toda aquela história de bruxa tinha sido uma empregada do Castelo, que ao ser questionada o porquê de sua ação ela justificou dizendo que fez aquilo por sua paixão secreta ao rei, e que eles deveriam ficar juntos sem que aquela moça os atrapalhasse. Ao saber da verdade, o rei puniu a empregada por sua mentira cruel.

Depois de tudo finalmente ter sido esclarecido. O rei e a jovem moça conseguiram seguir com suas vidas cheias de felicidade.

Diferente das *fanfics* 1 e 2, as alunas nos demonstram manter a mesma estrutura para completar e dar sentido ao final do conto como base para a adaptação. No trecho abaixo, Vargas (2005) explica o processo de criação do leitor e a interpretação pessoal:

O autor de *fanfiction* é aquele leitor que, ao fazer esse preenchimento das lacunas, vai além no seu processo de interpretação e encoraja-se a registrar seu trabalho, fruto de suas especulações, que se torna mais elaborado à medida em que passa a ser escrito (Vargas, 2005, p. 22).

Ao escrever a *fanfic* 3, a dupla de alunas preservou partes do conto “As janelas sobre mundo” que acharam mais misteriosas e

intrigantes. Esses pontos fazem com que elas possam continuar adaptando a obra e interligando-se com outros universos ficcionais. O uso de palavras e expressões que indicam o momento determinado do evento também ajudam o leitor a se situar na *fanfic*, como nos trechos: “Era uma manhã ensolarada”, “No momento em que soube do acontecido”, “Depois de uma longa procura foi descoberto”, “Depois de tudo finalmente ter sido esclarecido”. Na narrativa ficcional é encontrada uma marcação do termo OC, que significa *Original Character* (Personagem Original), isso significa que a *fanfic* reservou algum personagem original, que no caso foram o rei e a moça.

Ao longo das narrativas ficcionais apresentadas nesta análise, percebemos que os alunos escritores dão ao leitor de suas *fanfics* como fizeram uma leitura atenta e profunda do conto de Colasanti. É evidente a apropriação do texto literário pelos leitores/escritores de *fanfiction*. A análise serviu para a compreensão do processo da escrita criativa dos alunos associada à percepção de que os autores produziram de fato gênero textual digital *fanfiction*.

Considerações Finais

Neste estudo, partimos da concepção de que o gênero *fanfiction*, aliado com o gênero secundário conto, são fundamentais para o desenvolvimento da prática de leitura e escrita criativa dos alunos do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) – *Campus* São Sebastião. Temos em vista a concepção de que o uso do conto “As janelas sobre o mundo”, de Marina Colasanti, interage diretamente com o leitor, fazendo com que possam produzir suas próprias narrativas ficcionais, considerando que o leitor preserve algumas características da história original. Nesta concepção de instigação, o sentido das novas obras produzidas pelos alunos é construído por meio de um estudo mais aprofundado acerca do gênero *fanfiction*, e a importância de conhecer e interagir dentro do conto da escritora Marina Colasanti, que abrange sentidos diferentes para novas criações. Podemos considerar, então, que dentro da *fanfiction* há diversos benefícios, e os mais variados tipos de escritas, pois se trata de uma

proposta bem diferente das que estamos acostumados. Nesta mesma perspectiva, concordamos com os estudos de Zappone (2008), Silva e Martins (2022) e Araújo (2022), em que incentivam o uso da *fanfiction* em sala de aula como um gênero literário digital e um texto multimodal capaz de proporcionar resultados positivos no letramento literário dos alunos, por meio da leitura, interpretação e preenchimento de lacunas da história original. Além disso, promove a formação de leitores, em especial leitores de literatura brasileira contemporânea. O artigo conseguiu dialogar com a leitura literária, nos contextos de ensino, pois a produção textual envolve um processo no qual o leitor realiza um exercício ativo de compreensão e interpretação da obra. Por fim, seguimos Vargas (2005), que em seu estudo traz resultados que comprovam a relevância do uso da *fanfiction* como atividade pedagógica usada para promover a prática de leitura e escrita no ambiente escolar. O gênero *fanfiction* dialoga com a leitura de textos literários, com objetivo de ajudar na formação de um leitor e escritor crítico e autônomo.

Referências

- ARAÚJO, Laura Ribeiro. Fanfiction na escola: reflexões sobre usos pedagógicos da ficção autoral de fãs para processos de letramento literário e digital em sala de aula. *Revista Gatilho*, Juiz de Fora, v. 23, p. 7- 9, 2022.
- AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... A produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane (org.). *Escol@ conectada – os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-92.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- COLASANTI, Marina. *Longe como o meu querer*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- CORRENTE, Patrícia Adriana. As mulheres de Marina Colasanti. In: *Blog Tecendo Textos*, 28 fev. 2012. <http://tecendotextos-patycorrente.blogspot.com/2012/02/as-mulheres-de-marina-colasanti.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- FERREIRA, Maria Cristina; FERREIRA, Maria Elizabeth. *Tecnologia e educação: utilização das fanfics como recurso pedagógico para letramento e escrita de alunos*. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4, 2012, Recife. *Anais [...]*. Recife: UFP, 2012. p. 1-19.

FERREIRA, Teônia de Abreu. *Gênero textual digital fanfiction em sala de aula*. 2020. 92p. Monografia (Especialista em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler* – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

FRITZEN, Josinês Simone Carara; BARREIROS, Ruth Ceccon. A contribuição do conto na formação do leitor. In: *Os desafios da Escola Pública Paraense na perspectiva do Professor*. Paraná: PDE. Secretária de Educação – Governo do Paraná, 2016. [online].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p. ISBN 978-85-88456-74-7.

O QUE É FANFIC? Dissecando fanfics. [S.l.: s.n.], 2017. 1 vídeo (5 min.). Publicado pelo canal Sociedade das Autoras Vivas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nP2kTn5oMeI>. Acesso em: 11 jan. 2022.

OLIVEIRA, Sara Mendonça Poubel de. Leitura, escrita e autopublicação: a plataforma Wattpad. *Ensaio Geral*, (1), p. 81-96, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensaiogeral/article/view/47168>. Acesso em: 07 ago. 2022.

PADRÃO, Márcio. Leituras resistentes: *fanfiction* e internet vs. cultura de massa. *E-Compós* – Revista da Associação Nacional dos Programas, [S. l.], v. 10, 2007. DOI: 10.30962/ec.199.

PETUSK, Gabriela. Dicionário de termos e siglas do mundo das fanfics. In: *Blog Liga dos Betas*, 13 ago. 2013. Disponível em: <http://ligadosbetas.blogspot.com.br/2013/08/dicionario-de-termos-e-siglas-do-mundo.html>. Acesso em: 07 ago. 2022.

ROJO, Roxane (org.). *Escol@conectada* – os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-20.

SILVA, Natasha Castro; MARTINS, Viviane Lima. O gênero literário fanfiction como prática de escrita colaborativa, no ensino básico: novas abordagens de letramento literário. *Cadernos Acadêmicos*: Conexões Literárias, Unifesp, São Paulo, n. 3, dez. 2022.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Caderno de formação: formação de professores, didática de conteúdo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 101-107.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira Vargas. *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, 2008.

REGISTROS DE MEMÓRIA EM *ATLAS*: O SENTIDO POÉTICO EM EXPANSÃO NA LITERATURA E NA FOTOGRAFIA DE JORGE LUIS BORGES E MARÍA KODAMA

Cassandra Vargas Ascarrunz
Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani

RESUMO

A proposta deste artigo é tratar sobre a temática da memória registrada na relação de dois tipos de mídias, a fotografia e a escrita no livro *Atlas* (2010), de autoria do escritor argentino Jorge Luis Borges, com fotografias feitas, em sua maioria, pela sua esposa, María Kodama. Isso será feito a partir de teóricos da vertente dos estudos intermediáticos, como Claus Clüver e Irina Rajewsky, da fotografia, como Roland Barthes e Philippe Dubois, e da fotoliteratura como Jean Pierre Montier, para entender melhor como essa combinação de mídias altera o sentido poético da obra. Assim também será defendida a tese da complementaridade das duas artes, não havendo uma hierarquização da palavra, fundamentando nossa afirmação de que María Kodama não é alguém secundário na produção da obra, mas sim essencial para manter o sentido completo dela.

Palavras-chave: fotoliteratura; memória; registros.

Introdução

“Todas as fotografias do mundo formavam um Labirinto”
(Roland Barthes)

A temática sobre lembranças relacionadas a viagens é bastante recorrente em diversas obras, sejam literárias ou não. Elas promovem uma relação de retomada de um momento vivido, eternizando esse fragmento de tempo num suporte midiático, lhe outorgando um sentido de narrativa que o leitor acompanha no livro. Assim, a obra que será analisada neste artigo se intitula *Atlas*, publicada pela primeira vez no ano de 1984 e que se constitui de escritos feitos por Jorge Luis Borges e fotografias feitas na sua maioria pela sua esposa, María Kodama. Essa obra concentra a sua temática na viagem que eles dois fizeram pelo mundo, durante a qual tiveram as mais diversas experiências e estiveram em contato com múltiplas culturas.

Aqui o autor argentino mundialmente conhecido e nomeado como um dos maiores escritores em língua latina tratará de pontos concretos das cidades, como monumentos, mas muito também sobre a história delas, permeadas pela mitologia e muitas outras referências que são características da sua escrita durante as suas publicações.

Desse contato resultaram os mais diversos textos e lembranças que o casal desfrutou já nos últimos anos de Borges que, apesar da cegueira que o acompanhava há um tempo, conseguia impregnar a sua visão do mundo e desses momentos por meio de suas palavras, ao passo que María Kodama, com a sua câmera, os registrava de forma icônica.

Esse livro é um registro desses momentos, de modo que a memória e a experiência se fundem a partir da escrita e da fotografia de forma ímpar e se materializam em uma estrutura híbrida na composição da obra. Já no prólogo, o próprio Borges nos diz o que esperar dele: “Não se trata de uma série de textos ilustrados por

fotografias nem de uma série de fotografias explicadas por uma epígrafe. Cada título abarca uma unidade feita de imagens e de palavras” (Borges, 2010, p. 9).

Dessa maneira, entendemos que os estudos fotoliterários têm muito a contribuir para a compreensão dessa complementaridade e poderá servir de pauta para a análise de outras obras ditas “híbridas”. Além disso, a análise da obra fotoliterária *Atlas* contribuirá com o acervo de análises das obras do autor argentino Jorge Luis Borges e também colocará em pauta a participação de María Kodama na produção desta obra em questão.

A partir disso, a linha a ser seguida e analisada buscará compreender como ocorre essa relação entre imagem e palavra, ampliando o sentido poético contido nessa complementaridade, e como o tema dessa memória compartilhada e multissemiótica está presente no todo da obra. Para isso, a divisão do presente trabalho consistirá em três subdivisões: *A relação intermediática em Atlas*, onde se discutirão os estudos interartes e como esta obra pode ser analisada nessa perspectiva; *A complementaridade e o sentido poético*, onde será feita uma análise mais detalhada sob o viés da fotoliteratura defendendo a não hierarquização da palavra diante da fotografia, mas sim centrando-se nas suas especificidades e na complementação das duas artes; e finalmente, na última parte, *A memória e o eterno instante*, serão resgatadas especialmente as obras de Roland Barthes *A câmara clara* e *O óbvio e o obtuso*, as quais adentram na temática da essência da fotografia e na reflexão sobre seu potencial eternizador da memória. Além disso, buscaremos analisar, por fim, 3 imagens e 3 textos do livro *Altas*.

1. A relação intermediática em *Atlas*

Como já mencionado, o início da análise partirá do entendimento de que, para uma análise completa da obra *Atlas*, não podem ser de forma alguma ignoradas as 56 fotografias existentes no livro. Assim, entende-se que, para tal observação, precisava-se de uma

especificidade maior no momento de descrever as suas características e de como elas são percebidas pelo leitor.

Tais particularidades serão denominadas inicialmente de *intermediáticas*, nomenclatura que se refere, de forma geral e aplicada a este trabalho acadêmico, ao contato entre dois ou mais tipos de mídias. Usaremos o conceito de *mídia* nos baseando em Walter Moser (2006, p. 42), que descreve a mídia e a diferencia do conceito de *arte*. Ele afirma que, “a relação entre as artes, por implicação, comporta sempre, também, questões intermediáticas, mesmo que estas não sejam assim explicitadas, **considerando-se que toda arte inclui a ‘midialidade’**” (grifo nosso). Desta forma, a mídia se refere ao suporte ou um meio em que a arte foi produzida/concebida.

Não obstante, para conseguir alcançar todas as especificidades que esse encontro causa, torna-se necessário restringir ainda mais tal conceito de *intermedialidade*, devido à variedade de encontros possíveis que as mídias podem ter. Assim, Irina Rajewsky coloca que: “Para uso da intermedialidade como categoria para descrição e análise de fenômenos particulares ser produtivo, nós deveríamos, portanto, distinguir grupos de fenômenos de modo que cada um exibe uma qualidade intermediática distinta” (Rajewsky, 2012, p. 22). Por esse motivo, são necessárias uma delimitação e uma explicação minuciosa do termo para não se tornar ambíguo ou muito genérico, perdendo assim o seu significado.

Ao ver essas duas mídias presentes em *Atlas*, a escrita e a fotografia, observamos que elas são possivelmente separáveis, e não há uma fusão entre as duas. Assim, percebe-se que a sua intermedialidade no sentido mais específico é o de *combinação de mídias*. A autora classifica esse termo da seguinte forma:

Cada uma dessas formas midiáticas de articulação está em sua própria materialidade e contribui de maneira específica para a constituição e significado do produto. [...] O alcance dessa categoria vai desde a mera contiguidade de duas ou mais manifestações materiais diferentes até uma integração

‘genuína’, uma integração que em sua forma mais pura, não iria privilegiar nenhum de seus elementos constitutivos (Rajewsky, 2012, p. 24).

Assim, percebemos que ele é o que melhor descreve o nosso objetivo ao analisar a obra, pois há uma integração das duas mídias, mas nenhuma das duas perde a sua materialidade. Além disso, um ponto importante que a autora traz é justamente a noção de não privilegiar nenhuma das mídias, mas falaremos disso mais para frente.

Claus Clüver foi outro teórico que analisou o termo de intermedialidade e organizou mais um método de classificação. Na sua obra ele apresenta três conceitos para delimitarmos esse encontro de mídias: o conceito de *mixmídia*, que trata do processo de combinação, em que tais mídias podem ser separáveis mas uma delas pode perder seu sentido quando olhada individualmente; o de *intermídia*, no qual as mídias não podem ser separadas, pois ocorre uma fusão entre elas, sendo assim indissociáveis; e por último o que consideramos como o que descreve de uma forma assertiva a relação que ocorre em *Atlas*, que é o conceito de *multimídia*, por se compor pela “combinação de textos separáveis e separadamente coerentes, compostos em mídias diferentes” (Clüver, 2006, p. 19).

Deste modo, vemos que *Atlas* corresponde de forma clara a uma obra *multimidiática*. Esse tipo de discurso por sua vez possui algumas características, que Clüver nos apresenta, partindo das considerações de Leo H. Hoek: *Separabilidade, autossuficiência, pluritextualidade, produção simultânea e recepção simultânea* (Clüver, 2006, p. 32). Seguindo esse quadro, e olhando para nossa obra em questão, vemos que o discurso multimídia presente em *Atlas*, que se constitui e utiliza a linguagem verbal escrita e a não-verbal imagética, pode manter o seu sentido mesmo com separação das suas mídias, as quais podem ser analisadas individualmente, por isso podemos dizer que são autossuficientes. Elas estão dentro de uma mesma obra, o que faz com que não se caracterizem no âmbito da politextualidade. E, finalmente, elas não foram produzidas de

forma simultânea, mas claro que elas compartilham uma mesma temática. Assim, por conta disso, é construído um diálogo, havendo uma intercalação entre texto e imagem dispostos ao longo da obra. Sendo assim a recepção delas pelo leitor pode ocorrer sim de forma simultânea e não necessariamente linear. Tudo isso representa um tipo de relação denominada *justaposição* pelo teórico Leo H. Hoek (2006, p. 185).

Esses conceitos se relacionam perfeitamente com a definição de *combinação de mídias* já descrita, mas, além de pararmos nessa relação, cabe ressaltar que a autora Rajewsky ainda traz uma afirmativa interessante e que completa a percepção da nossa proposta inicial em relação a análise de *Atlas*. Ela diz que em casos de intermedialidade pode ocorrer a “[...] formação de gêneros de arte ou mídias novos e independentes, em que a estrutura plurimidiática do gênero se torna sua especificidade” (Rajewsky, 2012, p. 25). Por isso, podemos inferir que não se pode analisar a obra *Atlas* como outro livro de contos ou crônicas do autor Borges, sem levar em consideração as fotografias presentes. Porém, isto extrapola essa afirmação, pois, já que essa especificidade da obra pode chegar a formar um tipo de mídia novo e independente, então não pretendemos, ao analisar a *Atlas*, separar as suas duas mídias e avaliá-las de forma apenas individual, só porque apresentam uma coerência em si mesmas, mas, ao não olhar para o seu “ponto” de encontro, para a sua interseção, perderíamos, e muito, do sentido que elas emitem em conjunto.

Por conta disso, consequentemente, entendemos que tal encontro propicia a utilização da nomenclatura do gênero ao qual a obra se adéqua, que chamaremos aqui de *fotoliterário*, conceito que será abordado no decorrer do artigo. Desta maneira, as teorias e conceitos considerados até aqui nos ajudam a ver a obra *Atlas* como uma obra intermediática que transita por essas duas mídias distintas postas dentro do livro. Por consequência, já que elas dividem esse espaço, o sentido poético da obra como um todo será percorrido por essas duas linguagens, que trabalham de forma complementar e ampliam o sentido poético dela, como veremos no próximo tópico.

2. A complementaridade e o sentido poético

Seguindo a análise proposta por Clüver e Hoek, vimos que a palavra e a imagem compartilham o mesmo suporte, o livro. Assim, de forma inicial, se formos realizar uma avaliação apenas quantitativa dos textos e das imagens, vemos que há uma supremacia de fotografias, sendo no total 56, em comparação aos 43 textos, sem contar o prólogo, o epílogo e as notas. Não obstante, como ainda existe no meio crítico uma cultura de supremacia da escrita, sabemos que em geral o suporte pictórico é deixado em segundo plano, embora, usado *Atlas* como exemplo, sua presença seja muitas vezes até mesmo majoritária.

Assim, para adentrarmos nesse debate e na aproximação entre escrita e imagem comprovando a sua complementaridade, recorreremos inicialmente à teórica Márcia Arbex, a qual se aprofunda num tipo de relação que nos faz questionar sobre a constituição da própria escrita. No seu texto “Poéticas do visível: Uma breve introdução”, ela inicia o debate dizendo que: “a linguagem oral não é a referência absoluta e exclusiva da escrita. Contudo, segundo tal perspectiva, a escrita deve ser compreendida ‘no sentido restrito de veículo gráfico de uma palavra’, ou seja, a escrita não reproduz a palavra mas a torna visível” (Arbex, 2006, p. 17).

Esse capítulo de Arbex, que cita a teórica Anne Marie Christine, nos serve de base para entender duas faces de análise: por um lado a linguagem oral é colocada como instrumento único do qual o surgimento da escrita dependeu exclusivamente; e por outro, em uma perspectiva menos abordada, Arbex apresenta argumentos que refletem sobre como a imagem é uma ferramenta que, juntamente com o suporte físico da escrita – meio onde ela está colocada –, é essencial na criação da escrita. Ela afirma ainda que: “A defesa da origem icônica da escrita não pressupõe a eliminação da linguagem oral da sua gênese, mas afirma o caráter fundamentalmente duplo de suas fontes” (Arbex, 2006, p. 18). E, embora não nos aprofundemos muito nas diversas propostas teóricas e em outros níveis de

classificação e nomenclatura, resgatamos a reflexão sobre como a criação da própria escrita se constitui de forma pictural, sendo que o alfabeto – e consequentemente as palavras – são formados de traços visíveis, figuras dotadas de significado e colocadas num suporte específico.

O embasamento da autora Anne Marie Christine, mencionada por Arbex no texto, trata de conceitos denominados como “miragem alfabética” e “alfabetocentrismo”, que marcam o pensamento defendido por outros teóricos de que a funcionalidade da escrita se reduz apenas em ser transcritora da linguagem oral, por conta de três pontos: “Seu caráter unitário (por espelhar a linguagem a qual não seria apta à mistura); seu caráter útil (na medida em que permite conservar a linguagem oral); sua simplicidade (o alfabeto seria útil por ser o sistema mais simples)” (Arbex, 2006, p. 22-23).

Por conta das teorias de primazia da linguagem, se estabelece e se perpetua o pensamento de superioridade da escrita em relação à imagem. Assim sendo, a literatura é posta como superior em relação a outras artes, neste caso, à fotografia. Esta ideia pode provocar erroneamente o entendimento de que as fotografias – quando presentes numa obra literária – funcionam como termo acessório à obra, quase como decorativo.

Teríamos então uma relação intrínseca das palavras, neste caso nos textos e relatos verbais de *Atlas*, ao próprio conceito de imagem, já que em cada frase e palavra está intrínseco o valor de cada signo alfabético que se constitui, como vimos, de um significado advindo da imagem e do traço. Desta forma, vemos que a escrita de *Atlas* e de qualquer outra obra literária é, de todo modo, representada pela imagem, veículo gráfico da palavra.

Faz-se necessário aclarar que tais considerações não estão sendo feitas com base para hierarquizar nenhuma das duas mídias, mas o que se propõe neste artigo é constatar como a interação entre a escrita e as imagens fotográficas modifica nossa percepção da ampliação de sentidos quanto à obra, construída por essa combinação

de mídias. Por conta disso, essas afirmações são importantes para reforçar a nossa hipótese de que de fato a contribuição de María Kodama na constituição desta obra é essencial.

Com isso, o papel é o suporte que acolhe não só as fotografias, mas também os textos escritos. Dessa forma, *Atlas* se constituiria nesse mapa pictural pelo qual os leitores percorreriam os pensamentos e sensações emitidas tanto por Jorge Luis Borges quanto por María Kodama. A esse propósito, cabe dar um destaque novamente ao fato de que não necessariamente essas duas linguagens têm o sentido idêntico para o leitor, pois não estamos aqui diante de uma mera reprodução do significado da outra (o que seria, inclusive, impossível, dados os limites e as especificidades de cada mídia), mas sim uma ampliação dele.

Cumprе salientar aqui, no que tange à forma física do livro, que no início Jorge Luis Borges é o autor do prólogo que induz/convida o leitor a adentrar e percorrer, por meio da vista, o conjunto de sentidos, e por que não dizer o itinerário de lugares e monumentos icônicos que trazem não só a memória de povos ou então sujeitos que os próprios autores conheceram, mas sentimentos interiorizados por eles ao realizarem essa travessia. Assim, ele escreve:

Não há um único homem que não seja um descobridor. Ele começa descobrindo o amargo, o salgado, o côncavo, o liso ou áspero, as sete cores do arco-íris e as vinte e tantas letras do alfabeto; passa pelos rostos, mapas, animais e astros; conclui pela dúvida ou pela fé e pela certeza quase total da própria ignorância (Borges, 2010, p. 9)

Aqui Borges traz uma visão quase sensitiva da própria vida ao se colocar e colocar os seus leitores no lugar de descobridores do que está contido nas páginas do livro e da história. Percebemos que ele usa expressões que fazem alusão a diversos sentidos, como o paladar, o tato e a visão. Logo após, ele traz o descobrimento do alfabeto, que, como já vimos, carrega intrínseco a ele um caráter

visual do traço, da imagem. Tal traço está sendo utilizado por Borges para percorrer por cada vivência durante o período de tempo no qual elas se encaixam. Mais à frente serão analisadas algumas delas.

Seguindo com o caráter complementar entre Jorge Luis Borges e María Kodama, não só no companheirismo entre eles, mas na produção dessa obra, vemos que, assim como Borges inicia essa travessia entre prosa e poesia, Kodama a encerra, com o Epílogo de sua autoria. Na primeira frase ela retoma a ideia do conceito de um Atlas, onde as suas vidas, sonhos e narrativas se tramavam ou se entrelaçavam no mundo por meio do tempo e da memória. Ela utiliza e resgata o termo *côncavo* usado também por Borges no prólogo. Ela diz que “O tempo era *côncavo* e protetor para nós” (Borges, 2010, p. 133). Esse trecho curto, porém muito significativo, mostra como as memórias guardadas nesse livro estariam presentes de forma eterna e protegidas pelo tempo e pela eternalização que o suporte do livro produz, o que analisaremos mais detalhadamente no terceiro tópico da pesquisa.

Continuando com a pesquisa, na parte final da obra, María Kodama descreve, por meio de notas escritas, algumas das fotografias presentes no livro. Isso mostra de novo a complementaridade dessas duas linguagens. E por essa correlação discutida até aqui vemos a importância de haver efetivamente no livro, na última página, a biografia de María Kodama e sua indicação como coautora, sendo considerados seus trabalhos como acadêmica e pesquisadora, além de companheira de Borges.

Faz-se necessário destacar sobre a organização estrutural do livro que a composição das imagens no decorrer das páginas da obra muda em versões anteriores, como a de 1984, edição em que há um padrão geral para a disposição das fotografias, usando-se apenas uma imagem acompanhando um texto, na página esquerda, antecedente a tal texto. Tal distribuição das imagens altera também a nossa leitura e a nossa percepção sobre essa relação das fotografias com a literatura presente.

E, nos aprofundando mais nessa questão, voltamos a mencionar a teoria fotoliterária, termo que restringe ainda mais nosso foco de pesquisa, já que estamos diante de uma relação específica de combinação de mídias entre o texto escrito e a imagem fotográfica em que há um atravessamento de sentidos entre elas.

Assim, segundo um dos autores dessa abordagem, Jean-Pierre Montier, na obra *Transactions Photolittéraires*, é necessário reconhecer a existência “[d]as trocas recíprocas, [d]os vaivéns no decorrer dos quais cada um retorna enriquecido da contribuição e da especificidade do outro, mas não mais sem ter deixado simbolicamente alguma coisa no outro” (Montier, 2015, p. 16-17, tradução nossa). Essa complementaridade das duas artes condensadas no livro provoca uma nova experiência de leitura e de análise pelo leitor, por meio da qual a supremacia da palavra diante da imagem se desfaz, mas essas duas mídias se atravessam, não havendo uma linha definida que as separe no momento em que foi criado um valor semiótico singular, o que outorga assim uma nova percepção poética para o leitor.

Para a existência da fotografia, vê-se que ela precisa se realizar a partir do encontro com seu objeto, seu referencial. Entendemos esse termo como Barthes o descreve: “Chamo de ‘referente fotográfico’, não a coisa facultativamente real a que remete uma imagem ou um signo, mas a coisa necessariamente real que foi colocada diante da objetiva, sem a qual não haveria fotografia” (Barthes, 1984, p. 114-115).

Tal característica indicial de encontro entre o objeto e a sua representação fotográfica, de acordo com Philippe Dubois, implica “que a imagem indiciária é dotada de um *valor todo singular* ou *particular*, pois determinado unicamente por seu referente e só por este: traço de *um real*” (Dubois, 2012, p. 45).

Desta maneira, chama-se de *índice* o signo fotográfico, pois ele é feito por uma contiguidade física em relação ao objeto físico que necessariamente deve estar ou ter estado presente por um

determinado espaço de tempo para que possa ser fotografado. Tal fotografia é a representação dessa realidade observada. É preciso um olhar atento do fotógrafo para que possa ser feita a contingência, ou o toque entre o real, a luz e o suporte final.

Barthes, na sua obra *O óbvio e o obtuso* (1986), descreve que a fotografia é uma mensagem sem código, por ela capturar uma realidade existente, e essa mensagem se reproduz de forma contínua, pois se encontra plasmada no suporte escolhido: antes, no rolo fotográfico, hoje em dia em *pixels* do celular. Essa questão da retórica da imagem se encontra na dualidade das duas mensagens coexistentes, uma sem código, denotativa e análoga ao real, e outra, conotativa, que poderíamos chamar de “arte”. Segundo Barthes, a mensagem conotada se desenvolve na fotografia a partir daquela denotada, ou seja, sem código (Barthes, 1986).

Ela não reproduz a realidade como uma pintura ou uma encenação de teatro. Entende-se assim que, desta forma, ela é uma analogia perfeita do seu referente. Tal atravessamento no sentido e na representação possibilita uma leitura conotativa em que o leitor/espectador lê a imagem e a encharca com a suas memórias e percepções próprias, construídas e modificadas por sua história individual. No caso de *Atlas*, essa interpretação se baseia na leitura conjunta dos textos escritos. Desta forma, a análise que se faz da obra é sim conotativa.

Essa relação entre a imagem e a palavra pode ser feita de uma forma bastante direta, quase como num ato de espelhamento. Isso pode ser percebido em alguns textos da obra, como o texto intitulado “Esquinas”, caso em que a fotografia de uma esquina se encontra na página anterior ao texto, no lado esquerdo. Na primeira frase do texto, Borges diz: “Aqui entrará a imagem de uma esquina qualquer de Buenos Aires” (Borges, 2010, p. 85). Esse diálogo direto entre elas se mostra tanto na forma verbal quanto na imagética, pois nas duas páginas subsequentes são colocadas mais duas fotografias de outros dois edifícios localizados em esquinas de cidades, em

qualquer uma dessas esquinas: “Pode ser quase todas e é assim o não visto arquétipo” (Borges, 2010, p. 85). Isso também acontece de forma bastante parecida no texto “As fontes”, na página 97, em que se descrevem diferentes razões pelas quais existem fontes em diversos países. Dessa caracterização e numeração estão dispostas três imagens de fontes diferentes, em tamanhos variados.

Borges faz assim uma relação bastante representativa por essas duas linguagens. Não obstante, como já foi explicado, as imagens não se comportam apenas dessa única forma direta em contato com o texto escrito e, por vezes, estabelecem uma relação de complementaridade com o texto, ou seja, uma relação fotoliterária. Além disso, é válido acrescentar que, no caso de *Atlas*, toda a obra é permeada também pela eternização do tempo e pela manutenção das suas memórias.

3. A memória e o eterno instante

Já que a memória permeia toda a obra atravessando os dois suportes, entendemos que ela se constitui como fio condutor da narrativa apresentada em *Atlas*. Assim, na obra *A câmara clara*, Roland Barthes traz importantes reflexões sobre a fotografia e seu potencial eternizador da memória. Segundo o crítico, “A fotografia tem o poder de deixar infinito aquilo que só ocorreu uma vez, ela faz isso de forma mecânica, ao passo que a realidade o fez de forma histórica” (Barthes, 1984, p. 13). Nesse sentido, tal perpetuação do tempo ocorre, pois há o congelamento de um instante fixado no suporte fotográfico, ao qual o espectador pode voltar o número de vezes que quiser. Esse suporte representa a própria memória impregnada, não só do instante capturado, mas do contexto anterior ou posterior a ele também.

E sobre essa impregnação do passado por meio dessa relação indicial que já foi descrita, Barthes diz:

Como a Fotografia é contingência pura e só pode ser isso (é sempre alguma coisa que é representada) – ao contrário do texto que, pela ação repentina de uma única palavra, pode fazer uma frase passar da descrição à reflexão –, ela fornece de imediato esses ‘detalhes’ que constituem o próprio material do saber etnológico (Barthes, 1984, p. 49).

Percebemos assim que a realidade e o passado se encontram numa contiguidade física no suporte fotográfico, onde as suas características estão plasmadas e constituem um todo indivisível, que não pode sofrer alterações como pode ser feito no texto escrito, no qual uma palavra pode mudar o sentido de uma frase. A fotografia se compõe, então, como uma prova de que o objeto fotografado existiu. Por isso, a especificidade da fotografia se dá enquanto registro de emanção do real, o que a diferencia de outras artes visuais. Sobre isso, Barthes ainda diz que:

Ao contrário dessas imitações, na Fotografia jamais posso negar que a coisa *esteve lá*. Há dupla posição conjunta: de realidade e de passado. E já que essa coerção só existe para ela, devemos tê-la, por redução, como a própria essência, o noema da Fotografia. O que intencionalizo em uma foto (não falemos ainda do cinema) não é nem a Arte, nem a Comunicação, é a Referência, que é a ordem fundadora da Fotografia (Barthes, 1984, p. 115).

Dessa forma, ao passo que a fotografia se constitui pela referência desse objeto e da sua existência, ela consegue unir a memória do espectador/autor com a realidade vivida por ele, pois guarda em si um pedaço da realidade, eternizando assim um momento passageiro.

Assim, a fotografia se difere de uma pintura ou de uma escultura, pois elas podem imitar ou ter inspiração em um objeto real sem que ele tenha de fato existido. Na sua obra *O óbvio e o obtuso*, Barthes discute essa característica diferenciadora da fotografia, chamando-a de “paradoxo fotográfico”. Enquanto outras artes possuiriam sentidos denotativos, representando um objeto real,

eles obrigatoriamente já possuem um sentido conotativo, pois o artista é o mediador entre o objeto e a representação, produzindo a obra por meio da sua própria interpretação da realidade, de forma opinativa sempre (Barthes, 1986).

Já a fotografia se constituiria inicialmente numa mensagem sem código, por ela capturar uma realidade existente, e essa mensagem se reproduz de forma contínua, uma vez que se encontra plasmada no suporte físico. Vemos, porém, que na prática uma imagem não é apenas percebida, mas ela é lida e interpretada pelo espectador; desse modo, a questão do paradoxo da imagem se encontra na dualidade das duas mensagens coexistentes, uma sem código, análoga ao real, e outra com código. Em suma, uma mensagem conotada se desenvolve na fotografia a partir daquela denotada, ou seja, sem código.

Além disso, vemos a existência da característica paradoxal na obra quando tratamos da eternização da fotografia que torna infinito um instante efêmero. E assim como por meio dela podemos resgatar e reviver muitas vezes um momento, a fotografia é também uma prova de que esse instante nunca mais voltará como objeto real. Ele vive apenas no suporte e na memória do indivíduo (e por que não dizer nesse livro?).

Quando o espectador da fotografia não está presente no momento do registro, segundo Barthes, ele olha para a fotografia com “olhos de fé”, pois ele não é parte da lembrança, ou da memória que se mostra ali. Por conta disso, ao observar a fotografia, a imaginação de quem escolheu sentir e experimentar aquele passado no presente instante desenvolve opiniões e interpretações. Esse papel é exercido por nós, leitores de *Atlas*, pois, embora não tenhamos estado presentes durante a viagem do casal, conseguimos entender os signos e os sentidos transmitidos por meio da linguagem justaposta do livro.

Vejamos isso de forma prática, no texto “Um monumento”, na página 57 de *Atlas*. Ele trata inicialmente sobre o ato do artista de esculpir a sua obra. Borges assim estabelece logo na quarta linha

uma relação interessante sobre a criação e a vista. Ele diz: “Mais verossímil é conjecturar que o eventual artista é aquele que bruscamente vê” (Borges, 2010, p. 57). Neste caso, o escultor, por ver o mundo de uma forma específica, manchada de outras vivências, produz a sua obra com as especificidades decorrentes.

Borges continua: “Para não ver não é imprescindível estar cego ou fechar os olhos; vemos as coisas de memória, como pensamos de memória repetindo formas idênticas ou ideais idênticas” (Borges, 2010, p. 57). Neste trecho é clara a relação construída entre a visão, a memória e a imagem. Percebe-se que, embora Borges não tivesse mais a capacidade da visão, pois padecia de cegueira, isso não lhe impedia de ver através da sua memória, e pelas palavras da sua companheira María Kodama, quem por muitas vezes lhe descrevia os lugares nos quais estavam. Entendemos, pois, que a própria fotografia do monumento narrado por Borges neste texto se nos mostra pela relação de memória e realidade que discutimos anteriormente.

Figura 1 – Um monumento



Fonte: Borges (2010, p. 58-59)

Assim, vemos e entendemos a escultura ou monumento ao qual Borges fez menção nas páginas seguintes, em uma imagem que nos deixa ver um botão enorme com uma rachadura no meio ocupando quase todo o campo de visão da fotografia (Figura 1). No que se refere à organização espacial do livro, o monumento não está colocado no mesmo plano ou página do texto escrito, mas ele aparece logo após, na página de trás, ocupando o máximo de espaço que o suporte, o livro, consegue lhe outorgar, em página dupla. Tal monumento, assim como a fotografia, é a representação de algo real, algo existente. Neste caso, se faz uma alusão direta, algo simples e pequeno como um botão se vê representado numa grande escultura no meio de uma praça de Filadélfia.

No segundo texto a ser analisado, “Meu último tigre”, entendemos e submergimos um pouco mais no mundo de Borges, especificamente na sua infância. Ele nos conta que, quando era criança, começou a ter fascínio por tigres. A escrita, representação iconográfica conforme já vimos, era um hábito que Borges tinha desde uma curta idade. Ele inicia seu texto da seguinte forma:

Meu pai gostava de enciclopédias; eu as avaliava, certamente, pelas imagens de tigres que ofereciam. Lembro-me agora dos da Montaner y Simón (um branco tigre siberiano e um tigre de Bengala) e de outro, cuidadosamente desenhado a bico de pena e saltando, no qual havia um toque de rio. **A esses tigres visuais vieram somar-se os tigres feitos de palavras [...]** (Borges, 2010, p. 66, grifo nosso).

Figura 2 – Meu último tigre



Fonte: Borges (2010, p. 68-69)

Notamos que Borges, ao centro da imagem (Figura 2), está com um rosto de admiração diante do tigre, que se constitui a materialização das suas lembranças e gostos. Nas notas escritas por María Kodama sobre algumas das fotografias, ela menciona de fato que esse momento foi a materialização do sonho de Borges. Nesta fotografia, igualmente inserida em formato de página dupla, o sonho e a realidade se encontram juntos num mesmo lugar. Cabe mencionar novamente que nessa viagem ele já havia perdido a visão. Mas Borges consegue ver o tigre por retomar as imagens fixadas em sua memória e que o acompanham há muito tempo. O tigre, sentado ao lado de Borges, se constitui o referente registrado na foto, ao passo que

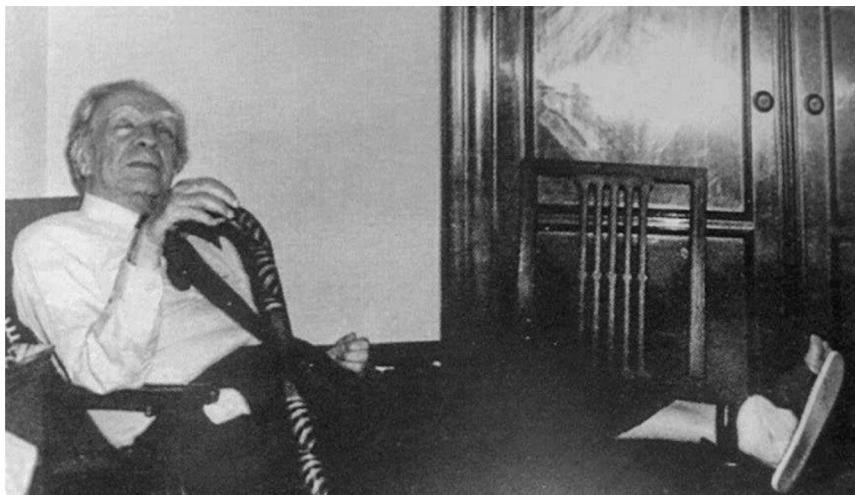
A esses tigres de vista e do verbo acrescentei outro que me foi revelado por nosso amigo Cutini, no curioso jardim zoológico cujo nome é Mundo Animal e que se abstém de prisões. Esse último tigre é de carne e osso [...]. Não direi que esse tigre que me assombrou é mais real do que os outros, já que um carvalho não é mais real do que as formas de um

sonho, mas quero agradecer aqui a nosso amigo, aquele tigre de carne e osso que meus sentidos perceberam naquela manhã e **cuja imagem volta como voltam os tigres dos livros** (Borges, 2010, p. 66-67, grifos nossos).

Percebemos, assim, que essa experiência em entrar em contato com o tigre-de-bengala transita entre o presente e o passado de Borges. Além disso, ao dizer que esse tigre não é mais real do que os outros que se encontram nas enciclopédias, podemos entender que a própria fotografia do tigre, sendo impregnada desse referente, conversa e se relaciona com o animal de carne e osso.

O terceiro texto a ser analisado se intitula “Madri, julho de 1982”. Já pelo título podemos relacioná-lo mais diretamente com uma marcação temporal e que, pelo nosso conhecimento sobre a biografia de Borges, sabemos que aconteceu quatro anos antes da sua morte, no ano de 1986. Nesse momento ele tinha sofrido uma queimadura no pé e precisava repousar nesse quarto de hotel por dez ou doze dias, pela prescrição do médico. Sobre essa afirmação ele reflexiona neste texto que o tempo da vida não se ajusta a outros tipos de medidas criadas pelo homem. Logo em seguida ele expõe a sua visão sobre o assunto: “Sei que cada dia é composto de instantes que são a única coisa real e que cada um deles há de ter seu sabor peculiar de melancolia, de alegria, de exaltação, de tédio ou de paixão” (Borges, 2010, p. 111). Diante disso, percebemos aqui a relação entre o tempo e a memória, construída de instantes efêmeros, mas que possuem os mais diversos significados.

Figura 3 – Madri, julho de 1982



Fonte: Borges (2010, p. 110)

Sentado, apoiando a sua mão direita no seu bastão e com o pé enfaixado, Borges espera o tempo passar (Figura 3). Sobre essa situação em que se encontrava, ele diz: “Já sinto saudade do momento em que sentirei saudade deste momento. Na memória o duvidoso tempo da estadia será uma só imagem” (Borges, 2010, p. 111). Assim, essa fotografia, *uma só imagem*, é a representação de um passado que não voltará, e que, mesmo sendo um momento ruim, de dor, o sentimento de saudade já se prenuncia pelo fato de que Borges não conseguirá vivenciar esse momento novamente.

Tal questão paradoxal é ampliada quando pensamos que, ao mesmo tempo que a fotografia eterniza um momento, ela é a prova inteira de que aquele instante não pode ser vivenciado novamente. Assim, o conceito de eternidade, na fotografia, se funde com o sentido de morte e da efemeridade, pois o ato fotográfico consegue eternizar aquilo que não existe mais.

Não por acaso, dirigindo-se diretamente ao marido no epílogo da obra, María Kodama afirma sobre a vida de Borges:

Agora estou aqui, forjando um tempo para além do tempo onde você percorre as constelações e aprende a linguagem do universo, onde você já sabe que a poesia, a beleza e o amor são ali, por sua intensidade, incandescentes. Enquanto isso percorro aplicadamente os dias, os países, as pessoas, cada instante irá me aproximando de você até que se cumpram todas essas coisas que são necessárias para que nossas mãos voltem a se unir (Borges, 2010, p. 134).

Esse epílogo, que provavelmente foi escrito após a morte de Jorge Luis Borges, nos mostra os sentimentos mais íntimos de María Kodama quanto à saudade do seu amado companheiro. Aqui, o tempo se transforma numa travessia pela qual a linguagem seguiria e nunca abandonaria Borges, que dedicou a vida inteira a dar significado às palavras e a registrar inúmeras vivências e conceitos os quais ia coletando conforme o tempo transcorria. Enquanto isso, Kodama pode percorrer e redescobrir em Atlas, por meio das palavras e imagens, dias, países e pessoas do passado e do presente. Com esses mesmos artefatos, ela voltaria aos momentos eternizados, onde Borges habita e onde é possível senti-lo no presente, morando entre seus escritos e seus registros fotográficos.

Considerações finais

A análise proposta no artigo foi feita de uma forma progressiva, de fato para inicialmente entender como funcionava a relação entre a fotografia e a escrita dentro da mesma obra e como isso modifica e amplia o sentido poético que é percebido pelo leitor. Para isso, foram os conceitos primeiramente intermediáticos que inauguraram a pesquisa. Tais conceitos e nomenclaturas foram estudados para assim entender esta obra que conta com mais de uma mídia na sua formação. Nós nos apoiamos especialmente em teóricos tais como Walter Moser (2006), Claus Clüver (2006) e Irina Rajewsky (2012) para constatar a especificidade do tipo de relação entre a literatura

e a fotografia, sendo uma combinação de mídias distribuídas em justaposição no seu suporte, o livro.

A partir dessa percepção de obra intermediática, que possuía características únicas e por conta disso precisava de um tipo de análise específico, adentramos ainda mais na análise da obra, por meio dos estudos fotoliterários. Tal abordagem é ainda pouco estudada no Brasil, mas acreditamos que ela é imprescindível para tratar de obras denominadas híbridas, semelhantes à *Atlas*.

Assim, o ponto crucial desta pesquisa foi perceber a complementaridade da escrita e da fotografia, ambos signos icônicos, e consequentemente do companheirismo tanto de Borges como de María Kodama para produção de sentido desta obra. Por fim, esta análise foi estruturada por eixos que se cruzavam como o da fotografia como emanção do real, da eternização de momentos no suporte e na memória do espectador-leitor.

Referências

- ARBEX, Márcia. Poéticas do visível: uma breve introdução. In: ARBEX, Márcia (org.). *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG. 2006, p. 17-62.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara: notas sobre a fotografia*. Tradução Julio Castañon Guimarães. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, textos, voces*. Traducción C. Fernandez Medrano. Barcelona: Paidós, 1986.
- BORGES, Jorge Luis. *Atlas* – com María Kodama. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CLÜVER, Claus. Estudos inter textus / inter artes / inter media. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, Belo Horizonte: UFMG/FALE, n. 14, p. 9-39, jul./dez. 2006.
- DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Tradução Marina Appenzeller. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- HOEK, Leo H. A transposição intersemiótica: por uma classificação pragmática. In: ARBEX, Márcia (org.). *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG. 2006. p. 167-190.

MONTIER, Jean-Pierre (dir.). *Transactions photolittéraires*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015.

MOSER, Walter. As relações entre as artes: Por uma arqueologia da intermedialidade. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, Belo Horizonte: UFMG/FALE, n. 14, p. 42-65, jul./dez. 2006.

RAJEWSKY, Irina. Intermedialidade, intertextualidade e remediação: uma perspectiva literária sobre intermedialidade. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira (org.). *Intermedialidade e estudos interartes*: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 15-45.

AS REDES SOCIAIS DIGITAIS E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NA ADOLESCÊNCIA: USO DO GÊNERO MEME

Lília Gomes de Souza
Luciane Enéas Lira

RESUMO

Este trabalho busca investigar como as redes sociais digitais influenciam os processos de construção das identidades na adolescência. A partir de uma análise discursiva fundamentada na Análise de Discurso Crítica (ADC), foram levados em consideração discursos de adolescentes gerados por meio de grupo focal e observação de intervalos escolares por parte da pesquisadora. Destaca-se que o estudo sobre identidade, adolescência e redes sociais digitais estão interligados tendo em vista que, cada dia mais, as redes sociais fazem parte da vida dos adolescentes. Com isso, surge a questão sobre como as redes sociais digitais e os conteúdos que lá são publicados e compartilhados, mais especificamente, por meio do gênero “memes”, fazem-se presentes nos discursos dos jovens. As análises indicam que os adolescentes usam com frequência as redes sociais digitais em seu dia a dia e utilizam o gênero meme, que é proveniente dessas redes, nas suas interações sociais, para além do ambiente digital, como marca de identificação entre seus grupos.

Palavras-chave: discurso; adolescência; identidades; redes sociais; memes.

Introdução

As redes sociais digitais fazem parte das vidas dos jovens desta geração. Fazer um *post*, compartilhar um *story* ou publicar um *reels no Instagram*, por exemplo, são formas de comunicação instantânea que atraem a cada dia mais usuários por sua agilidade. Uma simples publicação pode levar poucas horas para viralizar e tornar algo diretamente ou indiretamente conhecido publicamente. De acordo com dados da *Hootsuite* e *WeAreSocial*, um estudo realizado em 2015 que contabiliza a média dos brasileiros nas redes sociais coloca o Brasil como o terceiro país que mais passa tempo conectado a redes sociais digitais. Os brasileiros gastam em média 3 horas e 42 minutos conectados diariamente a alguma rede social digital, sendo 70% da população brasileira usuária de algum tipo dessas redes sociais digitais.

Nessa perspectiva, a cada dia a internet está mais presente em nosso cotidiano. As gerações que nascem dentro desse contexto possuem maior domínio dessas ferramentas tecnológicas. Então, ver um adolescente com um celular na mão mandando uma mensagem, tirando uma foto ou gravando um vídeo já é uma situação bem naturalizada. A quantidade de informações transmitidas e trocadas entre esses jovens acontece em uma velocidade impressionante, pois há vários *apps* que possibilitam essa disseminação de maneira instantânea.

Oliveira (2006) define a infância como um período de imitação, sendo essa a forma em que o sujeito se socializa com o mundo ao seu redor. Os adolescentes, em contrapartida, quebram essa barreira e buscam a diferenciação, por exemplo, no corte de cabelo, estilo das roupas e na maneira de falar, conforme a autora. Este período é encarado em nossa sociedade muitas vezes como momentos de instabilidade, conflito, raiva e mudanças. Os jovens nessa idade estão em constante construção de suas identidades.

O interesse por essa pesquisa surgiu a partir do próprio convívio da pesquisadora com os adolescentes. Foi possível observar dentro do ambiente escolar em que atua, durante os intervalos, que os estudantes do ensino médio tinham falas descontraídas entre eles e muitas vezes realizavam referências a memes em suas interações. O interessante é que as referências eram comumente compreendidas por todos os jovens envolvidos naquele contexto em que a fala surgia, demonstrando naturalidade quanto ao uso de memes em suas conversas.

Tendo isso em vista, o objetivo deste trabalho é investigar como as redes sociais influenciam a construção das identidades na adolescência, a partir do uso do gênero meme. Foram escolhidos como objetivos específicos: 1. analisar discursos de adolescentes para verificar marcas de linguagem associadas às redes sociais; 2. analisar discursivamente como as identidades adolescentes são configuradas por meio da linguagem e 3. identificar marcas linguísticas de estilo associadas a memes veiculados em redes sociais digitais.

Este artigo está estruturado com seções de introdução, suporte teórico, metodologia de pesquisa, análise de dados e considerações finais. No suporte teórico será aprofundado o estudo sobre Análise de Discurso Crítica, adolescência e identidade, além das redes sociais digitais e o gênero meme. Na metodologia serão descritas a natureza da pesquisa e os métodos de geração de dados. Na análise será realizada reflexão sobre os dados obtidos por meio de observação e grupo focal. Nas considerações finais será realizada uma retomada do tema e objetivos deste trabalho, a relevância do estudo proposto e projeções para pesquisas futuras.

1. Suporte teórico

Para embasar as análises desenvolvidas neste trabalho, foram utilizados como base teórica estudos sobre a Análise do discurso Crítica (ADC) a partir de autoras(es) como Fairclough (2001 [1992]), Ramalho e Resende (2006), Vieira e Resende (2016); trabalhos sobre

identidade em perspectiva de estudo das sociedades moderna e pós moderna, a partir de autores como Hall (2006 [1992]) e Giddens (2002 [1999]); e estudos referentes a adolescência a partir de Oliveira (2006), além de investigações sobre as redes sociais digitais, a partir de autoras(es) como Recuero (2006) e Felice (2012).

1.1 Análise de Discurso Crítica

A Análise de Discurso Crítica (ADC) surge como uma abordagem teórica-metodológica que estuda a linguagem, a sociedade e a relação dialética entre elas. Antes de a ADC se consolidar como uma área de estudo, houve um caminho percorrido. Em um primeiro momento, surgiu uma teoria de estudo denominada Linguística Crítica (LC), cujo escopo gerou interesse em pesquisadores da área da Linguística, pois essa teoria tinha como finalidade investigar a “relação entre o estudo do texto e os conceitos de poder e ideologia” (MAGALHÃES, 2005, p. 2).

A ADC pode ser considerada uma continuação da LC. No entanto, a Análise de Discurso Crítica tem um escopo muito mais amplo, tendo em vista que a LC focava seus estudos em análises de pequenos textos, e a ADC “desenvolveu o estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea” (MAGALHÃES, 2005, p. 3). Magalhães (2005, p. 5) pondera que a ADC “estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico”. Dessa forma, o discurso passa a ser visto como uma prática social. Fairclough (2001 [1992]), um dos precursores nos estudos da ADC, estabelece uma conexão dialética entre discurso e esfera social:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes (FAIRCLOUGH (2001 [1992], p. 91).

Resende e Ramalho (2006) apresentam a ADC como uma abordagem que tem um amplo escopo de aplicação e que

constitui modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere (RAMALHO; RESENDE, p. 11).

Vieira e Resende (2016) tratam em sua obra das três significações básicas do discurso, esses significados estão ligados a três elementos discursivos: gêneros, discursos e estilos. As significações são estabelecidas como acional, representacional e identificacional. O significado acional está ligado ao gênero, na perspectiva da ação sobre o outro no “(inter)agir e relacionar-se discursivamente” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 53). O significado representacional está associado ao discurso e como ele representa o mundo. Já no significado identificacional, “estilos, maneira de identificar a si e aos outros, pressupõem identidades sociais e individuais, ligadas às ‘relações consigo mesmo’, ao ‘sujeito moral’” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 53).

Tendo em vista as significações básicas do discurso, é possível identificar as categorias de análise a partir do que o objeto de estudo suscita para a análise, considerando que “a base de análise é o texto” (BESSA; SATO, 2018, p. 131). Como categorias de análise, serão levadas em consideração, nesta investigação, a categoria gênero discursivo/estrutura genérica e intertextualidade que estão relacionadas ao significado acional e a categoria avaliação que se relaciona ao significado identificacional.

A categoria de análise gênero discursivo leva em consideração as pessoas, as atividades e a linguagem, sendo assim observa-se o que as pessoas estão fazendo discursivamente durante alguma prática específica e o propósito dessa atividade social. Já a estrutura genérica “corresponde à organização e materialização desses propósitos” (VIEIRA; RESENDE, 2016 p. 129).

A intertextualidade corresponde à relação dialógica existente entre textos. Vieira e Resende (2016) tratam a intertextualidade a partir das discussões de Bakhtin e Fairclough, considerando-a como “propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114) e “vozes particulares”. Para as autoras,

A intertextualidade é a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado em outras vozes que lhe são articuladas. Essas vozes podem ser articuladas não apenas em discurso direto, quando se atualizam as palavras exatas do texto anterior, mas também em discurso indireto, parafraseando, resumindo, ecoando (VIEIRA; RESENDE 2016, p. 136).

No campo do significado identificacional, temos, como umas das categorias, a avaliação, que corresponde ao uso de palavras e termos avaliativos que trazem consigo juízos de valores, expressando opinião positiva ou negativa sobre determinado termo ou circunstância. Essas expressões avaliativas podem ser identificadas a partir de verbos como gostar, detestar ou a partir de “um atributo”, “um advérbio ou um sinal de exclamação” (FAIRCLOUGH, 2003 *apud* VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 79). Resende e Ramalho (2016) ainda ressaltam a escala de intensidade avaliativa, dando como exemplo os adjetivos e advérbios avaliativos que “agrupam-se em conjuntos semânticos de termos que variam de baixa a alta intensidade, como no *continuum* bom/ótimo/excelente”.

1.2 Identidade e Adolescência

Em um período moderno e/ou pós-moderno, outra discussão que toma uma nova perspectiva é a de identidade. Teóricos como Stuart Hall e Anthony Giddens trazem debates e estudos a respeito da identidade nesses novos contextos a partir de um mundo industrializado. Stuart Hall (2006 [1992], p. 13) discorre sobre como “o sujeito assume identidades diferentes em dife-

rentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”.

Ainda nessa perspectiva Giddens (2002) aborda essa relação da modernidade com a auto identidade, estabelecendo também a relação entre modernidade e construção identitária. De acordo com o autor, “Nas condições sociais modernas, quanto mais o indivíduo procura forjar reflexivamente uma auto-identidade, tanto mais estará consciente de que as práticas correntes moldam os resultados futuros” (GIDDENS, 2002, p. 122).

Nessa visão de identidade em constante construção e mudanças, quando colocamos em debate a construção identitária de um adolescente, é preciso levar em consideração que, nessa faixa etária, já há uma grande transformação na transição da infância para a adolescência, como destaca Oliveira (2006). Assim, as identidades não continuam as mesmas, mas são (re)construídas. Outro ponto a ser visto é a sociedade em que os sujeitos estão inseridos. Hall (2006, p. 14) aborda essa interferência considerando que “as sociedades modernas são (...) sociedades de mudança constante, rápida e permanente (...)”, podendo assim atuar na construção e mudanças que venham a acontecer nas identidades de atores sociais.

Oliveira (2006, p. 432) ainda debate sobre como essas mudanças, que ocorrem de maneira contínua e rápida dentro da sociedade, potencializam-se na adolescência, uma vez que os sujeitos têm “ainda maior necessidade de dispositivos de sustentação de si”. Nesse contexto, a adolescência é um momento marcado por fatores, tais como “a maior autonomia de circulação social, mudanças no campo da auto-percepção e auto-imagem, a adesão a novos grupos de pares”, dentre outros (Oliveira, *op. cit.*, p. 6). Os adolescentes estão se (re)descobrendo e formando novas formas de se relacionarem consigo mesmos e com o mundo.

1.3 Redes Sociais Digitais

A sociedade passa por constantes mudanças e uma das mais recentes é o avanço da tecnologia com o surgimento da internet. Isso possibilitou inúmeras formas novas de fazer coisas que já eram feitas antes ou que nem eram possíveis de realizar. Um dos exemplos que ficam muito claros nessa mudança são as redes sociais digitais, que transformam os meios de comunicação, como destaca Felice (2012). Hoje é possível falar de forma instantânea com alguém que está a metros de distância de você ou do outro lado do planeta.

A discussão sobre como as redes sociais digitais têm uma relação direta com aspectos e comportamentos sociais tem se tornado cada vez mais frequente na academia. Recuero (2006) em uma discussão introdutória mostra que autores como Beavin e Jackson (2000) em trabalhos anteriores

explicitaram que as relações entre as interações sociais formam ‘padrões de comunicação’ que permitem ao sistema social adaptação e produção de comportamentos. Esses padrões podem aparecer de muitas formas, como dinâmicas sociais (RECUERO, 2006, p. 2).

Neste trabalho, serão consideradas as redes sociais como *WhatsApp*, que é uma plataforma para *smartphones* com funções como mensagens instantâneas, chamadas de voz e vídeo. Também será levado em consideração o *Instagram*, que é uma rede social digital que possibilita o compartilhamento de fotos e vídeos entre os usuários do *app*. Todas essas funções como a gravação de *reels*, que são vídeos mais curtos, e *stories*, que são publicações que têm visibilidade por 24 horas, tornam essa rede social cada vez mais atrativa para os jovens que gostam de compartilhar com seus amigos vários momentos da sua rotina.

Um tipo de publicação muito popular entre os usuários dessas redes são os memes, que na cibercultura se referem “a tudo que se

propaga, ou mesmo se espalham aleatoriamente na Grande Rede – em especial – fragmentos com algum conteúdo humorístico” (SOUZA, 2013, p. 129). Os memes podem consistir em imagens, vídeos e GIFs com um tom humorístico, mas antes de ser popularmente conhecido nas redes sociais como um gênero, esse termo já era utilizado em outros campos da ciência. A definição de meme surge na biologia em 1976 por Dawkin e o termo se relacionava diretamente “com o estudo da difusão da informação e de que tipo de idéia sobrevive e é passado de pessoa a pessoa” (RECUERO, 2006 p. 3).

Com o passar do tempo, o termo meme também ganhou espaço na sociologia com Blackmore, em 1999. Recuero (2006 p. 3) considera que na visão do sociólogo citado os memes eram usados para definir “uma forma básica de aprendizado social, através da imitação”. Sendo assim, os memes já possuem um histórico dentro da ciência e que apresenta traços do seu significado original até os dias atuais, na sua nova caracterização agora como gênero proveniente das redes sociais.

Atualmente os memes são caracterizados, a partir do *site* Museu de memes, que é especializado nesse assunto, como

uma linguagem ou um gênero comunicativo próprio do ambiente digital, e que costuma ser materializado na forma de uma imagem legendada, um vídeo viral, um bordão engraçado, ou uma animação extravagante. Além disso, grande parte da riqueza dos memes está expressa em sua característica intertextual. Eles frequentemente trazem referências à cultura pop, uma novela, uma série de tevê, um reality, ou o último acontecimento político do noticiário. Próprios do universo das comunidades online, os memes são geralmente lidos como conteúdos efêmeros, vulgarmente encarados como ‘besteirol’ ou ‘cultura inútil’, fruto de sua interpenetração com a linguagem do humor. Mas precisam, sim, que os levemos a sério! (MUSEU DE MEMES, 2023).

Os memes provocam debates tão atuais que um projeto de pesquisa, extensão e inovação da Universidade Federal Fluminense criou o *site* Museu de memes com a intenção de catalogar os maiores memes do Brasil, o que demonstra a relevância que esse gênero possui nos dias de hoje.

2. Metodologia

Neste trabalho foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, dada a natureza do objeto de análise, que é a linguagem e sua relação com as práticas sociais. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo observar dados gerados a partir de textos que são analisados e interpretados pelo pesquisador, além disso as pesquisas são voltadas para fenômenos decorrentes de aspectos sociais (Oliveira, 2011).

Tendo definida a natureza de pesquisa deste trabalho, os métodos de geração de dados que melhor se adequam aos objetivos definidos é o grupo focal e observação participante. O grupo focal é um método que consiste em reunir um grupo de pessoas e o moderador media as interações. Funciona como uma entrevista coletiva e, ao tirar o foco do indivíduo e passar para o social, de acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 75), espera-se que haja

uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade.

Já a observação participante é feita a partir da presença do pesquisador, observando na prática os atores sociais e vendo como os fenômenos acontecem no dia a dia deles. De acordo com Pereira, D. Shitsuka, Parreira e R. Shitsuka (2018, p. 42), a observação “é organizada para registrar as informações obtidas durante a sua

execução. A vantagem de usar a técnica é que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”.

O grupo focal foi realizado com um grupo de seis estudantes do ensino médio (EM). Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, os estudantes serão identificados como E1, E2, E3, E4, E5 e E6. A idade dos adolescentes é entre 15 e 18 anos, três meninos (E2, E4, E6) e três meninas (E1, E3, E5), sendo que uma estudante está cursando a primeira série do EM, três estudantes da segunda série do EM, e dois na terceira série do EM.

O grupo focal foi mediado por esta pesquisadora na própria instituição de ensino, na qual trabalha como auxiliar pedagógica, e onde os estudantes estão cursando o ensino médio. Trata-se de escola particular, localizada na região do Plano Piloto no Distrito Federal, que oferece o ensino de educação básica, desde o infantil até o 3º ano do ensino médio.

A duração da interação foi de cerca de 20 minutos. Foi criada uma série de perguntas que possibilitou a interação entre os adolescentes de forma descontraída, e as interações foram, em seguida, gravadas e analisadas discursivamente pela pesquisadora.

Perguntas que foram utilizadas no grupo focal:

- Vocês utilizam celular?
- O que vocês fazem no celular?
- Vocês possuem redes sociais digitais? Tais como *Instagram*, *WhatsApp*, *Twitter* entre outras?
- Com que objetivo vocês usam as redes sociais?
- O que vocês gostam de ver e compartilhar nas redes?
- Qual foi o último *post* que vocês compartilharam com um amigo ou familiar?

A transcrição do grupo focal foi feita de acordo com as normas de transcrição propostas por Dionísio na obra de Mussalim (2004) e estão nos anexos deste artigo.

3. Análise de Dados

Nesta seção, serão analisados os dados obtidos a partir das observações feitas durante o intervalo dos estudantes e do grupo focal que foi realizado. Ambas as gerações de dados ocorreram na instituição de ensino em que cursam o EM. Serão levados em consideração a fala e o contexto em que essas interações ocorreram. Para a análise, serão usadas categorias analíticas da ADC: gêneros discursivos e estrutura genérica, avaliação e a de intertextualidade.

3.1 Observação

As observações foram realizadas durante cinco dias no turno matutino na instituição de ensino citada. O momento utilizado para a observação foi o intervalo dos estudantes, que tem a duração de vinte minutos, sendo realizado no pátio da escola, cantina e na quadra poliesportiva. Para essas observações, os espaços usados foram somente o pátio e a cantina, desconsiderando-se então a quadra.

Cerca de 300 estudantes ocupam esse espaço durante os intervalos e, para observar suas interações, a pesquisadora caminhava por esses espaços, como os estudantes já estão acostumados com sua presença e com esse ato de observá-los, já que faz parte das suas atribuições como colaboradora da escola, eles não estranharam, continuando normalmente as conversas entre eles.

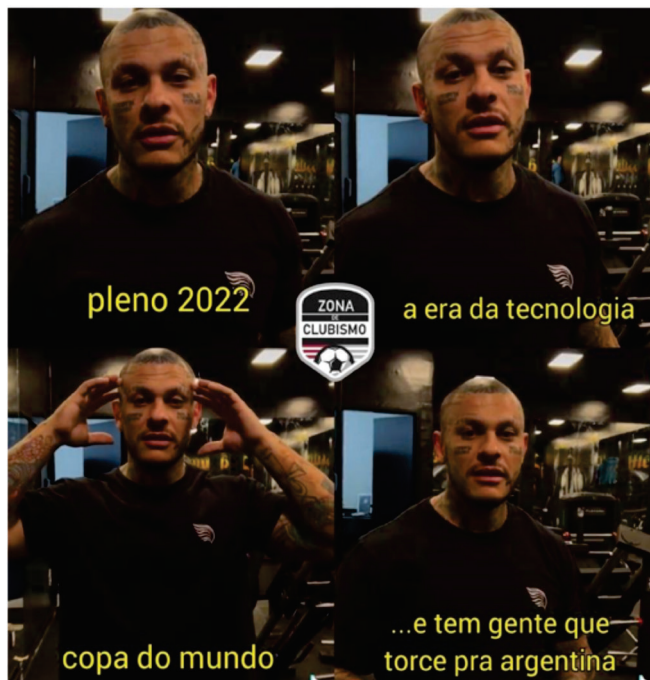
Como além de estar trabalhando nesses momentos a investigadora estava observando os adolescentes para essa pesquisa, as suas anotações do que conseguiu observar durante esse período só foram feitas após cada intervalo. Sendo assim, anotava tudo o que conseguia lembrar das interações ocorridas.

O intervalo dos estudantes foi o momento escolhido para essa observação, tendo em vista que suas interações são mais descontraídas e que eles interagem entre si a partir de grupos com os quais mais se identificam. Foi possível observar como os adolescentes fazem uso, em suas interações, de referências a memes, o que indica garantir comunicação efetiva, já que os interlocutores compreendem os sentidos construídos nesses eventos discursivos.

Os memes a que fazem alusão não costumam figurar como estruturas engessadas, pois os alunos os adaptam para que façam sentido no contexto comunicativo. Um dado observado foi a referência ao meme “pleno 2022”, associado a Toguro, influenciador digital, que teve uma fala, que expressa surpresa e contradição, viralizada na internet e incorporada, pelos adolescentes, em suas interações. Eles fazem adaptações como a que um estudante fez ao dizer a outro estudante, durante uma conversa com outros 3 alunos: “pleno 2022, a era da tecnologia, e você ainda consegue ficar de recuperação em ensino religioso”. O bordão que faz alusão ao meme “pleno 2022, a era da tecnologia” reforça a surpresa e a indignação desse aluno com o colega que não atingiu nota suficiente para ser aprovado na disciplina.

É possível verificar o meme citado na observação na imagem 1 a seguir:

Imagem 1 – MEME “EM PLENO 2022”



Fonte: <https://i.kym-cdn.com/photos/images/original/002/445/612/0e0.jfif>.
Acesso em: 01 de dezembro de 2022

Outro meme a que os estudantes fizeram muita referência durante o período de observação foi o do “Bora Bill”, que surgiu de uma interação em um jogo de futebol, no qual um homem, que estava narrando a partida, gritava pelo treinador que se chamava Bill, além de mostrar o filho e a mulher do treinador. Os adolescentes usam a referência a esse meme em suas interações para se cumprimentarem, como para “oi, João”, eles diziam “Bora Bill” ou “Bora João” com a mesma entonação que é utilizada pelo narrador ao dizer “Bora Bill”. Segue abaixo imagem em que é possível observar o meme:

Imagem 2 – MEME “BORA BILL”



Fonte: <https://www.lance.com.br/galerias/wp-content/uploads/2022/09/MEMES-BORA-BILL-VIRAL-11-474x474.jpg>. Acesso em 08 de janeiro. 2023

Foi interessante observar como os memes também os ajudam a se identificar em grupo ou a excluir pessoas daquelas interações sociais. O uso do meme ou da referência a eles é algo muito pontual, alguém que não tenha tido acesso a esse meme pode não compreender o outro, o que poderia prejudicar a comunicação, e foi exatamente o que aconteceu com a pesquisadora. Ela sentiu dificuldade de identificar as falas com referências a memes, muitas vezes realmente por não conhecer o meme que eles utilizavam. Uma das estratégias que teve de adotar foi pedir para um estudante acompanhá-la durante algumas observações, para apontar em quais interações houve a presença de tais referências.

3.2 Grupo Focal

No início do grupo focal, as perguntas feitas aos estudantes atendiam ao intuito de compreender como eles utilizam o celular e com qual propósito. Os estudantes relataram como o celular é essencial nos dias de hoje para se comunicarem, terem acesso a contas bancárias, fazerem compras, mas principalmente para fornecer entretenimento. Eles citaram várias situações do cotidiano em que usam o celular com esse propósito, como ouvir músicas, jogar, saber de fofocas e assistir a vídeos.

Outro aspecto que surgiu como relevante são as redes sociais, que eles mesmo apresentam como entretenimento. Relataram o hábito de compartilhar vídeos com teor humorístico uns com os outros, consideraram como costuma ser divertido ver a reação do outro e saber se seus amigos também gostaram do texto enviado.

Aprofundando a conversa sobre o que gostam de compartilhar nas redes sociais, os adolescentes indicaram o gênero meme como outra forma de entretenimento. É interessante observar como eles compreendem a estrutura do gênero e conseguem apresentar definições para o termo, como nos seguintes trechos:

(01) E1: Imagens e vídeos que podem gerar risos e que seja engraçado.

(02) E3: É. Tipo, pode ser uma situação do cotidiano ou uma situação que aconteceu de 0 a 100 muito rápido, uma coisa que você não esperava, por exemplo.

(03) E4: Eu acho que é algo que aconteceu engraçado e todo mundo começa a compartilhar, que é a mesma piada interna.

Essas definições que fizeram para o gênero indicam a percepção que eles têm sobre o meme, sobre como surge, como no excerto 02 em “pode ser uma situação do cotidiano”; por que surge, como no

trecho 03 em “algo que aconteceu engraçado e todo mundo começa a compartilhar”; qual estrutura possui, como no fragmento 01 em “Imagens e vídeos que podem gerar risos” e sobre como se torna viral, no excerto 03 em “todo mundo começa a compartilhar”. Os estudantes também destacaram outra característica própria do gênero, a efemeridade. O meme não tem como traço próprio a continuidade ou permanência, ele acontece em um determinado momento e depois é esquecido com o surgimento de outros memes, conforme destacam os adolescentes a seguir:

(04) E5: Na hora que o meme tá sendo viral que você usa, depois esquece. É coisa de momento só.

(05) E6: É um cara que tava vendo o jogo de futebol e gravou outro cara que tava jogando e viu que tinha atrás da camiseta dele Bill e começou a chamar ele, depois viram a esposa e o filho dele aí começaram “a mulher do Bill”, “filho do Bill”, mas o principal é o Bill.

(06) E1: Até acabar a febre do meme.

(07) E6: Caraca, agora tô tentando lembrar e assim...

(08) E4: O negócio é que isso passa muito rápido, quando passa parece que deu um apagão na mente de geral.

Nos excertos 04 e 06, os estudantes relatam quando usam o meme, ou seja, quando “tá sendo viral” e quando deixam de usar, isto é, “até a febre acabar”, destacando o aspecto da ampla circulação nas redes. Já nos excertos 07 e 08, trazem essas respostas ao tentarem lembrar de memes que já usaram e não usam mais, reforçando a ideia de que o meme “passa muito rápido” e facilmente é esquecido e substituído pelo próximo que viralizar.

Nos excertos 04 e 05 é possível observar o texto sob duas percepções de categorias de análise, a genérica, quando estudantes dizem “Na hora que o meme tá sendo viral que você usa, depois

esquece. É coisa de momento só” e a intertextualidade, ao apontarem “É um cara que tava vendo o jogo de futebol e gravou outro cara”, ou seja, esse meme surgiu a partir de outro texto, um vídeo que circulou na internet. Os adolescentes mostram que eles compreendem a estrutura e usam os memes dentro de suas práticas sociais com um propósito, tornando o meme parte das suas interações.

Já levando em consideração a intertextualidade, é importante observar que o meme surge de algum lugar, como os próprios alunos disseram, os memes podem ser fatos do cotidiano que alguém gravou e compartilhou se tornando algo viral. Quando eles usam o meme em suas conversas, também fazem referência a outro texto, articulando outras vozes a seus textos, a partir de fragmentos textuais incorporados a sua fala.

Nos excertos 09 e 10, os adolescentes apontaram outra característica ao meme que é a identificação temporal.

(09) E3: Lembro só de 2015.

(10) E1: Tinha o meme do sacolé também em 2019.

Os memes são tão momentâneos que é possível identificá-los temporalmente, referindo-se ao momento em que os adolescentes mais usaram, como acontece nesse caso em que a aluna fez referência a um meme que viralizou em 2015. A estudante associou o meme a um determinado ano, marcando-o temporalmente. O mesmo acontece com a fala em 10, o meme também é associado a um ano específico apresentando marca de temporalidade.

Os excertos abaixo apresentam trechos em que aparecem, nas falas dos jovens, a categoria da avaliação:

(11) E1: Aí já não aguento mais esse.

(12) E6: Tipo assim, depois de um tempo com muita gente usando vai começando a perder a graça.

Outra característica que surge na fala dos estudantes é a de que quando o meme é muito utilizado, eles enjoam dele e não gostam mais de ouvir a respeito. É possível perceber que fazem avaliações desses memes, colocando como negativo o seu uso exaustivo: como em 11, em “já não aguento mais” ou no trecho 12, em “perder a graça”. Por fim, vale ressaltar, que os adolescentes também reconhecem críticas sociais geradas em alguns memes, como nos trechos a seguir:

(13)E6: Tem o do Neymar e a foto do macaco.

(14) Pesquisadora: E o meme em si consiste em que?

(15) E6: Zoando o cara por ter pagado tão caro na foto do macaco.

(16) E1: Porque a pessoa rica não tem com o que gastar, né? Aí gasta comprando foto.

(17) E3: O bom é que quando ele vender vai valer mais porque era dele. Tem doido que compra.

O meme a que se referem pode ser verificado na imagem a seguir:

Imagem 3 – MEME “NEYMAR E A FOTO DO MACACO”



Fonte: <https://uploads.metropoles.com/wp-content/uploads/2022/01/21151745/Neymar-e-macaco-600x400.jpg>. Acesso em 09 de janeiro 2023

O meme do Neymar citado no excerto 13 surgiu em 2022 logo depois que o jogador comprou de um artista uma imagem que retrata um macaco. Essa foto lhe custou 6 milhões de reais, o que acabou gerando o meme, que critica o fato de o jogador ter adquirido por muito dinheiro uma imagem virtual. Os adolescentes trazem uma reflexão sobre como pessoas que têm tanto dinheiro gastam com coisas, que não são efetivamente necessárias, como no excerto 16 em que o estudante comenta que “pessoa rica não tem com o que gastar, né? Aí gasta comprando foto”. É interessante observar como a partir de um meme os estudantes conseguiram fazer uma reflexão crítica da sociedade, trazendo assim mais uma característica que pode ser associada ao meme, a de crítica social.

A partir do grupo focal e das observações, foi possível obter dados que apontam para o forte uso das redes sociais digitais pelos adolescentes. Eles consideram as redes sociais digitais como um importante meio de entretenimento em seu dia a dia. Também foi possível observar como eles fazem o consumo recorrente do gênero meme, compartilhando-o uns com os outros, citando os memes virais e usando-os em sua forma original ou adaptada de forma que melhor se adequam em suas interações. Sendo assim, o meme se faz presente em suas práticas sociais, gerando entretenimento, reflexão e posicionamento sobre temas relevantes, além de contribuir para identificação entre os jovens.

4. Considerações Finais

Este trabalho pretendeu entender como as redes sociais digitais influenciam na construção identitária na adolescência, tendo em vista como esses meios de comunicação estão cada vez mais frequentes no cotidiano desses jovens. Foi realizado um recorte para a análise a partir do consumo, pelos adolescentes, de memes, sendo ele o gênero que suscitou o interesse desta pesquisa. A partir de observações e de grupo focal, foi possível compreender melhor

como os estudantes entendem o gênero meme e como eles o utilizam em suas interações.

A partir disso, os resultados obtidos apontam ao reconhecimento de que os jovens utilizam com muita frequência as redes sociais digitais, fato que eles mesmos evidenciaram durante o grupo focal, ao destacarem como esses meios de comunicação estão presentes em seu cotidiano. Também foi possível reconhecer que o gênero meme é muito consumido pelos adolescentes em suas redes sociais, ao ponto de serem inseridos em suas interações cotidianas como marcas identitárias que favorecem a identificação dos integrantes de um grupo.

Diante dessas considerações, é importante refletir também sobre a importância do trabalho com o gênero meme nas escolas. Esta pesquisa surgiu a partir dessas inquietações, quando a pesquisadora observou os estudantes usando os memes em suas interações, uns com os outros, nos corredores e pátio da instituição de ensino. Dentro da sala de aula seria possível ter o desenvolvimento de discussões pertinentes e interessantes, uma vez que é preciso levar em consideração que esse gênero já é muito utilizado pelos alunos, que o conhecem e compreendem bem sua estrutura e seus efeitos de sentido.

Trabalhar com os memes abre um leque de possibilidades, como o potencial de ampliação de consciência linguística crítica (CLC) dos estudantes. Fairclough (2001, p. 306) considera a CLC como um elemento que “na educação linguística de todos os alunos, poderia fornecer-lhes o conhecimento para iniciar mudanças em suas próprias práticas discursivas”, sendo assim, possibilita a reflexão e crítica social, como os próprios alunos do grupo focal o fizeram, ao discutir o consumismo a partir do meme de Neymar.

Levando em consideração esse trabalho como ponto de partida, pesquisas futuras podem ter como enfoque, por exemplo, a investigação de práticas de ensino em sala de aula com intuito de verificar como esses espaços contemplam os gêneros que são consumidos

pelos adolescentes a partir das redes sociais digitais, como o gênero meme, que foi utilizado nessa pesquisa, ou outros citados pelos jovens, como *podcast* e vídeos no *Tik Tok*.

Com o grande consumo das redes sociais digitais pelos adolescentes e a inclusão de gêneros discursivos provenientes dessas redes em suas práticas sociais, é possível observar como tais gêneros trazem elementos de identificação, como, por exemplo, os que aproximam ou afastam os jovens em suas interações. Partindo dos resultados dessa pesquisa, torna-se evidente a importância de entender, a partir da análise dos discursos nas redes sociais, como o uso de outros gêneros, além do meme e que também são associados à internet, podem impactar nos processos de construção identitária desses jovens.

Referências

BATISTA JR., José; SATO, Denise; MELO, Iran. *Análise de Discurso crítica: para linguistas e não linguistas*. 1ª edição São Paulo: Parábola, 2018.

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático*. 2ª edição. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

FELICE, Massimo. *Redes Sociais Digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social*. Revista USP, São Paulo, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2002.

GRANDCHAMP, Leonardo. Brasil é o 3º país que mais usa redes sociais no mundo todo: Pesquisa releva o ranking das redes sociais no Brasil e no mundo. Rede Jornal Contábil, 1 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/brasil-e-o-3o-pais-que-mais-usa-redes-sociais-no-mundo-todo/>. Acesso em: 07 de agosto 2022.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 11 edição Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

In: BENTES, Ana Cristina; MUSSALIM, Fernanda (org.). *Introdução à Linguística – domínios e fronteiras*. Volume 02. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-79.

MAGALHÃES, Isabel. Introdução: a análise de discurso crítica. *D.E.L.T.A*, Brasília, n. 21 espec., 2005.

MUSEU DE MEMES. O que são memes. Disponível em: <https://museudememes.com.br/o-que-sao-memes>. Acesso em: 08 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, Maria Cláudia. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. Maringá: Psicologia em estudo, 2006.

OLIVEIRA, Maxwell. Metodologia científica: um manual para pesquisas em administração. Goiás: UFG, 2011.

PEREIRA, Adriana; SHITSUKA, Dorlivete; PARREIRA, Fábio; SHITSUKA, Ricardo. Metodologia da pesquisa científica. 1ª edição. Rio Grande do Sul: UAB/NTE/UFSM, 2018.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane. Análise de discurso crítica. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

RECUERO, Raquel. Memes e dinâmicas sociais em weblogs: informação, capital social e interação em redes sociais na internet. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SOUZA, Carlos. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. *Revista Vértices*, Rio de Janeiro: 2013.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane. *Análise de Discurso (para a) crítica*. 2ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2016.

ANEXOS

ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

Pesquisadora: Então boa tarde a todos, a gente tá nesse grupo focal com propósito de escrever meu TCC depois, então é para isso tá? Sintam-se relaxados, podem responder, é só uma conversa, não é uma entrevista ou nada forçado. Vocês não precisam inventar respostas é tudo tranquilo tá bom? A primeira pergunta que eu gostaria de saber de vocês é se vocês utilizam celular.

Todos: Sim.

Pesquisadora: E o que vocês fazem no celular?

E1: Mexer em redes sociais. Até para controlar compras qualquer coisa é tudo pelo celular.

E2: Jogar.

E4: Menos estudar.

(risos)

Pesquisadora: Vocês só não estudam, de resto...

(risos)

E3: Eu faço tudo.

Pesquisadora: Tudo, tá. A **E1** falou das redes sociais, vocês têm redes sociais? Todos vocês?

Todos: Sim.

Pesquisadora: Quais redes sociais que vocês usam?

Instagram

Twitter

E1: Só não *Facebook*, né?

(todos concordam)

E2: É, ninguém mais usa.

E5: *Tik Tok*.

E6: *BeReal*.

Pesquisadora: Essa eu nunca ouvi.

E6: Você posta o que tá fazendo agora, é tipo... aparece uma notificação aí no seu celular em qualquer momento do dia, aí você tem que tirar uma foto na câmera frontal e na câmera traseira, aí você tem que postar.

(conversa paralela não identificada)

Pesquisadora: Gente...!

E5: Ele pode postar depois, mas é mais legal postar na hora.

Pesquisadora: Essa eu nunca tinha ouvido falar.

E1: E você nunca sabe quando vai receber uma notificação.

E5: E você tem dois minutos para tirar.

Pesquisadora: E vocês usam isso?

E6: Eu não.

E3: Parece um pouco invasão de privacidade.

(risos)

Pesquisadora: Então tá. Vocês usam o *WhatsApp*, *Instagram* e *Twitter*.

E4: O *Tik Tok*.

E5: *Tik Tok* eu acho legal.

Pesquisadora: E quando vocês usam redes sociais vocês usam para o quê? Qual é o intuito?

E1: Entretenimento.

E2: Entretenimento, ficar olhando mais alguma coisa.

E6: É, entretenimento.

Pesquisadora: E o que é entretenimento para vocês?

E1: Fofoca, né.

E2: Fofoca.

E3: Vídeos.

Pesquisadora: Vídeos, que tipo de vídeos?

E5: Humor.

E3: De humor.

E1: Ou *podcast*, só passar o tempo ali.

Pesquisadora: Tá, você falou de vídeos, né. Quando você assiste esses vídeos você assiste e compartilha? O que vocês fazem?

E4: Assistio.

Pesquisadora: Alguém aqui gosta de compartilhar?

E5: Ah eu compartilho *Tik Tok* às vezes quando vejo algo interessante, *Instagram* também, compartilho do *YouTube*.

(todos concordam)

Pesquisadora: Mas qual tipo de vídeo que vocês gostam de compartilhar?

E3: Engraçado, é legal você ver a reação do outro.

E6: Se ele achou legal, né?

Pesquisadora: Vocês se lembram de alguma coisa que compartilharam recentemente?

E3: Eu lembro de compartilhar canecas da Hello Kitty com a minha amiga.

Pesquisadora: O que da Hello Kitty?

E3: Umas canecas.

Pesquisadora: Eu tava vendo os meninos compartilhando e falando muito durante o intervalo aquele do Bill, vocês sabem onde é que veio?

E6: É um cara que tava vendo o jogo de futebol e gravou outro cara que tava jogando e viu que tinha atrás da camiseta dele Bill e começou a chamar ele, depois viram a esposa e o filho dele aí começaram “a mulher do Bill” “filho do Bill” mas o principal é o Bill.

E1: Ai já não aguento mais esse.

(conversa não identificada)

Pesquisadora: Vocês se lembram de mais algum assim que ficou famoso?

E5: O do golaço.

E6: É um que faz um golaço.

Pesquisadora: Tá, o que mais vocês compartilham?

E2: No *Instagram* por exemplo algumas fotos.

Pesquisadora: Entendi.

E3: Vídeo que lembra outra pessoa também.

E1: Memes.

(risos)

Pesquisadora: Deixa eu ver então, aí vocês falaram sobre memes, o que são os memes para vocês?

E1: Imagens e vídeos que podem gerar risos e que seja engraçado.

E3: É. Tipo, pode ser uma situação do cotidiano ou uma situação que aconteceu de 0 a 100 muito rápido, uma coisa que você não esperava, por exemplo.

E4: Eu acho que é algo que aconteceu engraçado e todo mundo começa a compartilhar, que é a mesma piada interna.

Pesquisadora: Certo... E como vocês acham que vira uma piada interna?

E6: Alguém vem e te manda para alguém mandar para outro.

Pesquisadora: Vocês se lembram de algum meme que viram e virou uma piada interna para vocês? Se vocês ficaram usando? Por exemplo, eu falei isso do Bill porque os meninos no intervalo agora eles se cumprimentando falando igual no meme. Eu quero saber se tem algum que vocês lembram que utilizavam.

E6: A... sempre tem só que eu não lembro agora.

Pesquisadora: Nada marcante?

E5: Na hora que o meme tá sendo viral que você usa, depois esquece. É coisa de momento só.

Pesquisadora: Então vocês usam?

E1: O do Bill não, esse não.

(risos)

Pesquisadora: Mas no dia a dia, quando surge um meme que ele é viral vocês começam a usar?

E1: Até acabar a febre do meme.

Pesquisadora: A... eu queria que vocês lembrassem de algum, vamos tentar.

E3: Lembro só de 2015.

Pesquisadora: Ótimo. Qual?

E3: Teve um vídeo de um irmão de menino que foi acordar ele aí ele acorda ele com um balde, aí...

Pesquisadora: Com um balde de água?

E3: Sim. Aí ele fala “você tem demência? Você tem demência?”

Pesquisadora: Aí vocês ficavam usando esse “você tem demência?” entre si? (todos concordam)

Pesquisadora: Mais algum que vocês lembram?

E5: Eu tinha muitos, mas esquece depois que acaba a febre.

E6: É, é bem isso.

Pesquisadora: Você lembra E4?

E4: Huuum, não, assim de cabeça não.

E6: Caraca, agora tô tentando lembrar e assim...

(todos concordam)

E4: O negócio é que isso passa muito rápido, quando passa parece que deu um apagão na mente de geral.

Pesquisadora: E vocês acham que passa tão rápido assim por quê?

E4: Porque, tipo, depois ninguém lembra.

E6: É porque vão aparecendo outros mais legais.

Pesquisadora: Então vocês usam naquele período que tá naquela febre, aí passou vocês já vão trocando por outros?

E1: Isso.

Pesquisadora: Entendi.

E6: Tipo assim, depois de um tempo com muita gente usando vai começando a perder a graça.

E3: É tipo os memes da Gretchen.

Pesquisadora: Olha aí, vocês lembram de memes!

E6: É tipo, foi uma febre no momento e não é mais.

Entrevistadora: Entendo. Eu sei daquele da... eu não sei se vocês vão saber porque vocês são mais novos, mas tinha uma novela que tinha uma mulher que era meio...

E6: A Nazaré.

Pesquisadora: A Nazaré, aí aparece os cálculos assim e ela pensando.

E1: Tinha o meme do sacolé também em 2019, que eles ...

Pesquisadora: Como era esse?

E1: Era uma música com ele cantando a música do sacolé.

E2: Nossa, essa música é...

Pesquisadora: E como é que era a música? Alguém lembra?

E6: Eu só lembro da cena dele cantando.

E3: É, batendo palminha, só isso.

Pesquisadora: Esse eu também não conheço. Eu conheço aquele do gás, vocês já viram?

E1: Olha o gás?

Pesquisadora: É, esse aí é de quando eu estava na escola. Aí vinha um áudio bem baixinho, aí a gente não conseguiu ouvir então a gente ia aumentando o áudio aí do nada OH O GÁÁÁS, um negócio altão, era horrível. Odiava. Vocês querem falar mais alguma coisa que vocês lembrem sobre algum meme ou algo do tipo?

E3: Tinha um que não foi na minha época, não lembro agora, mas eu vi, que é o cala boca Falcão, que é uma partida que ele não para de falar, aí ficou o cala boca Galvão aí teve um cara que pegou essa *hashtag* "Cala a boca Falcão" e falou que era um papagaio que estava em extinção no Brasil, fez

um vídeo todo em Inglês e aí todo os EUA estava apoiando a causa do cala boca falcão pensando que era um papagaio que estava em extinção, aí ficou uns 4 dias no topo do Twitter.

E5: Esse do Galvão me lembrou aquele do “ganhou, perdeu, ganhou, perdeu” do cara que faz o gol e o Galvão fica a partida inteira falando isso praticamente.

Pesquisadora: Mais algum meme?

E5: Assim que eu sair dessa sala vou lembrar de todos.

E6: Tem o do Neymar e a foto do macaco.

Pesquisadora: E o meme em si consiste em que?

E6: Zoando o cara por ter pagado tão caro na foto do macaco.

E1: Porque a pessoa rica não tem com o que gastar, né? Aí gasta comprando foto.

E3: O bom é que quando ele vender vai valer mais porque era dele. Tem doido que compra.

Pesquisadora: Do Neymar? Eu não duvido.

E6: Agora essas fotos não valem mais tanto dinheiro como valia no começo desse ano.

E5: Porque já passou a febre dessas imagens.

Pesquisadoras: Então vocês acham que o meme também influencia nisso?

E6: Sim.

Pesquisadora: Desvalorizou a obra do cara.

E4: Não, pelo contrário, acho que valorizou.

E6: Valorizou e depois passou.

E2: A ideia era ter uma foto única. Era ele comprar e só ele ter essa foto, só que tipo assim, as pessoas começaram a tirar *print* e virou uma foto de todo mundo, todo mundo pode chegar na internet e pesquisar foto do macaco que o Neymar comprou e aí vai ter a foto.

E5: Só que ele pagou 4 milhões de reais.

E6: É, pra poder falar que a foto é dele, só que qualquer pessoa pode ter.

Pesquisadora: Ai gente, obrigada. É... se eu chamar vocês para outro grupo focal vocês topam?

E5: Avisa três dias antes por favor.

(risos)

Pesquisadora: Então obrigada gente, vou encerrar a gravação agora.

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Instituição de Ensino

Título da pesquisa: As redes sociais digitais e a construção das identidades na adolescência

Pesquisadora: Lília Gomes Souza (lilia.souza@estudante.ifb.edu.br)

Orientadora: Luciane Cristina Eneas Lira (luciane.lira@ifb.edu.br)

O(a) sr.(a) está sendo convidado (a) participar da pesquisa que tem como finalidade analisar como as redes sociais digitais influenciam discursivamente na construção das identidades na adolescência.

Sua participação se dará pela autorização da pesquisa em sua instituição de ensino, através da geração de dados por meio da realização de de grupo focal com estudantes do ensino médio, com uso de gravador de voz para registro da interação.

O(a) sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda de recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a pesquisadora Lília Gomes de Souza. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através dos contatos da pesquisadora e orientadora.

Todas as informações coletadas, neste estudo, são estritamente confidenciais, assim como, a gravação das interações do grupo focal, sendo que somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento da identidade dos participantes, comprometendo-se a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. Além disso, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre a construção identitária na adolescência e que contribuam para as práticas pedagógicas de sua instituição.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Brasília, 27 de setembro de 2022.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Documento assinado digitalmente
LUCIANE CRISTINA NEAS LIRA
Data: 27/09/2022 17:17:18-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Assinatura da Orientadora

 INSTITUTO FEDERAL
de Brasília
Campus São Sebastião

Avenida São Bartolomeu, Área Especial 02,
São Sebastião/DF, CEP 71697-0401
(61) 2193-8130 | ifb.edu.br

AUTORIA E CRIAÇÃO LITERÁRIA: *D. QUIXOTE DE LA MANCHA* E O LIVRO APÓCRIFO EM DEBATE

Mylena Colaço Ferreira

Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani

RESUMO

Existem muitos estudos no que se refere à obra de Miguel de Cervantes Saavedra e à importância literária do romance de cavalaria mais conhecido mundialmente, *Dom Quixote de La Mancha*. Neste projeto, estudamos as camadas narrativas dos volumes do livro, fazemos uma análise dos aspectos intertextuais da obra em comparação com *O livro apócrifo* de Alonso Fernández de Avellaneda, e, apoiadas nas pesquisas de Gérard Genette (2006) e de Sant'Anna (2003) a respeito das transtextualidades do texto, analisamos aspectos textuais como a hipertextualidade e os conceitos de paródia e pastiche aplicados ao livro apócrifo.

Palavras-chave: Dom Quixote; o livro apócrifo; transtextualidades.

1. O narrador e as camadas de autoria em Dom Quixote

O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha e *O engenhoso cavaleiro D. Quixote de La Mancha*, romances de Miguel de Cervantes, tratam da história de um fidalgo cujo sobrenome é controverso e que, após ler muitos livros de cavalaria e perder o juízo, acaba se autodenominando Dom Quixote, cavaleiro que sai da região da Mancha disposto a enfrentar inimigos e salvar donzelas em perigo.

Além de uma narrativa que ironiza os romances de cavalaria e que tem como personagem principal um leitor fascinado que enlouquece e se enxerga como os personagens dos livros que leu, a obra de Miguel de Cervantes traz contribuições literárias muito pertinentes a respeito de elementos narrativos, como o narrador e as camadas narrativas presentes na obra. Devido a isso, é perceptível uma construção narrativa em formato *mise-en-abyme* no que se refere aos narradores.

O narrador de D. Quixote e as camadas narrativas são expostas na diegese através da afirmação do narrador de que a obra possui dois autores, isto é, a narrativa foi construída tanto pelo narrador que nos conta a história como por outro autor, este com nome e origem descritos: trata-se do historiador Cide Hamete Benengeli, um mouro. Sobre isso, é possível perceber logo no prólogo escrito pelo próprio Cervantes a insinuação de que a obra teria sido concebida por dois autores: “Mas eu – que, embora pareça pai, sou padraсто de Dom Quixote” (2012, p. 41).

Além do prólogo, todo o livro é permeado pela retomada dos escritos de Benengeli, seja na indecisão do narrador sobre o sobrenome de Quixote: “Dizem que tinha por sobrenome Queixada, ou Queijada, que nisso há desacordo entre os autores que escrevem sobre o caso” (2012, p. 62), ou nos detalhes das aventuras que o personagem percorreu durante a narrativa: “Há autores que dizem que sua primeira aventura foi a de Puerto Lápite, outros dizem que a dos moinhos de vento” (2012, p. 69).

Durante todo o livro percebe-se a influência do historiador Benengeli na escrita do narrador de Quixote, pois, conforme o próprio Cervantes, que diz ser o segundo pai da obra, os escritos do historiador é o que permite que o livro exista. Isso pode ser visto em vários trechos em que o narrador conta ao leitor que necessita dos escritos para continuar determinadas partes da história.

Mas o problema disso tudo é que justo neste ponto o autor desta história deixa pendente esta batalha, desculpando-se porque não achou mais nada escrito sobre estas façanhas de dom Quixote, além das que já foram relatadas aqui. É bem verdade que o segundo autor desta obra não quis acreditar que história tão estranha estivesse entregue às leis do esquecimento, nem que os cronistas da Mancha houvessem sido tão pouco cuidadosos que não tivessem em seus arquivos ou em suas escrivatinhas alguns papéis que tratassem do famoso cavaleiro (CERVANTES, 2012, p. 117).

Sobre o trecho acima, o narrador inicia uma história específica que começa no capítulo VIII – a famosa aventura do moinho dos ventos –, mas diz que justamente no ápice da batalha de D. Quixote contra um basco, ele não tinha mais informações sobre o desfecho da aventura. Então, no capítulo seguinte, o narrador diz ao leitor como encontrou os escritos de Benengeli e, portanto, podemos ler a continuação da batalha contra o basco:

Estando eu um dia na Alcaná de Toledo, chegou um rapaz vendendo uns cadernos e papéis velhos a um trapeiro, e, como gosto de ler até os papéis rasgados das ruas, fui levado por essa inclinação natural a pegar um daqueles cadernos que o rapaz vendia e vi que era escrito em caracteres árabes. Embora eu os reconhecesse mas não soubesse lê-los, fiquei à espera para ver se aparecia por ali algum mourisco aljamia-do, e não foi difícil encontrar um intérprete, pois o acharia facilmente mesmo que procurasse de outra língua melhor e mais antiga (CERVANTES, 2012, p. 122-123).

A partir disso é possível compreender que, através da inserção do historiador árabe, a obra de Cervantes apresenta camadas narrativas entre o narrador do texto, Benengeli e as possíveis mudanças do processo de tradução que foi feita dos manuscritos, pois, como visto, eles estavam inicialmente redigidos em árabe e foram traduzidos por um mouro para o espanhol.

Por mais que Benengeli seja, como dito, o pai de Quixote, é importante ressaltar que o narrador detém autonomia em relação aos escritos de Benengeli no decorrer da narrativa, pois narra – à sua maneira – as aventuras do fidalgo e do escudeiro Sancho Pança. Essa autonomia é percebida justamente por conta de nem tudo ter sido escrito pelo historiador, pois em vários trechos o próprio narrador reforça que existem discordâncias entre os narradores da história.

2. Do D. Quixote ao Apócrifo: uma análise comparativa

O primeiro volume de D. Quixote, *O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha*, foi publicado em 1605 e o segundo volume, *O engenhoso cavaleiro D. Quixote de La Mancha*, apenas dez anos depois, em 1615. Dentro desse espaço de tempo, em 1614, foi publicado um livro apócrifo da continuação do volume I da obra. Esse livro foi intitulado em espanhol como *El quijote apócrifo*, escrito por Alonso Fernández de Avellaneda e traduzido para o português como *O livro apócrifo de D. Quixote de La Mancha*.

Existe toda uma discussão a respeito da identidade de Avellaneda e os propósitos que o levaram a escrever o apócrifo. Não é a intenção do artigo debater sobre a identidade de Avellaneda, no entanto, a partir da leitura da obra e das informações que temos da vida de Miguel de Cervantes, há um personagem inserido na narrativa do primeiro volume que é insultado constantemente e que pode ter sido inspirado em um companheiro de guerra com quem Cervantes teve desentendimentos. Por isso, existe uma especulação de que esse colega teria escrito o apócrifo com o intuito de deturpar a obra cervantina e obter lucros por meio dela.

Ao realizarmos uma análise comparativa entre os livros, percebemos a influência que o apócrifo exerceu sobre o segundo volume de D. Quixote, e são essas relações internas de autoria e influências entre as narrativas que nos cabe destacar. A esse respeito, o apócrifo de Avellaneda tem como ponto de partida a continuação da terceira saída de D. Quixote de La Mancha em busca de aventuras. Diante disso, a narrativa mostra o caminho que D. Quixote faz até o torneio que acontece na cidade de Zaragoza.

Dado que o apócrifo foi escrito em 1614, e, portanto, um ano antes do segundo volume do D. Quixote de Cervantes, é importante ressaltar a composição da estrutura narrativa escrita por Avellaneda. O apócrifo traz uma narrativa que segue alguns dos propósitos traçados por Cervantes sobre o destino de D. Quixote e Sancho Pança e a obra mantém a mesma estrutura narrativa, com os personagens principais e com a mesma destinação mencionada no primeiro volume.

Contudo, foram realizadas várias alterações no apócrifo que influenciaram a escrita de Cervantes no segundo volume. Acerca disso, Avellaneda fez mudanças ao inserir novos personagens, como Bárbara, vista por D. Quixote como rainha Zenóbia, e o cavaleiro Álvaro Tarfe, que posteriormente foi incluído no segundo volume de D. Quixote, ato que comprova a influência do apócrifo na escrita de Cervantes. Além disso, o autor do apócrifo desfez o amor de D. Quixote pela personagem Dulcinéia del Toboso, após ter recebido uma carta de recusa e deboche assinada pela jovem Aldonza Lorenzo, alterou o nome do historiador de Benengeli para Alissolão e o nome da mulher de Sancho Pança, anteriormente Teresa Pança, para Mari Gutiérrez.

O personagem Sancho Pança, escudeiro fiel de D. Quixote, também sofreu alterações relacionadas à personalidade pois, após uma leitura atenta, foi possível perceber que o personagem teve sua figura deturpada. O autor do apócrifo ridiculariza Sancho, tornando sua imagem grosseira e seus comportamentos agressivos, o que não

condiz com o Sancho da narrativa de Cervantes. Assim, é possível perceber as relações intertextuais que o apócrifo de Avellaneda manteve com o volume I da obra de Cervantes e as alterações, de certo propositais, criadas.

Agora vale ressaltar ainda a importância do apócrifo para a narrativa do segundo volume de Quixote, que, como dito, foi publicado um ano depois. O volume II de D. Quixote de La Mancha conta com várias associações advindas do livro apócrifo e, a esse respeito, logo de início Cervantes destaca no prólogo que sabe da existência de uma publicação não autorizada da obra. No entanto, Cervantes não revela interesses a esse respeito:

Valha-me Deus, com quanta gana debes estar esperando agora este prólogo, leitor ilustre ou mesmo plebeu, pensando encontrar nele vinganças, reprimendas e vitupérios contra o autor do segundo Dom Quixote, digo, contra aquele que dizem que foi concebido em Tordesilhas e nasceu em Tarragona! Na verdade não vou te dar esta alegria, pois, ainda que os agravos despertem a cólera nos corações mais humildes, no meu esta regra há de padecer exceção (CERVANTES, 2012, p. 7).

A partir deste ponto, cabe esclarecer que na narrativa do segundo volume de D. Quixote circulam inclusive dois autores que escreveram sobre as aventuras de Quixote, o primeiro é o já conhecido historiador mouro Benengeli, que aparece no volume II como autor das primeiras aventuras de Quixote. Sobre isso, o personagem Sansão Carrasco é quem avisa D. Quixote sobre a publicação do livro:

— Então é verdade que há uma história minha e que foi escrita por um mouro e sábio? — Tanto é verdade, senhor — disse Sansão —, que penso que hoje há mais de doze mil livros da dita história: se não, digam-no Portugal, Barcelona e Valência, onde foram impressos, e ainda há notícias de que está sendo impresso na Antuérpia; e me parece que não haverá nação nem língua onde não será traduzido (CERVANTES, 2012, p. 31).

O segundo autor que aparece na narrativa, apesar de não ser propriamente citado, é o próprio Avellaneda, autor do apócrifo. D. Quixote tem notícias da continuação do volume I em uma hospedaria. Um dos hóspedes relata trechos sobre aventuras que o cavaleiro ainda não havia concretizado, como a ida à cidade de Zaragoza. D. Quixote e Sancho Pança ficam indignados, o que faz com que os personagens mudem o destino para a cidade de Barcelona:

Perguntaram a dom Quixote qual o destino de sua viagem. Respondeu que Zaragoza, para participar das justas do arnês, que costumam se fazer todos os anos. Dom Juan lhe disse que aquele livro novo contava como dom Quixote, fosse ele quem fosse, havia estado lá num torneio, num episódio sem imaginação, pobre de divisas, pobríssimo de trajes, mas rico de tolices. — Por isso mesmo não porei os pés em Zaragoza — respondeu dom Quixote — e assim mostrarei ao mundo a mentira desse historiador moderno, e as pessoas poderão ver como eu não sou o dom Quixote de que ele fala (CERVANTES, 2012, p. 519).

Inclusive, no capítulo LIX, após saber da existência do livro e dos relatos de trechos do apócrifo, D. Quixote opina sobre a procedência completamente equivocada das informações sobre Sancho Pança:

— No pouco que vi, achei três coisas neste autor dignas de censura. A primeira são algumas palavras que li no prólogo; outra é a linguagem aragonesa, porque escreve sem artigos; e a terceira, a que mais confirma sua ignorância, é que erra e se afasta da verdade numa coisa importante da história, porque aqui diz que a mulher de Sancho Pança, meu escudeiro, se chama Mari Gutiérrez, e ela não se chama assim, mas Teresa Pança. Se ele erra em parte tão importante, pode-se temer que erre em todas as outras da história (CERVANTES, 2012, p. 516).

Contudo, o que mais destoa na narrativa do livro apócrifo de Avellaneda é a desfeita do amor que D. Quixote sente pela princesa

dos seus olhos, Dulcineia del Toboso. Ainda no mesmo capítulo, em um trecho anterior às opiniões de D. Quixote sobre o nome da mulher de Sancho Pança, o hóspede conta que no segundo livro que circula pela Mancha o personagem D. Quixote não sente mais nada pela princesa Dulcineia. Isso pode ser visto em Cervantes (2012, p. 515): “O que mais me desagrada neste é que pinta D. Quixote já desapaixonado de Dulcineia del Toboso”, ao que D. Quixote responde:

— Eu farei entender, com armas iguais, que anda muito longe da verdade qualquer um que disser que dom Quixote de la Mancha esqueceu ou pode esquecer Dulcineia del Toboso; porque a sem-par Dulcineia del Toboso nem pode ser esquecida nem esquecimento pode caber em dom Quixote: sua divisa é a constância e sua profissão, mantê-la com suavidade e sem ressalvas (CERVANTES, 2012, p. 515).

Através dos referidos trechos, foi possível observar mais uma vez as camadas de autorias no interior da obra de Cervantes, seja através dos escritos de Cide Hamete Benengeli, escritor criado propositalmente para a narrativa, seja da inserção do apócrifo de Alonso Fernández Avellaneda, uma pessoa real que escreveu uma continuação não autorizada da obra de Cervantes e que foi utilizada pelo escritor na narrativa de D. Quixote de La Mancha.

3. Transtextualidades e paródia

A narrativa de Cervantes, considerada por muitos o primeiro romance moderno, é uma obra dialógica com múltiplas vozes sociais representadas principalmente por D. Quixote, que se configura como um ávido leitor e sábio, capaz de se comunicar em qualquer contexto, e Sancho Pança, pertencente a uma camada social desprestigiada economicamente e que se comunica com frequência através de ditados populares. Assim como aponta Mikhail Bakhtin, em *Questões de literatura e estética* (2014), a respeito das vozes sociais representadas em romances humorísticos, a obra de Cervantes

também se destaca pelas variações nos discursos dos personagens. Conforme Bakhtin,

a estratificação da linguagem literária, seu caráter plurilíngue, é um postulado indispensável ao estilo humorístico, cujos elementos devem projetar-se sobre diferentes planos linguísticos; além disso, as intenções do autor, ao sofrerem refração através de todos esses planos, podem não encontrar eco em nenhum deles (BAKHTIN, 2014, p. 116).

Essas vozes sociais são refrações da voz de outrem inseridas na fala do narrador e dos personagens. Essa refração é construída no gênero romanescos através de recursos estilísticos que fazem com que o romance se constitua de forma híbrida, ou seja, com a presença de diferentes vozes sociais que interagem no interior da mesma narrativa. Tanto D. Quixote quanto Sancho Pança são personagens com papéis sociais distintos e independentes dentro da construção narrativa. Sobre isso, Bakhtin (2014) diferencia a epopeia do romance, pois o primeiro veicula um discurso universal e o segundo discursos individuais pertencentes a personagens específicos.

Além disso, Gérard Genette, estudioso francês, desenvolveu pesquisas a respeito das características transtextuais dos textos. Para o teórico, existem cerca de cinco tipos diferentes de transtextualidades: a intertextualidade, a paratextualidade, a metatextualidade, a architextualidade e a hipertextualidade. Todas as transtextualidades propostas por Genette são marcas e presenças de outrem inseridas no texto. Segundo Genette,

Se considerarmos a transtextualidade em geral, não como uma categoria de textos (proposição desprovida de sentido: não há textos sem transcendência textual), mas como um aspecto da textualidade, e certamente com mais razão, diria justamente Rifaterre, da literariedade, deveríamos igualmente considerar seus diversos componentes (intertextualidade, paratextualidade, etc.) não como categorias de textos, mas como aspectos da textualidade (GENETTE, 2006, p. 17).

Para este autor, a última transtextualidade citada, a hipertextualidade, é entendida como um texto advindo de outro texto anterior e que mantém as características principais da obra primária. Essa relação pode ser vista entre *D. Quixote* e *O livro apócrifo*, pois conforme Genette enfatiza (2006, p. 12-13): “Entendo por hipertextualidade toda relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei hipotexto) do qual ele brota, de uma forma que não é a do comentário”.

Essa é a relação entre o livro apócrifo, denominado por Genette como hipertexto, e o primeiro volume de *D. Quixote de La Mancha*, o hipotexto, pois Avellaneda se apropria da obra de Cervantes para escrever a continuação da trajetória de D. Quixote e Sancho Pança a partir de um texto primário, de forma que toda a narrativa de Avellaneda é proveniente do Quixote cervantino.

Quanto à classificação do apócrifo em relação à obra de partida, Gérard Genette aborda as características de pastiche, paródia e travestimento, categorias hipertextuais oriundas de uma obra primária. Para Genette (2006), apesar das três serem utilizadas a partir de um texto primário e com ênfase no riso, há uma generalização errônea feita sobre as três categorias, pois existem diferenças entre os elementos mencionados:

A principal razão desta confusão está evidentemente na convergência funcional dessas três fórmulas, que produzem em todos os casos um efeito cômico, geralmente às custas do texto ou do estilo ‘parodiado’: na paródia estrita, porque sua letra se vê de modo cômico aplicada a um objeto que a altera e a deprecia; no travestimento, porque seu conteúdo se vê degradado por um sistema de transposições estilísticas e temáticas desvalorizantes; no pastiche satírico, porque sua forma se vê ridicularizada por um procedimento de exageros e de exacerbações estilísticas (GENETTE, 2006, p. 19-20).

Diante disso, o pastiche e a paródia contribuem para o entendimento sobre que relação se estabelece entre o apócrifo e a obra de Cervantes. A partir do que Genette propõe, o pastiche é a utilização do estilo de um gênero que pode ser utilizado para rebaixá-lo. Isso pode ser percebido em D. Quixote através da utilização do gênero romance de cavalaria, pois Cervantes escreve sua obra com o intuito de satirizar e criticar esse gênero de livro. Com relação ao livro apócrifo de Avellaneda, aqui podemos considerá-lo uma paródia, uma vez que foi escrito a partir da estrutura narrativa da obra originária de Cervantes, mantém as características principais, mas deturpa a narrativa de forma pejorativa.

A respeito da paródia, Romano de Sant'Anna (2003) também realizou estudos voltados para a relação da paródia com o texto originário e esse teórico estabelece que existem diferentes níveis de desvios de escrita entre paráfrase, estilização e paródia em relação ao texto primário. Para Affonso Romano de Sant'Anna a paráfrase é uma mudança mínima no texto, a estilização uma mudança considerável mas que não destoa dos princípios da obra originária, e a paródia é vista como uma mudança radical que nega os princípios estruturais da narrativa da obra primária.

Acerca disso, o estudioso também diferencia a apropriação da paródia e da paráfrase, aspecto importante quando se estuda um livro apócrifo repleto de transtextualidades:

Enquanto, na paráfrase e na paródia, podem-se localizar, respectivamente, um pró-estilo e um contra-estilo, na apropriação o autor não 'escreve', apenas articula, agrupa, faz bricolagem do texto alheio. Ele não escreve, ele transcreve, colocando os significados de cabeça para baixo (SANT'ANNA, 2003, p. 46).

Ao contrário da apropriação, o contraestilo utilizado pela paródia que foi mencionado pelo autor se trata justamente dessa intenção burlesca que o apócrifo de Avellaneda tem com relação

ao primeiro volume do D. Quixote de Cervantes, o que pode ser entendido como um contraestilo, pois nega o caráter e os princípios da obra primária.

Com base nesses estudos, percebe-se que a intenção da paródia é deturpar a narrativa com intenções grotescas e depreciativas com relação à original. Essas características são evidentes na narrativa de Avellaneda, pois, como dito anteriormente, o autor muda o nome de alguns personagens, transforma o comportamento do personagem Sancho Pança e ainda desfaz o amor de D. Quixote por Dulcinéia, criando outra personagem no lugar da princesa.

Considerações finais

Conforme pudemos verificar, a despeito da escrita do livro apócrifo, afirmamos que a narrativa de Cervantes trabalha muito bem a questão de camadas narrativas ao apresentar o historiador mouro Cide Hamete Benengeli como personagem fundamental para a existência da narrativa de D. Quixote. Contudo, além de Benengeli, a inclusão de Avellaneda no segundo volume torna essa *mise-en-abyme* ainda mais acentuada.

A respeito dos três livros, percebemos que há várias relações intertextuais entre o livro apócrifo de Avellaneda e o primeiro volume de D. Quixote, assim como também o apócrifo influenciou o segundo volume. Por mais que o D. Quixote cervantino possa ser lido sem a noção da existência do apócrifo, esse encadeamento entre as narrativas evidencia que o livro de Avellaneda teve relevância na obra primária, mesmo que de forma indireta.

Acerca das transtextualidades de Genette, apontamos a hipertextualidade como a principal relação entre os textos estudados, pois o apócrifo aparece como uma paródia escrita a partir de um texto anterior que retoma a narrativa de Cervantes e que, apesar de manter a mesma estrutura narrativa, descaracteriza o papel de Dulcinéia del Toboso e Sancho Pança com intenções burlescas e pejorativas.

Portanto, Cervantes foi um escritor muito engenhoso e sagaz ao construir uma obra dialógica que inovou o gênero romanesco e que de tão famosa na época resultou em um livro apócrifo que foi aproveitado pelo próprio Cervantes para disseminar ainda mais a história do cavaleiro D. Quixote de La Mancha. Sem dúvidas, a narrativa do personagem Quixote apresenta muitas contribuições aos estudos literários.

Referências

AVELLANEDA, Alonso Fernández. *O livro apócrifo de Dom Quixote de La Mancha*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 7 ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*. Tradução Ernani Ssó. Volume I. São Paulo: Penguin-Companhia, 2012.

CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*. Tradução Ernani Ssó. Volume II. São Paulo: Penguin-Companhia, 2012.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Extratos traduzidos do francês por Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: FALE/UFMG, Imprensa Universitária, 2006.

SAMOYAUULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. São Paulo: Hucitec, 2008.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase e cia*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

LEITURA E COMPREENSÃO DE OBRA LITERÁRIA ADAPTADA PARA OS QUADRINHOS: COMO A MULTIMODALIDADE É PERCEBIDA POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Larissa Cavalcante de Araújo
Larissa Dantas

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar como o leitor lê e compreende textos multimodais. Partindo da concepção de multimodalidade, defendida por Gunther Kress e Van Leeuwen (2001), o estudo considera que todo texto é multimodal, ou seja, é dotado de diferentes modos semióticos que cooperam para o seu significado. Desse modo, por meio de um questionário de perguntas objetivas baseado pela metodologia da Gramática do Design Visual – (GDV) e direcionado a estudantes do Ensino Médio, analisou-se a percepção desse público leitor em relação às linguagens verbo-visuais presentes na história *Medeia*, de Eurípides, adaptada para História em Quadrinhos.

Palavras-chave: multimodalidade; GDV; história em quadrinhos; adaptação literária.

Introdução

É sabido que o ser humano pré-histórico se utilizava de recursos visuais como a imagem para se comunicar. Segundo Vergueiro (2014), mesmo com o aparecimento fonético do alfabeto e consequentemente da escrita, a imagem continuou sendo utilizada na comunicação, seja para o ensino religioso, como é o caso da Bíblia ilustrada de Doré, seja para a publicação de folhetins em jornais.

Atualmente, a imagem ainda é utilizada para comunicação, seja por vídeos, filmes, desenhos, publicações em redes sociais, revistas e histórias em quadrinhos. Todos esses gêneros apresentam, além da linguagem visual, a linguagem verbal ou oral. Sendo assim, é imprescindível o estudo das relações das linguagens presentes nos gêneros e/ou textos que circulam socialmente.

Fiorin (1995) afirma que, ao considerar o texto como um objeto dotado de significado, importa considerá-lo um instrumento significativo, que é especificamente organizado. Isso significa que é preciso examinar os modos e recursos que o estruturam, tendo em vista que estes ajudam-no na sua construção de sentido. Um texto, como um tecido, não é um aglutinado de frases. Ele tem uma estrutura que assegura que o seu sentido seja compreendido em sua totalidade.

Para compreender o texto, portanto, é necessário que o leitor consiga observar e analisar os modos e recursos que formam o texto. Sendo assim, todo texto nasce acompanhado das marcas do processo que ajudam a compô-lo, ou seja, todo texto é um texto multimodal desde a sua concepção.

Um texto é sempre multimodal. Partindo desta premissa, é importante perceber os diferentes elementos semióticos que ajudam em sua construção de sentido. Isto é, ao ler um texto é necessário considerar seus múltiplos aspectos semióticos, sejam eles visuais, sonoros, gestuais ou linguísticos. Consonante ao que afirma Kress (2001, p. 28 *apud* Ribeiro, 2021, p. 26), “todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômenos/

texto multimodal contribuem para o seu significado”.

Assim, a exemplo do que defendem Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* Scherrer, 2020), ao expressar que os textos multimodais apresentam mais de um modo semiótico, a Gramática do Design Visual (GDV) defende a necessidade de interpretação e leitura de textos, levando em consideração os processos ou os modos operados nos textos que colaboram para a interpretação do seu significado. É preciso, portanto, que o leitor os considere para que atinja uma boa compreensão textual.

Além disso, dependendo da mídia em que é divulgado, um texto sofre alterações em seu processo de produção. Ao se difundir por múltiplos suportes, a escrita obriga o leitor a adquirir diferentes modos de leitura. Conforme Ribeiro (2021, p. 11), as variações que ocorrem no texto, além de provocarem mudanças no processo de produção, alteram inevitavelmente a sua leitura. Esta, por sua vez, indica a necessidade de olhar para o processo de produção. Assim, o processo de leitura de textos passa por constantes transformações.

Embasando-se nos estudos sobre a multimodalidade, pelo prisma da semiótica social, considerando os significados imbricados nos textos por meios dos seus modos semióticos e tendo em vista que todo texto é multimodal, esta pesquisa busca analisar como o leitor percebe e compreende a produção de sentidos operados a partir dos modos semióticos presentes em textos. Para tanto, utilizaremos como objeto de leitura e análise o texto *Medeia*, de Eurípedes, adaptado para o gênero História em Quadrinhos, por Tori McKenna, presente na obra *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos (Volume I)*, organizado por Russ Kick e publicado no Brasil pela editora Boitempo.

Dessa forma, para analisar a compreensão da História em Quadrinhos *Medeia* por parte de estudantes do Ensino Médio, esta pesquisa aborda o surgimento e a importância das HQs na formação literária dos estudantes, entendendo-a como uma narrativa verbo-visual e, portanto, multimodal. Debruça-se sobre as contribuições

da Semiótica Social para os estudos da multimodalidade, inclusive para o desenvolvimento da Gramática do Design Visual – a GDV. Além disso, demonstra como a multimodalidade ocorre em *Medeia*, analisando-a a partir da GDV. E, por fim, analisam-se as respostas dos alunos a um questionário de perguntas relacionadas às múltiplas linguagens presentes no texto, com o intuito de diagnosticar sua compreensão sobre a multimodalidade na HQ.

1. Histórias em quadrinhos e seus leitores

Não se sabe ao certo a data de aparecimento das Histórias em Quadrinhos (HQs) como conhecemos hoje. De acordo com García (2012), autores e estudiosos divergem sobre o assunto, uns afirmam que a origem das HQs se deu na Europa, com o suíço Rodolphe Topffer, por volta de 1820; já outros pesquisadores afirmam que a origem das Histórias em Quadrinhos ocorreu nos Estados Unidos, com a publicação da tirinha *The Yellow Kid* nos jornais *New York World* e *New York Jornal*, em 1896. Ao encontro dos pesquisadores defensores do surgimento das HQs nos Estados Unidos, encontra-se Vergueiro (2014), que afirma que este país provavelmente foi o local mais provável de surgimento das HQs, pois havia elementos tecnológicos suficientes para sua consolidação como um produto de consumo em massa.

No Brasil, data-se que a primeira História em Quadrinhos surgiu em 1869 com a criação de *Nhô Quim ou impressões de uma viagem à corte*, de Ângelo Agostini. Além de *Nhô Quim ou impressões de uma viagem à corte*, Ângelo cria também *As aventuras de Zé Carioca*, em 1883, que foi o primeiro quadrinho de aventuras do Brasil. Apesar do autor não utilizar balões em suas histórias, é possível observar sequências narrativas longas sobre temas diversificados, como as histórias feitas por Topffer (Castro, 2021).

A partir da década de 1950, os quadrinhos começaram a se inspirar na sociedade, retratando temas que envolviam aspectos filosóficos. Apesar de importantes lançamentos nas décadas pos-

teriores, como é o caso de *Peanuts* (A turma do Charlie Brown, em português), nos Estados Unidos, e, no Brasil, a *Turma do Pererê*, na década de 1960 e a revista *Mônica*, na década de 1970, é apenas a partir da década de 1990 que os Quadrinhos começam a ter aceitação no mercado editorial (Xavier, 2017).

Apesar do grande e expressivo número de vendas, especialmente entre os jovens e adolescentes, as HQs sempre sofreram ataques das mais diferentes representações sociais, inclusive de pais e professores em todo o mundo. Esse pensamento ganhou força a partir da publicação do livro *A sedução dos inocentes*, de Fredric Wertham, publicado em 1954. Sua visão em relação às HQs deu-se a partir da generalização que fez dos casos que atendia como psiquiatra (Vergueiro, 2014). Os ataques estavam associados ao fato de os pais não creditarem confiança a um produto de expressivo destaque comercial, pois para eles este produto não contribuiria para o desenvolvimento cultural e moral dos jovens leitores, além de afastá-los das chamadas “leituras profundas” (Vergueiro, 2014). Assim, a leitura de História em Quadrinhos passa a ser estigmatizada, ganhando menor ou nenhum *status* na formação do jovem leitor.

Contudo, é inegável que a leitura de quadrinhos faz parte da infância de muitas crianças e jovens, sendo, inclusive, o seu primeiro objeto de leitura, especialmente pelo fato de trabalhar com recursos visuais coloridos que chamam a atenção do leitor. Muito do estigma colocado sobre a HQ se pautava na falta de conhecimento e nos preconceitos atribuídos ao gênero. Porém, com o crescimento das ciências da comunicação e dos estudos culturais, as HQs começaram a receber mais atenção das elites intelectuais, passando a serem aceitas inclusive no ambiente escolar (Vergueiro, 2014). Com a chegada das HQs na escola, a sala de aula abre espaço para um gênero de histórias em quadrinhos, as adaptações literárias. De acordo com Ramos (2009) as histórias em quadrinhos são um hipergênero que abrange vários gêneros, dentre eles as adaptações literárias (ou literatura em quadrinhos). Ao ser adaptada para os quadrinhos, uma obra literária assume os códigos da linguagem

em quadrinhos e passa a relacionar recursos verbo-visuais que não podem ser ignorados (Harvey *apud* García, 2012).

Segundo Vergueiro (2014), as histórias em quadrinhos são excelentes recursos para trabalhar em sala de aula. Dentre os motivos que o autor ressalta, temos: o interesse dos estudantes pela leitura, pois as HQs fazem parte do seu cotidiano, não havendo, portanto, rejeição, mas estímulo; e a interligação entre palavra e imagem, que amplia a compreensão de conceitos e códigos. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) ressalta a importância de que os jovens investiguem as múltiplas linguagens, refletindo sobre exercícios de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de proposições nas diferentes semioses, como a visual e a verbal. Ademais, como habilidade, a BNCC (Brasil, 2018) considera a ampliação do repertório que envolvam produções e expressões diversas, como as HQs.

2. Contribuições da semiótica social para a compreensão da multimodalidade

De acordo com Araújo (2011), “a Semiótica Social surgiu na Austrália, a partir dos trabalhos de M. A. K. Halliday”. Essa teoria estabelece que o processo de comunicação humana está envolto sobre um processo de significar. Sendo assim, a linguagem seria um meio que utilizamos para construir mensagens dotadas de significados em um determinado contexto social. Baseados nessa teoria, Hodge e Kress (*apud* Araújo, 2011) estabelecem a semiótica como “o estudo geral da semiose, isto é, dos processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação de significado de todas as formas usadas por todos os tipos de agentes da comunicação” (p. 14). Ao trazerem essa concepção para o ato de comunicar textual, os autores entendem que as diversas linguagens utilizadas na confecção de um texto cooperam para o seu significado. Como enfatiza Gualberto e Pimenta (2019), a Semiótica Social, preconizada por Hodge e Kress (1988), se configura como uma

proposta para entender processos de comunicação, considerando a diversidade de modos semióticos.

Pensando na diversidade de linguagens que compõem um texto, Kress e Van Leeuwen começam a desenvolver em seus textos o conceito de multimodalidade (Jewitt; Bezemer; O'halloran, 2016 *apud* Castro, 2021). Falar em multimodalidade é falar sobre essas diferentes manifestações de linguagens que compõem um texto, sejam elas verbais, visuais, sonoras, etc. Kress também afirma que a multimodalidade é a interação de significados das semioses presentes em um texto que, conseqüentemente, constroem seu sentido (*apud* Macedo; Pimenta, 2019). Ao analisar um texto predominantemente verbal, é natural pensar que, em sua concepção, ele é monomodal. Porém, é possível afirmar que a multimodalidade se manifesta nesse tipo de texto, seja por meio das cores, *layout*, tipografia e/ou mídia (Carvalho Filho, 2019). Assim, todo texto é multimodal. Em um texto multimodal que apresenta linguagem verbo-visual é imprescindível a análise de aspectos relacionados às imagens e às palavras. Para tanto, é importante analisar as composições, relações e interações presentes nas semioses, pois, a maneira como esses elementos são organizados, destacados e relacionados entre si, conduzem o leitor ao significado textual.

A relação existente entre os elementos que compõem um texto demonstra que cada linguagem presente, seja predominantemente verbal ou visual, não se dá de maneira aleatória. Suas escolhas partem de um princípio de intencionalidade e planejamento. Ou seja, o processo de eleição dos modos dos textos não é arbitrário. Tendo isso em vista, para conseguir aumentar a potencialidade significativa do texto, é preciso pensar a organização lógica dos modos semióticos. Segundo Kress e Van Leeuwen (2001 *apud* Santos, 2011) existem três domínios de organização do significado: o *design*, a produção e a distribuição. Ao debruçar sobre esses três conceitos, podemos defini-los desta forma: o *design* é definido como o projeto, neste caso, um projeto textual, que organiza os recursos (as linguagens semióticas) disponíveis para construir o texto. Ou

como afirma Kress e van Leeuwen (2001, p. 5 *apud* Ribeiro, 2021, p. 75) *design* é o que “está a meio caminho entre o conteúdo e a expressão. É o lado conceitual da expressão e o lado expressivo do conceito”. Pode entender-se, portanto, como a expressão de um projeto organizadamente pensado e articulado; a *produção*, por sua vez, refere-se ao trabalho físico e material elaborado no *design*, ou seja, é a materialização expressiva do projeto de *design*. Como ressalta Santos (2011, p. 6), em referência a Kress e Van Leeuwen, a produção “é a organização da expressão ou do meio de execução do que foi elaborado no *design*”; e pode se inferir que a *distribuição* é a maneira como o objeto vai ser veiculado no mercado (Santos, 2011). Dessa forma, a distribuição está diretamente ligada ao suporte no qual a mensagem será distribuída e chegará ao/a leitor/a.

Ainda sobre o conceito de *distribuição*, Kress e Van Leeuwen (2001 *apud* Santos, 2014, p. 304) afirmam que este pode se referir a dois níveis:

ele tende a ser considerado como não semiótico, pois ele se refere, em um primeiro nível, às tecnologias que podem ser usadas na preservação e transmissão da comunicação. Em um segundo nível, a distribuição tem o objetivo de transformar a comunicação, pois pode criar novas representações e interações, estendendo o significado semiótico e, consequentemente, mudando-o.

A importância de ressaltar os conceitos de *design*, produção e distribuição para a significação da mensagem textual é dada pela correlação de efeitos que estes causam no texto, tendo em vista que um está em dependência com o outro. A expressão (ou *design*) se materializa na produção e a distribuição permite que o produto chegue ao leitor. Contudo, ao enfatizar o conceito de *design*, é possível perceber a importância da elaboração do projeto do texto para a construção de sentidos. Esse projeto vislumbra a organização ou *layout* do texto; como esses elementos conversaram na página. Para tanto, o produtor utiliza-se da orquestração. A orquestração

implica no método utilizado pelo autor para eleger as linguagens composicionais do texto (Kress, 2003 *apud* Oliveira; Dias, 2016). Consequentemente, a orquestração dos modos utilizados no texto constitui o sentido da mensagem textual.

2.1 Uma metodologia para a análise da multimodalidade: A Gramática do Design Visual

Tendo como base as funções semióticas de Halliday sobre linguagem, Kress e Van Leeuwen desenvolvem a Gramática do Design Visual – GDV ([1996] 2006 *apud* Gualberto, 2016). A GDV é uma metodologia utilizada na análise de imagens e encarrega-se de estudar as relações semióticas. Para os autores (2006 [1996] *apud* Cani; Coscarelli, 2016, p. 25), é “preciso um letramento visual que busque a integração entre todos os elementos”, já que em um texto verbo-visual, composto de linguagem verbal e linguagem não verbal, a interação das imagens e das palavras é parte estrutural na formação do texto, ou seja, é impossível analisá-las separadamente. Essa metodologia utiliza-se de três categorias: a *metafunção representativa*, a *metafunção interacional* e a *metafunção composicional*.

A *metafunção representativa*, também apresentada como *função representacional* ou *ideacional* tem o papel de analisar os participantes representados na imagem, bem como suas ações dentro do plano imagético. Essa função está ligada aos processos de ação e reação dos participantes, e se divide em duas outras categorias: *narrativas* e *conceituais*. As *narrativas* estão ligadas aos processos de ação, dos participantes representados, a partir de vetores ou linhas que direcionam a ação. Esse processo narrativo visual caracteriza-se como o plano de ação da história, fazendo com que a narrativa se desenvolva, como bem postula Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* Gualberto, 2016, p. 63), “quando os participantes estão conectados por um vetor, eles estão representados como se estivessem fazendo algo um com o outro ou para o outro”.

Dessa forma, encontramos os seguintes processos narrativos: processo de ação, processo de reação, processo mental e verbal, processo de conversão, processo de simbolismo geométrico e processo de circunstância.

O processo de ação pode apresentar um *Ator* e uma *Meta*, como também apresentar um *Ator* sem *Meta*. Nos casos em que há um *Ator* e uma *Meta*, essa configuração é chamada de *estrutura transacional*, já quando há a presença de um *Ator* sem *Meta*, temos uma configuração *não transacional*. Como afirmam Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* Santos, 2009), as estruturas transacionais podem ser bidirecionais. Assim, os participantes representados desempenham diferentes papéis, exercendo ora a função *Ator*, ora a de *Meta*. Nesse caso, os participantes são chamados de *Iteradores*.

No processo de reação, não há a presença de um *Ator* e de uma *Meta*, mas sim de um *Reator* e de um *Fenômeno*. Segundo Kress e van Leeuwen (2006 *apud* Santos, 2009) o processo de reação ocorre quando os olhares dos participantes representados se encontram, formando um *Vetor*, em que o participante recebe o nome de *Reator*. Esse processo de reação pode se dividir em transacionais (quando se consegue observar o alvo do participante) e *não transacionais* (quando é impossível identificar para quem ou o que o participante olha). Já o processo mental e verbal, diz respeito, no processo verbal, a conexão existente entre um participante animado (aquele que diz, fala) e um *Fenômeno* (o que é falado) e, no processo mental, a conexão existente entre o *experimentador* (o que pensa) e um *Fenômeno* (o que é pensado). Portanto, esse *Vetor* pode ser representado por um balão. No processo de conversão, há a representação alternada dos participantes. Um participante, que era *Meta*, torna-se *ator* de outro participante. Em um outro processo, o simbolismo geométrico, apresenta-se apenas um *Vetor*, sem a presença de participantes. A ação representada por esse *Vetor* indica uma ação sem fim. E, por fim, o processo de circunstância ocorre quando há a ausência de *vetores*, porém, há uma relação de circunstância entre os participantes representados.

Ainda considerando a metafunção representativa, destaca-se os elementos *conceituais* que se dividem em três categorias: *classificacionais*, *analíticas* e *simbólicas*. As *classificacionais* dizem respeito à relação de ordem das imagens representadas. Nesse contexto, os participantes representados equivalem a membros de um conjunto, gerando, assim, uma relação de dependência da *parte* com o *todo* (Castro, 2021). A categoria analítica refere-se ao participante representado como *parte* que representa o *todo*. Ou seja, é a *parte que* carrega características de um conjunto, isto é, carrega características de um *todo* (Gualberto, 2016). E a *simbólica* faz referência a representação do participante da imagem em relação a quem ele é ou significa (Gualberto, 2016). Essa categoria subdivide os participantes de duas formas: *atributivos* e *sugestivos*. O participante representado de forma atributiva aparece na imagem juntamente com elementos que representam a sua identidade. Porém, o participante aparece em destaque na imagem, seja pela cor, forma, tamanho, etc., em relação aos elementos que representam a sua identidade. Já o participante representado sugestivamente não apresenta uma forma detalhada, ou seja, é apresentado de modo ofuscado, abstraído (Castro, 2021).

A *metafunção interacional* – a *função interacional* ou *interpersonal* – volta-se para a relação de interação entre os participantes representados e o leitor. Ao produzir o texto, o autor pode demandar do leitor uma participação maior com as figuras representadas. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* Castro, 2021), no processo de interação são considerados aspectos como: *distância social*, *contato*, *perspectiva* e *modalidade*.

O primeiro aspecto é a *distância social*, que diz respeito ao enquadramento dos participantes na imagem. Isto é, a posição do participante no plano de imagem, demonstrando aproximação ou distanciamento em relação ao leitor. Eles podem ser classificados em: *plano aberto*, *médio* e *fechado*.

Sobre as classificações dos planos apresentadas por Kress e Van Leeuwen (2005 *apud* Castro, 2021, p. 52), os autores ressaltam que:

a definição dos planos tem como principal referência os seres humanos, pois i) um plano fechado pode ser tanto um plano fechadíssimo (*extreme close-up*), [...] em que apenas vemos parte do rosto, ou um plano em que vemos o rosto e ombros de uma pessoa (*close-up*); ii) um plano médio pode englobar da cintura para cima (*medium close shot*), a partir dos joelhos (*medium shot*) ou até o corpo inteiro (*long medium shot*) desde que não haja tanto espaço ‘sobrando’ na imagem, e, por último, temos iii) o plano aberto, no qual o corpo também aparece inteiro, mas há espaços “‘obrando’ que indicam que aquela pessoa está bem distante.

O segundo aspecto da função interacional diz respeito ao *contato*, que é a interação estabelecida entre o participante e o leitor por meio do olhar. Essa interação demonstra formas diferentes de interação participante-leitor, podendo indicar *demanda* ou *oferta*. Quando acontece uma interação de demanda, o olhar do participante da imagem fixa-se ao do leitor de forma direta. Já quando se trata de uma oferta, o participante da imagem não olha diretamente para o leitor.

Conforme Gualberto (2016), o participante representado, ao olhar diretamente o leitor, estabelecendo uma demanda, pode denotar uma relação de afinidade ou de intimidação com o observador, visto que, ao olhar diretamente, o personagem convida o leitor a participar da história ou ainda pode afugentar o leitor, intimidando-o. Contrastando, assim, com o olhar de oferta, que o olhar indireto pode convidar o leitor a interagir. Apesar disso, consoante ao que afirma Castro (2021), o olhar de demanda pode requerer alguma coisa do leitor; em contrapartida, o olhar de oferta faz do participante um objeto para o leitor.

O terceiro aspecto, a *perspectiva*, dá destaque para o ângulo sobre o qual os participantes são apresentados. A depender do ângulo de disposição dos participantes na página, a relação do participante representado indica ou não subjetividade. Essa subjetividade, conforme Santos (2011), relaciona-se às imagens representadas com

base na visão do autor sobre os participantes representados, chamadas de imagens subjetivas. Já as imagens projetadas de modo a demonstrar como elas são, sem apresentar nenhum ponto de vista, são chamadas de imagens objetivas.

Dessa forma, é possível estabelecer possibilidades de angulação para as imagens representadas, tais como: o ângulo frontal, que possibilita a ligação ou envolvimento do leitor com o texto. Ou ainda, como ressalta Castro (2021), exprime uma aproximação que indica que os produtores compartilham da perspectiva representada no texto; e o ângulo vertical. Este está relacionado ao poder, ou não, exercido pelo participante representado, como enfatiza Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* Castro, 2021, p. 54) “se temos uma visão de baixo para cima, o ângulo baixo [...], o participante detém o poder, sendo posto como superior, por outro lado, uma visão de cima para baixo, o ângulo alto [...], coloca o participante em uma posição inferior”.

O quarto e último aspecto relacionado à metafunção interacional, a *modalidade*, corresponde “ao grau de veracidade de determinada mensagem” (Kress; Van Leeuwen, 2006 *apud* Santos, 2009, p. 42). Oliveira e Dias (2016) afirmam que a modalidade apresenta dois graus: um alto e um baixo. O alto está mais próximo da verdade e da realidade e o mais baixo, consequentemente, está mais distante da verdade e da realidade. Ainda sobre a modalidade, esta pode ser avaliada de acordo com alguns marcadores, tais como: a cor, a representação, a profundidade, a iluminação e o brilho.

Por fim, dentro das categorias elaboradas pela GDV, destaca-se a *metafunção composicional*, chamada também de *função composicional* ou *textual*. A ela incube-se analisar como os elementos estão visualmente organizados. Para tanto, divide-se em três categorias: *valor da informação*, *saliência* e *enquadramento*. O *valor da informação* se refere ao posicionamento da imagem dentro do texto. Quando ocupa o lado esquerdo da página, a imagem representa o *dado*, ou seja, uma informação velha, já conhecida. Quando ocupa o lado

direito da página, a imagem representa o *novo*, ou seja, uma informação nova, ainda não conhecida do leitor. No plano superior ou topo, temos uma imagem *ideal*. Já no plano inferior ou base temos uma imagem *real*. Consoante ao que diz Kress e Van Leeuwen (2006, p. 187 *apud* Oliveira; Dias, 2016, p. 88), “os elementos que estão na parte superior são considerados como ideais, ou seja, têm menor comprometimento com a realidade concreta e, em contrapartida, aqueles localizados na parte inferior são elementos reais”.

Na categoria *saliência*, deve-se analisar como os elementos das páginas são constituídos para chamar a atenção. Assim, é importante observar traços como tamanho dos participantes representados, plano da imagem, intensidade e contraste de cores, analisando sua ênfase ou não. Como ressalta Oliveira e Dias (2016, p. 89), “esses recursos seguem um contínuo que pode variar do máximo a um mínimo de saliência para atribuir maior ou menor ênfase ou valor aos elementos utilizados pelo produtor de textos multimodais”.

O *enquadramento* ou *estruturação* faz referência a recursos utilizados para conectar ou desconectar os elementos de uma imagem. Segundo Oliveira e Dias (2016, p. 89), entre os recursos que podem ser usados para criar relações de conexão, temos: “o uso dos vetores, ausência de moldura [...] semelhanças de cores e formas visuais”. Além desses, há os recursos que demonstram desconexão, são eles: “linhas e molduras e espaços em branco para separação dos elementos, descontinuidade de cores e formas e ausências de vetores” (Oliveira; Dias, 2016, p. 89). Ademais, Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* Castro, 2021) definem que a conexão entre os elementos é classificada como estruturação fraca e a ausência de conexão é classificada como conexão forte.

Há ainda dois modos que ajudam a compor um texto: a cor e a tipografia. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* Santos, 2011), a cor e a tipografia, são modos que representam as três funções definidas pela GDV – a *metafunção representacional*, a *metafunção interacional* e a *metafunção composição*. Isso ocorre,

pois esses modos operam com a capacidade, no caso das cores, de representar ideias e atitudes, evidenciar informações e organizar o texto de modo coeso e coerente; e no caso da tipografia, os autores afirmam que esta pode sugerir ideias, indicar interação por meio de atitudes e demonstrar ligações entre elementos textuais.

No mais, para os autores, existem duas possibilidades em relação ao uso da cor: a *associação* e a *origem*. Essas possibilidades implicam no significado das cores. Dependendo da sua origem e do contexto em que vive, um indivíduo associará à cor diversos significados (*apud* Gualberto, 2016). Ou seja, a cor não representará um mesmo sentido em todas as culturas.

3. Medeia: de eurípedes ao cânone gráfico

Medeia é uma tragédia escrita pelo poeta grego Eurípedes, datada de 431 a. C. Em *Medeia*, Eurípedes retrata a personagem que dá nome à peça como uma mulher bárbara, que para insultar o marido que a abandona, afronta as leis humanas e divinas. Após ter cometido vários crimes, inclusive contra o pai e o irmão, em nome do amor de Jasão, Medeia foge juntamente com Jasão para Corinto, cidade grega onde ficaram exilados. Jasão, insatisfeito com a sua condição de estrangeiro, pois não podia participar da vida política da cidade, abandona Medeia e casa-se com Creúsa (também chamada de Glauce), filha do Rei Creonte. Depois de ter perdido o marido e estar prestes a ser expulsa do Reino, Medeia planeja fazer algo contra os filhos a fim de se vingar de Jasão. O Rei Creonte, preocupado com a ira de Medeia, decide expulsá-la de Corinto. Antes, porém, Medeia vinga-se de Creúsa e Creonte, matando-os com uma veste envenenada que consumiu os dois com chamas de fogo, incendiando, assim, o palácio. Antes de fugir, Medeia, mesmo receosa sobre os sentimentos que a morte dos filhos iria lhe causar, assassina-os.

Ao retratar Medeia como uma mulher bárbara, Eurípedes rompeu com os costumes de sua época. Medeia não foi retratada como uma mulher oprimida e submissa, diferente das mulheres de seu

tempo. Segundo Lopes (2008, p. 7), naquele período as mulheres “eram oprimidas demais, submetidas a uma educação rígida, que as levava a acreditar na própria inferioridade e em seu dever de submissão”. Ao escrever *Medeia*, Eurípedes destaca os problemas de seu tempo, tais como o ser mulher representava sinônimo de fraqueza. Sua tragédia podia ser considerada um veículo pedagógico moral, mas também de reflexão e incorporação de novas experiências, inclusive nos dias atuais.

Iser (1993 *apud* Zilberman, 2008, p. 17) enfatiza que por ser dúbia, a

literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências.

Desse modo, chega-se à obra *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos (Volume I)*. Essa obra, que reúne alguns quadrinistas e artistas gráficos, trouxe a proposta de adaptar obras da literatura mundial para o gênero Histórias em Quadrinhos. A obra, organizada por Russ Kick, apresenta contos, poemas, peças, romances, autobiografias, discursos e cartas e obras científicas, religiosas e filosóficas. Segundo Kick (2014), a ideia de reunir adaptações em uma única obra, surgiu da enorme quantidade de adaptações literárias em quadrinhos, levando-o a selecionar vários clássicos em apenas uma compilação, formando uma espécie de biblioteca.

Além da enorme variedade de clássicos, a obra contou com a participação de diversos cartunistas, como Robert Crumb, Will Eisner, Roberta Gregory e Torri McKenna – esta, ilustradora de *Medeia*, dentre outros ilustradores. De acordo com Kick (2014, p.

13), o ajuntamento de narrativas “forma um vasto caleidoscópio de arte e literatura”. A intenção do organizador ao organizar a obra foi fazer com que leitores pudessem ter acesso à leitura de obras clássicas em formato de Quadrinhos. Esta pode inclusive, segundo o autor (2014), ser utilizada como uma ferramenta pedagógica. Já que a literatura sempre forneceu importantes contribuições para as outras artes, não seria diferente agora nesse trabalho que mescla linguagem verbal e visual. E como enfatiza Kick (2015, p. 12), a intenção é “levar seu córtex visual ao seu êxtase”.

3.1 Análise dos recursos semióticos da adaptação de Medeia à luz da GDV

Para entender como os modos semióticos atuam no texto *Medeia*, adaptado por Tori McKenna para o gênero História em Quadrinhos, torna-se necessário analisá-lo a partir da Gramática do Design Visual – GDV. Para tanto, foram separados alguns quadrinhos para analisar a relação entre linguagem verbal e linguagem visual e como as metafunções representacional, interacional e composicional atuam no texto, auxiliando na sua interpretação.

Um traço característico encontrado na HQ *Medeia* é a questão do olhar. Para a GDV, o olhar pode demonstrar ações intentadas pelo participante representado. Em toda a adaptação, o olhar e o balão estão ligados aos processos de ação e reação dos participantes, percebendo-se sua função representacional e o impacto na categoria narrativa. Como no exemplo da Figura 1, ilustrada abaixo:

Figura 1 – Categoria narrativa



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos*. Volume 2. Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

A Figura 1 demonstra que a participante representada (PR1) encontra-se sozinha, sem nenhum outro PR. Ou seja, a PR1 é o *Di-zente*. O *Vetor*, aqui, é o olhar e o balão que saem do participante, pois indicam direção. Se focar no olhar da PR1, percebe-se que ele está direcionado a um alvo que não está presente na cena, porém, o *balão conecta a PR1 a um conteúdo, ou seja, ao Fenômeno*. Entende-se, portanto, que o olhar da PR1 para um alvo não representado, juntamente com a fala o balão, fortalecem o entendimento de que a PR1 ainda pensa no abandono do marido, que a deixa em grande sofrimento, como é confirmado pelo texto verbal no balão. A lembrança desse episódio causa na PR1 uma espécie de tristeza e decepção, intensificada pela lágrima que sai de seus olhos. É importante relacionar a expressão da PR1 com a linguagem verbal para entender o conteúdo (fenômeno) para quem a *Dizente*, no caso Medeia, direciona a fala e pensamento – a seu ex-marido, Jasão, que ainda lhe causa más lembranças.

A respeito da categoria *conceitual*, encontram-se exemplos da subcategoria analítica, como no quadro da Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Categoria conceitual



Figura 2.1 – Quadrinho posterior



Figura 2.2 – Quadrinho posterior analítica



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos*. Volume 2. Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

A parte representada na imagem da Figura 2 caracteriza um *todo*. A parte do corpo humano do PR3, mais precisamente sua perna, representa as características do seu *todo*. Essa *parte* sugere uma ação: de que o PR3 está se movimentando em direção a algo ou alguém. Além disso, a *parte* representada juntamente com uma onomatopeia – a palavra em inglês *squelch*, traduzida aqui como “caminhar através da lama” –, e as linhas ao redor do pé da parte representada indicam a movimentação de que o PR3 está pisando sobre uma superfície movediça. O PR3 está indo em direção à PR1. O texto confirma isso ao longo dos quadrinhos posteriores a esse representado, sendo representados aqui pela Figura 2.1 e pela Figura 2.2, em que o PR3 exclama o nome de PR1. O PR3 tinha motivo para se dirigir à PR1, pois ele ia comunicá-la da sua expulsão do Reino, já que ela era vista como feiticeira e perigosa, e esse fato causava medo a população de Corinto.

A respeito da *metafunção interacional*, em que o produtor procura chamar a atenção do leitor, é possível perceber, nesta adaptação de Medeia, os quatro aspectos em que os participantes representados (PRs) interagem com o leitor: a distância social, o contato, a perspectiva e a modulação.

Na Figura 3, o quadro apresenta características da distância social, em que a PR1 estabelece com o leitor uma relação de distanciamento, pois a representação da PR1 em plano aberto distancia o leitor do participante. Isso demonstra, portanto, o distanciamento da ideia de que Medeia é uma pessoa má e que suas ações são imotivadas. No contexto da tragédia de Eurípides, Medeia teria inúmeros motivos para se vingar. Suas ações são desenvolvidas a partir do encadeamento da ação de traição de Jasão, que mesmo depois dela ter feito inúmeras loucuras por seu amor, deixa-a, fazendo com que ela proceda inconsequentemente a partir de um contexto de insatisfação. A fala da PR1 no balão reforça esta interpretação baseada no contexto da história e que dialoga com o plano aberto escolhido. A expressão em inglês *slump*, em tipografia com serifa acentuada, significa “queda” também

demonstra o movimento da PR1 dentro desse quadro em plano aberto. Ademais, as linhas ilustradas juntamente com a expressão em *slump* reforçam a ideia de movimentação executada pela PR1, ou, a exemplo do que enfatiza Acevedo (1990 *apud* Ramos, 2009, p. 116), essas linhas, também chamadas de cinéticas, “servem para indicar movimento”.

Figura 3 – Distância social (plano aberto)



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos*. Volume 2. Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

Neste outro exemplo, da Figura 4, a PR1 relaciona-se com o leitor de maneira a aproximá-lo da história.

Figura 4 – Perspectiva (ângulo)



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos*. Volume 2. Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

No quadrinho, o produtor demonstra a PR1 como uma mulher vulnerável que sofre refém das escolhas do seu marido. Para levar o leitor a esse entendimento, o produtor de texto escolhe um plano mais fechado que induz o leitor à compaixão pela PR1 ou, no mínimo, a entender as escolhas da PR1. Além disso, no ângulo apresentado pela figura – o ângulo vertical (superior) – em que se tem uma visão de baixo para cima, o participante detém algum poder sobre os sentimentos do leitor, corroborando com a ideia que o produtor quer transmitir: Medeia tomou atitudes desmedidas baseadas em erros cometidos por terceiros – neste caso, Jasão.

Na ilustração da Figura 5, ocorre o chamado ângulo frontal. A PR1 aparece prostrada, o que ilustra que está diante do PR3, numa posição frontal ao leitor, podendo ser visualizada por ele. Neste caso, Medeia se prostra diante do Rei Creonte, para quem faz um pedido. Sendo assim, o ângulo apresentado coloca a imagem a nível

do olhar do leitor, com o intuito de aproximá-lo da ideia que eles apresentam: que Medeia torna-se má ou comete atitudes más por causa da traição que sofrera. Além disso, a posição da PR1, em um ângulo vertical – em uma visão de cima para baixo –, representada em forma ajoelhada, contribui para a compreensão do reconhecimento dos crimes cometidos pela PR1 e de seus movimentos de rendição e humilhação, estabelecendo uma relação de poder do leitor em relação a PR1 ou ainda a representação da visão subjetiva da PR3 em relação à PR1, o que demonstra sua inferioridade e domínio por parte PR3.

Figura 5 – Perspectiva



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos*. Volume 2. Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

Outro aspecto apresentado pela metafunção interacional é o olhar, como é evidenciado no quadrinho a seguir, da Figura 6:

Figura 6 – Contato



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos. Volume 2.* Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

Neste caso, a interação que acontece com a PR1 convida o leitor, por meio de um olhar de demanda, a participar da história, dividindo com ele uma informação relevante, uma vingança. A PR1 demanda do leitor sua participação na história. Diferente dos outros participantes representados, que não sabem da vingança, o leitor recebe a informação e, assim, é convidado, quase constrangido, a participar da história, pois fica evidente o convite ao leitor para dividir as intenções de vingança da PR1 com ele. Essa ideia se consolida pela representação dos participantes da Figura 7.

Figura 7 – Contato



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos. Volume 2.* Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

No quadrinho da Figura 7, o PR2 agradece o presente dado à filha do Rei Creonte, sua então esposa, sem saber ou ter ideia da vingança da PR1. O leitor, no entanto, já sabe das intenções da PR1, pois essa informação já foi repassada a ele anteriormente. O olhar do PR2 é direcionado à PR1, fazendo dela sua *Meta*. Porém, é importante neste quadro destacar o olhar da PR1. Ao estabelecer um olhar de demanda, exigindo a participação do leitor, a PR1 compartilha com o leitor seu pensamento – seu segredo, numa demonstração de sua intimidade e cumplicidade com leitor.

O quarto aspecto, a modalidade, se apresenta de forma exemplar na representação dos participantes. Como é possível perceber nas Figuras 8 e 9.

A participante (PR1) é representada na cor branca sobre um plano de fundo preto, o que também focaliza o olhar do leitor em direção à imagem que aparece com relevante saliência. No segundo exemplo, os participantes (PR1 e PR3) aparecem bem representados, com características bem destacadas. Ainda que sombreados, como no primeiro exemplo, os PRs estão em destaque na cor preta, que colocada sobre a cor branca focaliza o olhar do leitor nos personagens. Ainda, é possível observar que, ao modalizar os PRs, apresentando-os com contraste, o autor direciona o olhar do leitor para a ação dos PRs, em que a PR1 se inclina diante do PR3 em sinal de rendição e inferioridade atribuída à visão subjetiva do PR3.

Figura 8 – Modalidade



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos*. Volume 2. Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

Figura 9 – Modalidade



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos*. Volume 2. Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

Conforme destacam Kress e van Leeuwen, para entender a organização visual do texto, é preciso observar os aspectos de posição, saliência e estruturação. Portanto, no texto da HQ de Medeia, buscando refletir sobre a metafunção composicional, esses elementos se apresentam da seguinte forma:

No quadro da Figura 10, destacada abaixo, a PR1 olha em direção a outros participantes. O olhar e a posição dos participantes representados demonstram a direcionalidade da PR1, que é o *Ator*, em relação à Meta (seus filhos).

Figura 10 – Categoria narrativa e Valor da informação



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos. Volume 2.* Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

Essa representação demonstra a intencionalidade da PR1 quando observa sua Meta (seus filhos): a intenção de matá-los. Esse desejo se confirma pela expressão verbalizada no balão. Ao aparecer na imagem posicionados à esquerda, os PRs (os filhos de Medeia) representam uma informação nova. Esse posicionamento dos PRs demonstra ao leitor a informação de que a PR1 deseja matar os seus filhos. Assim, neste momento, em que os personagens aparecem representados, essa informação – o assassinato dos filhos de Jasão (PR2), tão importante para o desfecho da história, é compartilhada com o leitor.

Há, também, posições que indicam uma informação já conhecida do leitor; uma informação passada, estabelecida pela posição à esquerda do PR2, como é observado no quadrinho da Figura 11:

Figura 11 – Valor da informação



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos*. Volume 2. Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

O PR2 aparece pela primeira vez na história, o que denotaria uma informação nova, *o novo*. Porém, a posição do PR2, à esquerda, denota que esta é uma informação conhecida do leitor, isto é, o leitor já recebeu informações sobre esse participante anteriormente. Este não surge na história como um elemento novo, uma novidade. A informação sobre o participante já teria ocorrido na história. Esse fato se confirma, pois, a PR1 começa a história falando do PR2. Além disso, o desenrolar da história dá-se pelo desencadeamento da traição do PR2 representado na ilustração junto à PR1.

Outro ponto em destaque é o enquadramento ou estruturação. No quadrinho, essa estrutura enumera, delimita o espaço-tempo e organiza os elementos de forma que visualmente os quadrinhos apareçam distribuídos ordenadamente nas páginas, a fim de sugerir uma trilha de leitura da narrativa.

Figura 12 – Estruturação



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos. Volume 2.* Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

Ao observar o quadro da Figura 12, verifica-se a presença de um espaço-tempo que organiza os acontecimentos separadamente distintos, organizados de forma a enfatizar (ilustrar) as expressões dos PRs e a troca de diálogo entre esses participantes.

No quadrinho da Figura 13, ao observar a moldura, o espaço branco entre os quadrinhos, estabelece desconexão entre os PRs. No entanto, ainda que em quadrinhos diferentes, ao observar com mais atenção, os elementos ilustrados estão conectados, seja pela continuidade dos elementos, numa espécie de complemento, como a serpente e a árvore, que aparecem nos dois quadrinhos, seja pelo contato existente pelo olhar entre os PRs. A PR1 observa seu alvo.

Figura 13 – Estruturação



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos*. Volume 2. Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

Este alvo é identificado por meio da continuidade do quadrinho posterior, isto é, sua *Meta* que está representada no outro quadrinho. Além disso, o balão que expressa a fala da PR1 segue representado sem interrupção até o outro quadro em que se encontra a *Meta*, indicando uma associação. Esses elementos de conexão enfraquecem a estruturação. Contudo, a moldura é bem delimitada; não há ausência de estrutura. Sendo assim, o enquadramento fortalece o entendimento de ruptura que existe entre os PRs, seja uma ruptura física ou emocional.

As imagens posicionadas na posição central dos quadros da Figura 14, ganham relevância na história.

Figura 14 – Valor da informação



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cândido gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos*. Volume 2. Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

Elas retratam o núcleo da informação e, para tanto, precisam de uma posição de destaque. É o que acontece no desfecho da adaptação de Medeia. A cena ilustra a morte do PR2. Este foi morto por um pedaço de madeira que se desprende do Argo – barco (nau) que lhe pertencia e era importante em suas viagens e feitos heroicos. Os quadrinhos centrais retratam a madeira se desprendendo do barco e a expressão do PR2 ao observar a cena.

Ao trazer a cor de forma muito pontual, pois a HQ privilegia preto, branco e tons de cinza, a adaptação enfatiza elementos que incorporam informações cruciais à história, como é o caso das representações ilustradas nas Figuras 15 e 16.

Figura 15 – Cor e Saliência

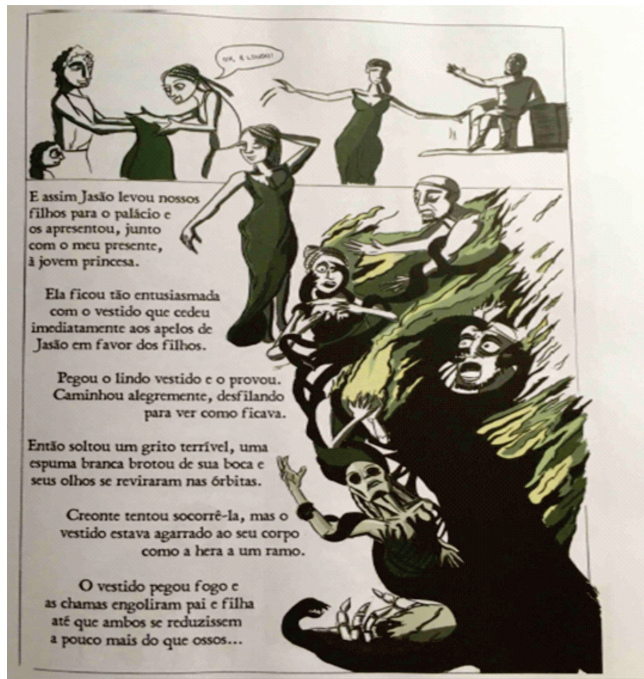


Fonte: KICK, Russ (org.). *Cândido gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos*. Volume 2. Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

O fogo, elemento representado na Figura 15, recebe uma tonalidade que faz parte da cultura comum e aparece em diferentes ilustrações de variados gêneros e contextos. Quando, por exemplo, se ilustra um incêndio, as cores das labaredas aparentam tom vermelho alaranjado. Dessa maneira, é possível estabelecer que a cor escolhida pelo produtor do texto apresenta um sentido comum em muitas culturas. A cor aqui é utilizada para destacar, salientar uma informação: a intenção que a PR1 tem de incendiar algo ou alguém. Percebe-se, portanto, que a cor utilizada para destacar o elemento representa uma ideia, evidencia uma informação crucial, com o intuito de chamar a atenção do leitor e antecipa uma informação, fazendo com que ela se organize de modo coeso e coerente para compreensão da história.

Na Figura 16, o foco central da cena é o vestido. Além de apresentar traços bem detalhados, diferentemente dos PRs no quadrinho, o vestido aparece destacado pela cor verde. A cor verde está historicamente relacionada à inveja e/ou ciúmes, como se observa na frase “o monstro de olhos verdes” (*the green-eyed monster*, em inglês) retirada da peça *Otelo*, de Shakespeare, que representa o ciúme. Outrossim, encontra-se outros casos em que a cor verde é referenciada como inveja. São os casos do anime/mangá *Fullmetal Alchemist*, em que um personagem chamado *Inveja* apresenta cabelos esverdeados, e o caso da expressão “estar verde de inveja” (*green with envy*, em inglês). Sendo assim, a cor utilizada no vestido pelo produtor do texto evidencia os motivos da personagem PR1 em pôr fim à vida dos personagens PR4 e PR3 utilizando um elemento representado (o vestido) para executar a ação. Ao pôr o vestido, este começa a pegar fogo no corpo da PR4, e como apresentado na Figura 15, o fogo representado no quadrinho antecipa a informação sobre este significativo acontecimento para a história.

Figura 16 – Cor e Saliência



Fonte: KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos. Volume 2.* Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

4. A compreensão da multimodalidade na HQ *Medeia*: as percepções de estudantes do ensino médio

Para esta pesquisa, é importante perceber como estudantes do Ensino Médio compreendem elementos estruturantes das narrativas visuais em textos multimodais, tais como a HQ. Por isso, foi apresentada a adaptação de *Medeia*, analisada do ponto de vista da Gramática do Design Visual, no tópico anterior, a uma turma de 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB.

4.1 Metodologia da atividade em sala de aula

A HQ foi disponibilizada aos estudantes e, em aula síncrona via *Google Meet*, foi feita sua leitura compartilhada com a turma, momento em que os estudantes foram estimulados a trazer comentários e impressões iniciais sobre a trama de Medeia e Jasão.

Após a aula, foi encaminhado um questionário em anexo com quatorze perguntas, sendo treze objetivas e uma discursiva. As questões abordavam aspectos importantes para a leitura de textos multimodais, especialmente o estudo da imagem, amparado pela GDV, em relação à palavra.

Para tanto, foram analisadas as seguintes categorias:

- A comunicação pela imagem: Ex.: contato e interação através do olhar, ângulo, comportamento dos participantes representados, cores, iluminação, abstração, distância social.
- A organização dos elementos representados na imagem. Isto é, a estrutura e o formato do texto. Ex.: posição dos participantes no plano da imagem, saliência, enquadramento.
- Composições textuais que compõem e estruturam o texto, tais como recursos de fala, como o balão, vetores de ação e movimento.

O questionário foi enviado como avaliação de sondagem (ou avaliação inicial, como chamam alguns) de um plano de aula desenvolvido para a regência no *Estágio Supervisionado IV* da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, *campus* São Sebastião. O plano de aula foi desenvolvido sob o limiar da proposta intitulada *Imagens e palavras*, unidade 5 do plano de aula proposto pela professora Larissa Dantas Oliveira, docente do IFB, *supervisora de estágio* e também orientadora desta pesquisa. A proposta foi pensada para

analisar a compreensão leitora dos estudantes sobre as relações existentes entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal em textos multimodais, tais como as HQs.

O intuito do questionário debruça-se sobre a indagação da compreensão e/ou percepção sobre a produção de sentidos operados a partir dos modos semióticos presentes no texto multimodal *Medeia*, de Eurípedes, adaptado para o gênero História em Quadrinhos. É importante lembrar que os alunos tiveram acesso ao texto integral antes da proposição do questionário. Portanto, além do questionário proposto, em que os estudantes podiam visualizar a imagem a qual a pergunta se referia, eles puderam ler o texto integralmente.

4.2 Análise das respostas dos estudantes a respeito da leitura e compreensão da HQ *Medeia*

Para a análise dos dados obtidos, a fim de entender se o leitor conseguiu observar e relacionar as linguagens do texto, servirão de foco algumas perguntas do questionário. Algumas, com um alto índice de compreensão. Outras, com um índice menor de compreensão. Assim, entende-se que em algumas questões os estudantes tiveram maior ou menor facilidade para compreender a relação entre as linguagens verbo-visuais presente na HQ.

Ao tratar da ação textual, na questão 1, os estudantes tiveram oportunidade de analisar as ações executadas pelos vetores *Olhar e Balão* que direcionam pensamento e fala do personagem representado. Aqui, os estudantes puderam observar a representação dos personagens e o texto no balão na Figura 1, analisada em seção anterior. A personagem apresentada está representada com uma expressão de tristeza, indicada pela lágrima da participante. Porém, o balão, que apresenta uma expressão verbal, colabora para o entendimento de que a PR chora ao lembrar do abandono que sofreu, e verbaliza esse sentimento. É possível perceber que o abandono lhe causou demasiado sofrimento. A frase “como sofri abandonada” reitera essa afirmação. Ainda que a personagem

esteja triste, tem um motivo pelo qual ela apresenta essa tristeza. Assim, é importante que o leitor considere a relação da linguagem verbal do balão e da linguagem visual (o olhar), assim como ressalta Kress (2001, p. 28 *apud* Ribeiro, 2021, p. 26) “todos os modos reunidos em um [...] texto multimodal contribuem para o significado”. Dos estudantes que responderam essa questão, 65% demonstraram distinguir o alinhamento e a relação das linguagens presentes no texto, em especial nesse quadrinho que lhes foi apresentado na pergunta. Os outros 35% levaram em consideração a expressão e o comportamento da personagem.

Ao analisar as respostas dos alunos à questão 4, que faz referência a Figura 2.2, analisada em seção anterior, vê-se que em alguns aspectos a relação do texto verbal com a imagem foi melhor interpretada por parte dos estudantes. Nesse caso, 95% dos estudantes conseguem entender a relação do texto com a atitude e expressão do personagem. A percepção dos estudantes sobre a questão demonstra que o entendimento advém da compreensão sobre os elementos que compõem a imagem apresentada no quadrinho, como o balão. O balão é um elemento comum em todas as HQs, e é imprescindível na sua composição, como enfatiza Ramos (2009), em uma HQ existem diversas formas de expressar a fala, uma delas, a primeira, é o balão. Ademais, para Acevedo (1990 *apud* Ramos, 2009, p. 32) o balão “é uma convenção própria da história em quadrinhos que serve para integrar a vinheta, o discurso ou o pensamento dos personagens”. Assim, o senso comum é que ele esteja presente, fazendo parte da história e expressando a fala do personagem. O balão da imagem apresenta letras maiúsculas que indicam que o personagem está exaltado ao gritar. A letra maiúscula está associada a esse tipo de conduta, pois é utilizada para dar ênfase, como destaca Gualberto (2016, p. 63), “a ênfase pode ser representada de várias formas, dependendo do modo de comunicação em que se encontra. Na fala, ela pode se dar por meio do tom de voz; na tipografia, recursos como itálico e negrito são comumente utilizados para esse fim [...]”.

Seguindo, as questões 5 e 7, que fazem referência, respectivamente, a Figura 6 e a Figura 7, analisadas em seção anterior, bordaram a interação entre o personagem representado e o leitor. Nessa questão, o intuito era que os estudantes compreendessem, por meio do olhar da personagem, a oferta do participante representado para o leitor e como, por meio do contato, a personagem divide com o leitor uma informação importante para o desfecho da história.

Destaca-se, na questão 5, a importância do texto verbal e da representação da personagem no quadro. A personagem não divide a cena com nenhum outro participante. Além disso, olha diretamente para o leitor. Compreende-se, portanto, que a personagem fala diretamente com esse leitor, dividindo com ele a informação. Uma parcela considerável, também 95%, não conseguiu relacionar a interação do personagem, através do olhar, com o leitor. A composição e a retratação do personagem no quadrinho colaboram para esse entendimento, pois ao posicionar a imagem em um ângulo frontal, olhando para quem está lendo, fica nítido que o produtor de textos demanda do leitor uma participação na história. Ademais, não há na imagem nenhum outro elemento ou participante para o/ou qual/quem o olhar da personagem se direciona, facilitando, assim, o entendimento de que a conversa se dá entre os elementos da imagem e o leitor. Na questão 7, apesar do quadrinho apresentar dois participantes representados, um participante, posicionado frontalmente na imagem, olha novamente em direção ao leitor. Já o outro participante olha para a participante representada na imagem. Percebe-se que o participante representado olha para a participante representada, demonstrando que ele estabelece uma relação com a participante. Além disso, a fala expressada no balão demonstra essa relação: “É um belo presente. O Rei Creonte vai ficar satisfeito com o fim da sua inimizade”.

Com a interpretação da questão 5, torna-se mais fácil responder à questão 7, pois a representação da personagem de forma frontal, com seu olhar fitado ao público, leva ao entendimento de que o leitor

já sabia da informação apresentada anteriormente, o participante representado, não.

Ao responderem à questão 8, referente à Figura 16, analisada em seção anterior, 85% dos estudantes não fizeram a ligação entre a cor escolhida para dar destaque ao vestido e o acontecimento ocorrido na história (o vestido que pegou fogo no corpo da princesa, filha do Rei Creonte, que a levou à morte). Os 85% dos estudantes apontaram que a cor do vestido fazia referência a sua natureza inanimada, diferentemente dos PRs, que representam seres de natureza humana. Os PRs apareciam, apesar de bem destacados, em cores preto e branco (cores neutras), e quando colocados juntamente com um objeto de cor verde (cor fria), o objeto tende a chamar mais atenção. No entanto, como foi observado, a maioria dos estudantes não relacionaram a cor do vestido ao acontecimento narrado na história, isto é, não interligaram a cor com a ideia de ciúme/inveja que a PR1 sentia da PR4. Contudo, é importante ressaltar que, por estar ligada à ideia de associação e origem, a cor destacada na Figura 16 pode representar, para o estudante, um outro significado que não o significado de ciúme e/ou inveja; pode representar um significado relacionado ao contexto social e cultural em que está inserido.

Na questão 10, relacionada à Figura 11, analisada em seção anterior, o personagem representado na imagem aparece posicionado à esquerda, demonstrando uma informação anteriormente mencionada no texto. O personagem representado já tinha sido citado. Dos alunos que responderam ao questionário, 65% não conseguiram ler a informação considerando esse aspecto. Ao ser posicionado à esquerda, olhando para a personagem representada, o leitor considera apenas a relação do texto que mostra a fala do personagem em direção a personagem e a direção do olhar do personagem direcionado à outra personagem, além da sua aparição no canto da imagem, observando a personagem. Essa percepção leva-os a considerar a interação que ocorre entre os personagens retratados na imagem. Afinal, os balões nos quadrinhos são utilizados para favorecer o diálogo direto entre os personagens representados no

quadrinho (Pessoa, 2016). Dessa forma, ao ler a HQ, em que há a relação da linguagem verbal e da linguagem não verbal, o leitor demonstrou que não conseguiu estabelecer a relação do posicionamento na imagem. Contudo, ressalta-se que os estudantes não deixaram de observar a ação executada pelo olhar na imagem e para quem essa relação é estabelecida.

A questão 12 apresentada pelo questionário solicitava aos estudantes que analisassem questões relativas ao/a narrador/a da história. A questão era dividida em três perguntas referenciadas pelas letras *a*, *b* e *c* e teve como referência a Figura 16, analisada em seção anterior. Destas, debruçou-se sobre as letras *a* e *b*. A letra *a* chama a atenção para a voz narrativa do texto. 80% dos estudantes conseguiram perceber que a voz narrativa na HQ se tratava da personagem Medeia. Geralmente nas HQs a voz narrativa é expressada dentro de um contorno – que não é um balão de fala, e aparece no canto inferior do quadrinho (Ramos, 2009). Ou ainda, a voz narrativa pode aparecer fora de um contorno (sem linhas que a delimitam), como assegura Ramos (2009, p. 52) a legenda “pode ser usada sem contorno, tal qual ocorre com o balão sem linha, o balão zero. É possível inferir, então, que a linguagem dos quadrinhos prevê a existência de uma legenda sem signo de contorno, que pode ser chamada de legenda-zero”. Essa afirmação colabora para o entendimento de que os alunos já estão habituados a esse tipo de estrutura, por ser comum nas HQs. Além disso, o narrador não precisa estar retratado na cena. Os participantes retratados, quando em interação, utilizam recursos da fala oral, como, por exemplo, os balões, o que não acontece na cena retratada. Somado a isso, o fato da letra apresentar tipografia com serifa, demonstra um grau de formalidade que não é comum à linguagem oral (falada) presente nos balões. Apesar de perceber quem era o/a narrador/a, 50% dos estudantes não conseguiram apontar as palavras que identificavam o narrador, como era pedido na letra *b* da questão. Esse fato demonstra que eles não conseguiram identificar o ângulo visual do narrador (sua posição em relação ao fato narrado), ou seja, ainda que Medeia

não estivesse representada no Quadrinho, ela participou do fato ali ocorrido, pois a história era narrada em 1ª pessoa.

Considerações finais

Os gêneros multimodais e multissemióticos, que exploram a linguagem visual, configuram-se como processo de conhecimento e interpretação de mensagens na vida do indivíduo desde a tenra idade. Fomos acostumados e estimulados a perceber e relacionar o visual presente nos gêneros de circulação social por um processo quase que natural, à medida que fomos expostos a eles ao longo da vida social e escolar. No entanto, a relação da linguagem visual com outras linguagens, como a verbal, oral, sonora, etc., presentes em alguns gêneros, podem ser melhor lidas e compreendidas caso se aprendam métodos pedagogicamente aplicáveis.

Dessa maneira, a escola deve buscar formas de aplicabilidade de metodologias de leitura das linguagens, que não somente verbal, para fornecer aos seus estudantes meios de analisar essas linguagens. A Gramática do Design Visual, metodologia utilizada na análise da HQ *Medeia* trouxe perspectivas importantes para a compreensão da obra, tendo em vista que para entender a mensagem (narrativa) exposta no quadrinho, era necessário que se observasse as duas linguagens – a visual e a verbal. Ao analisar as respostas contidas no formulário – que também era uma avaliação de sondagem, percebe-se que as questões que apresentavam elementos comuns às HQs, como os balões e a legenda, foram melhor compreendidas pelos estudantes; já as questões a respeito dos elementos representados, não comuns às HQs, como o significado da cor, a posição dos personagens representados e o olhar como vetor, não foram bem compreendidas pelos estudantes.

Desse modo, a GDV mostrou-se eficaz na análise da HQ *Medeia* e na compreensão das questões do formulário, que poderiam ser melhor compreendidas caso o estudante tivesse acesso ao método

de análise em um momento anterior à aplicação da avaliação de sondagem. Portanto, é de fundamental importância que a escola e as práticas pedagógicas busquem métodos de didatização de teorias, como a GDV, que auxiliem o professor na construção do seu material pedagógico. Como afirma Schneuwly (2009 *apud* Vieira-Silva, 2012), um objeto do conhecimento que está em circulação em um outro contexto social, que não o escolar, para ser “ensinado” e “aprendido” deve passar por transformações. Assim, a didatização do material, que torna o conhecimento mais acessível ao estudante, pois traz uma linguagem simples, que o aluno entende, propicia que os estudantes aprendam de modo fundamentado conteúdos que outrora aprendiam de modo mais indutivo.

Faz-se, portanto, necessário que a GDV seja estudada em cursos de formação de professores de línguas, em especial, de Língua Portuguesa, para que a compreensão dos textos multimodais e multissemióticos também alcance os docentes. Sendo assim, como formadores de leitores, de posse do cabedal teórico-metodológico da GDV, essas professoras e professores contribuirão para uma leitura mais completa do mundo e dos textos que nele circulam contemporaneamente.

Referências

- ARAÚJO, Antonia Dilamar. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 13-24, 2011. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1846>. Acesso em: 6 dez. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-48.
- CARVALHO FILHO, Eduardo Dias de. A influência do Facebook nos discursos de estudantes de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. In: GUALBERTO,

Clarice; PIMENTA, Sônia (org.). *Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 191-212.

CASTRO, Estela Carielli de. *Multimodalidade nos quadrinhos: uma análise da HQ Vidas Secas*. 2021. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.29370>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GARCÍA, Santiago. *A novela gráfica*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GUALBERTO, Clarice; PIMENTA, Sônia. Representações do feminino em protagonistas da Disney sob uma ótica multimodal a partir da Semiótica Social. In: GUALBERTO, Clarice; PIMENTA, Sônia (org.). *Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 15-58.

GUALBERTO, Clarice. *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual*. 2016. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos*. Volume 2. Tradução Alzira Allegro e Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

KICK, Russ (org.). *Cânone gráfico: clássicos da literatura universal em quadrinhos*. Volume 1. Tradução Magda Lopes e Flávio Aguiar. 1. ed. São Paulo: Barricada, 2014.

LOPES, Giovana dos Santos. Medéia, de Eurípedes: um olhar sobre tradição e ruptura, na tragédia grega. *Revista Urutágua*, Maringá, n. 14, 2008. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/014/14lopes.htm>. Acesso: 13 nov. 2021.

MACEDO, Felipe J. F.; PIMENTA, Sônia. Sustentabilidade e risco social: a representação da empresa Samarco na mídia jornalística brasileira. In: GUALBERTO, Clarice; PIMENTA, Sônia (org.). *Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 153-170.

OLIVEIRA, Tâmara L. M. de; DIAS, Reinildes. Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do Yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 79-108.

PESSOA, Alberto Ricardo. *A linguagem das histórias em quadrinhos: definições, elementos e gêneros*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidades, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021.

SANTOS, Záira Bomfante dos. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. *Gatilho*, Juiz de Fora, v. 7, n. 13, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/issue/view/1237>. Acesso em: 02 out. 2021.

SANTOS, Záira Bomfante dos. *Aspectos semióticos e lexicogramaticais de peças publicitárias: a construção de uma leitura multimodal*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Záira Bomfante dos; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. *Casa: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21709/casa.v12i2.7243>. Acesso em: 02 out. 2021.

SCHERRER, Lara. Contribuições da gramática do design visual para o ensino da leitura: sinalizações apontadas pela análise de uma campanha educativa. *Devir Educação*, ed. Especial, p. 202-224, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.233>. Acesso em: 06 set. 2021.

SQUELCH. In: *Cambridge Dictionary [online]*. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/squelch>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SQUELCH. In: *Educalinho*. Igoox, 2021. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-en/squelch>. Acesso em: 30 jan. 2022.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

VIEIRA-SILVA, Claudiomiro. *Produção de material didático como espaço de mobilização de saberes docentes*. 2012. 346p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10476_5938.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

XAVIER, Glayci Kelli Reis da Silva. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. *Darandina* – Revista Eletrônica, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, dez. 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/darandina/files/2018/01/Artigo-Glayci-Xavier.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso: 20 dez. 2021.

ANEXO A – FORMULÁRIO/AVALIAÇÃO DE SONDAGEM

AVALIAÇÃO DE SONDAGEM

Olá, estudante!

Este formulário tem como objetivo o registro de suas impressões e entendimento acerca da história de *Medeia*, de Eurípides, adaptada para História em Quadrinhos por Tori McKenna.

Sendo assim, leia e responda às questões a seguir.

Boa atividade!

Obrigatório

Nome * _____

E-mail * _____

EXERCÍCIOS

1. No 1º primeiro quadrinho, o olhar da personagem Medeia demonstra: *



Marcar apenas uma oval.

Que Medeia está triste.

Que Medeia está pensando no abandono do marido.

2. A movimentação da personagem Medeia, nos quadrinhos abaixo, indica um processo de reação ao cumprimento da promessa de vingança feita pela personagem?



Marcar apenas uma oval.

Certo

Errado

3. A organização dos personagens (posição direita-esquerda), no 8º quadrinho, indica que Medeia considerou matar os filhos de Jasão após visualizá-los? *



Marcar apenas uma oval.

Certo
Errado

4. No 11º quadrinho, o nome de Medeia aparece em destaque no balão. Isso acontece para: *



Marcar apenas uma oval.

Evidenciar quem é o personagem principal.
Demonstrar que o personagem está gritando.

5. Observe o quadrinho abaixo e responda a questão que se segue.*



Ao olhar de maneira frontal, a personagem evidencia o compartilhamento da sua ideia de vingança com o leitor? *Marcar apenas uma oval.*

Certo

Errado

6. Por que o fogo, no 24º quadrinho, aparece em destaque, ou seja, apresenta cor? *



Marcar apenas uma oval.

Porque ressalta um elemento utilizado na vingança de Medeia.

Porque representa a cor em que o fogo é retratado em variadas ilustrações.

7. Analise o quadrinho abaixo e responda: *



Por que Medeia aparece à frente de Jasão, posicionada de maneira frontal na imagem?

Marcar apenas uma oval.

Porque demonstra que Jasão se movimenta, deixando Medeia para trás. Porque demonstra a ideia da vingança que a personagem já teria compartilhado com o leitor.

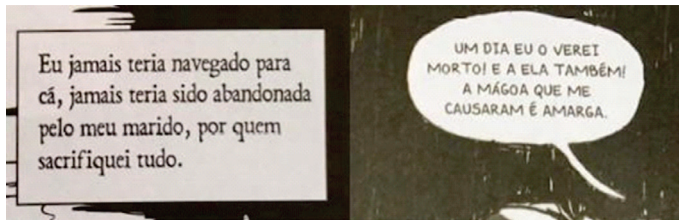
Na HQ, o vestido, objeto que Medeia entregou de presente à princesa, aparece em cor esverdeada, pois pode representar um elemento inanimado, diferente dos personagens que aparecem em preto e branco? *

Marcar apenas uma oval.

Certo

Errado

8. No texto, alguns balões apresentam formatos e tipografias (letras) diferentes, como demonstrado no exemplo abaixo: *



Por que isso acontece?

Marcar apenas uma oval.

Para demonstrar que pessoas diferentes estão falando.

Para expressar diferentes ideias.

9. O personagem Jasão, ex-marido de Medeia, aparece representado, no 29º quadrinho, pela primeira vez. Em relação a posição de Jasão, responda: *



Por que Jasão aparece posicionado à esquerda do quadrinho?

Marcar apenas uma oval.

Porque, posicionado à esquerda, Jasão pode observar Medeia.

Porque Jasão já teria sido mencionado anteriormente, demonstrando, assim, que ele já fazia parte da história.

10. No quadrinho abaixo, Medeia e os seus filhos aparecem separados, ou seja, em quadrinhos distintos. Essa separação ocorre pois indica: *



Marcar apenas uma oval.

Uma ruptura entre Medeia e seus filhos, evidenciando uma diferença entre os personagens.

Uma ruptura na simultaneidade dos acontecimentos.

11. Em um texto narrativo, o narrador é aquele que conta a história. Leia o texto expresso no quadrinho abaixo e responda às seguintes perguntas:



12. A) A voz narrativa nesta HQ é representada pelas letras com tipografia diferente e aparecem fora dos balões de fala. De quem é a voz narrativa que conta a história? *

Marcar apenas uma oval.

De Medeia.

Da princesa, filha de Creonte.

De Jasão.

12. B) Agora, qual é o foco narrativo da história (19 ou 39 pessoas)? Escreva quais palavras do quadro identificam a posição que o/a narrador/a ocupa na história? *

12. C) O/A narrador/a pode contar os fatos à medida que eles ocorrem, ou voltar ao passado para contar como os acontecimentos ocorreram ou, ainda, ir ao futuro para contar como os fatos ocorrerão. Nesse sentido, o/a narrador/a do texto acima... *

Marcar apenas uma oval.

narra os fatos de modo linear, ou seja, a narração apresenta os acontecimentos em ordem cronológica dos que estão ocorrendo.

narra os fatos em retrospectiva (ou *flashback*). Essa forma consiste em voltar no tempo com o objetivo de contar fatos anteriores ao momento em que a história está ocorrendo.

13. Observe os quadrinhos finais da HQ *Medeia*: *



Agora responda: Por que existem dois quadrinhos posicionados ao centro, em detrimento dos demais quadros?

Marcar apenas uma oval.

Porque os quadrinhos focalizam uma ação importante para a conclusão da história.

Porque a centralidade dos quadrinhos é uma exigência estética e estrutural das HQs.

14. Relate, do seu ponto de vista, o que você entendeu da história de *Medeia* a partir da leitura da HQ e explique como chegou a essas conclusões.

*

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google Formulários

FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PARA O LETRAMENTO DIGITAL: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Amanda Silva Santana
Jennifer de Carvalho Medeiros

RESUMO

O letramento digital é um tema que está aos poucos ganhando visibilidade, e com isso, mais debates sobre a importância de inserir as novas tecnologias nos ambientes educacionais estão surgindo. Este artigo traz uma reflexão sobre o estudo do letramento digital no curso de Pedagogia do IFB, a fim de entender o que é o letramento digital, como é trabalhada a temática e quais as possibilidades oferecidas para compreender e discutir sua relevância. A pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica sobre o tema, uma análise do Plano de Curso de Pedagogia e nas respostas dos docentes e discentes sobre o desenvolvimento da temática ao longo do curso. A metodologia utilizada foi a Análise de Conteúdo de Bardin e como resultado da pesquisa foi observado uma compreensão distinta sobre a definição de letramento digital entre docentes e discentes, por consequência, a afirmação de oportunidades para o desenvolvimento também. De forma geral, há um entendimento da importância do tema ao longo do curso e que o trabalho pode ser transversal, dentro e fora de sala, sem a necessidade de uma disciplina específica para o letramento digital.

Palavras-chave: formação de professores; letramento digital; tecnologias educacionais; pedagogia.

Introdução

As tecnologias podem ser utilizadas no ambiente escolar, e para isso é necessário que o professor tenha conhecimento e saiba manusear as ferramentas de forma a contribuir no aprendizado dos estudantes. Portanto, é importante mediar e auxiliar na construção do conhecimento a partir das tecnologias, favorecendo o diálogo e a reflexão para que os discentes possam praticar e introduzir em seu cotidiano as novas informações, levando-os ao letramento.

O letramento vai além de ler e escrever, é entender o contexto e colocar em prática seus conhecimentos. No ambiente virtual leva-se em consideração as informações tecnológicas e manuseio dos aparelhos e plataformas. Sendo assim, o letramento digital envolve todos os conhecimentos de leitura, escrita e meios digitais em seu dia a dia.

Há dois entendimentos sobre o letramento digital, um instrumental e outro crítico. O letramento digital instrumental se refere à utilização técnica dos meios digitais, isso inclui a capacidade de navegar na internet, usar *software* de processamento de texto, enviar *e-mails*, criar documentos digitais, entre outras habilidades técnicas básicas. Por outro lado, o letramento digital crítico envolve uma abordagem mais reflexiva e analítica em relação ao uso da tecnologia e das mídias digitais. Isso envolve a capacidade de avaliar a qualidade e confiabilidade das informações *online*, entender as implicações sociais e políticas do uso da tecnologia, analisar a forma como os meios de comunicação influenciam a opinião pública e reconhecer a presença de vieses e desigualdades nos sistemas de tecnologia.

A pesquisa trata do letramento digital na formação dos professores, visto a grande utilização das TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação nos dias atuais, sobretudo em sala de aula. O uso das telecomunicações pode impulsionar e facilitar o ensino-aprendizagem, sendo necessária a mediação do professor para trabalhar a reflexão dos estudantes e desenvolver as habilidades digitais de forma crítica.

O objetivo desta investigação é compreender o processo de formação para o letramento digital dos estudantes de Pedagogia do IFB *Campus* São Sebastião a partir da análise do Plano Pedagógico do Curso, dos aspectos relacionados ao letramento digital, da descrição das atividades do IFB e das representações dos estudantes e professores sobre o letramento digital. A pesquisa pretende estudar e compreender as práticas no curso partindo do seguinte questionamento: como está organizada a formação para o letramento digital e quais as possibilidades oferecidas aos estudantes do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Brasília – *Campus* São Sebastião?

O artigo é dividido em três partes. A primeira contém o referencial teórico sobre formação de professores e letramento digital. A segunda parte são os aspectos metodológicos e a terceira parte é destinada às análises, discussões e resultados alcançados

1. Formação de professores e o curso de Pedagogia: uma breve contextualização

A necessidade de formação do docente surge no século XVII, sendo concretizado por São João Batista de La Salle, no instituto denominado Seminário dos Mestres, em 1684. Contudo, a criação das escolas para professores surge somente após a Revolução Francesa, já no século XIX, e em Paris, com o nome de “Escola Normal”.

O preparo dos professores no Brasil surge após a independência. Dos aspectos pedagógicos, pode ser dividido em momentos, que vão desde os ensaios intermitentes da formação de professores, o início da Lei das Escolas das Primeiras Letras, que definia aos professores a instrução no método de ensino mútuo, passando pelo estabelecimento do padrão das Escolas Normais, a organização dos Institutos de Educação, até a habilitação do magistério e a vinda dos Institutos Superiores de Educação.

No período do Brasil Colônia, não há preocupação explícita na formação dos professores. É somente no século XIX que despertam

essa necessidade, na Lei das Escolas das Primeiras Letras. Define-se então que, a partir do método mútuo, os professores deveriam ser treinados, às próprias custas, nas capitais das províncias. Em 1834, após a promulgação do Ato Adicional, as províncias, que são as responsáveis pela formação, adotam para a formação dos professores o modelo de criação das Escolas Normais. O Rio de Janeiro inicia, sendo seguido por Bahia, Mato Grosso e Piauí, entre outras.

O processo de organização e funcionamento foi padronizado a partir da reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890. Contudo, há uma reforma orientada pelo enriquecimento dos conteúdos do currículo escolar e ênfase nos exercícios práticos de ensino. O resultado é a Escola Normal, a principal inovação da reforma. Ao assumir os custos e centralizar o preparo dos novos professores, os proponentes da reforma garantiriam a formação dos professores.

Com o avanço dos institutos de educação, dois têm destaque: O Instituto do Distrito Federal e o de São Paulo, sendo orquestrados por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, respectivamente. O objetivo final era incorporar as demandas pedagógicas em um modelo de conhecimento com caráter científico.

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo atingiram patamar universitário, e foram estopim para a organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, que se tornaram decreto no país em 1939. Com isso, a estrutura ficou conhecida como “3+1”, o que se tornou comum nas licenciaturas de Pedagogia: três anos para o estudo das disciplinas específicas e um para a formação didática.

Após a instalação do regime militar, no entanto, os moldes educacionais sofreram algumas alterações. Antes sendo como nas Escolas Normais denominados de primário e secundário, passam a se chamar primeiro e segundo grau. Tem-se a partir de então a substituição para o magistério, que apresentava habilitação num curso de 3 anos para professores ministrarem aulas até a 4ª série, e

um outro, com quatro anos de duração, habilitando ao magistério da 6^a série até o 1^o grau.

Dada a situação, o governo lança em 1982 a tentativa de revitalizar o caráter da Escola Normal através dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Acontecia também, e em paralelo, uma tentativa de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura. A intenção principal era atribuir aos cursos pedagógicos a formação de professores para magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino do 1^o grau, hoje conhecidos como Ensino Fundamental.

Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o curso de Pedagogia sofreu diversas alterações no decorrer do tempo, e pela sua complexidade e abrangência, somou vários significados. Hoje está compreendida também, principalmente, numa dimensão epistemológica, fazendo referência a um campo de conhecimento, disciplinar, como curso superior de formação, e prática, que engloba todos os fazeres educacionais cotidianos.

Tornou-se uma ciência que estuda a teoria e prática da educação e formação dos professores, trazendo uma reflexão do mundo contemporâneo sobre as demandas sociais e individuais propondo mudanças e transformando os meios com intencionalidade.

No aspecto do campo científico-profissional, a Pedagogia tem sido permeada de polêmicas desde o surgimento com curso de mesmo nome homologado como forma de preparação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa qualificação, como curso destinado à formação de profissionais que lidem com os anos iniciais, têm tornado evidentes e desarticuladas as distintas esferas na abordagem da Pedagogia (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007).

A profissionalização do pedagogo é entendida como identificação de uma categoria que ultrapassa a dimensão corporativa e tem como objetivo a transformação da sociedade e meios educacionais. O reconhecimento da profissão é importante especialmente para

os professores das séries iniciais, tradicionalmente desqualificados social e profissionalmente.

No contexto da profissionalização do pedagogo, faz-se necessária a reflexão sobre a inserção das tecnologias educacionais no processo formativo docente, seja na fase inicial ou de forma continuada. Nesse sentido, é importante compreender em que medida a formação para o letramento digital vem sendo desenvolvida nos cursos superiores de Pedagogia.

O Conselho Nacional de Educação aprovou em 2006 as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, que estabelecem as competências e habilidades necessárias para a formação de professores e gestores educacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia ganharam novas contribuições ao longo dos anos para implementação da política nacional de formação e valorização da docência. Para a parte de tecnologias, destacam as atividades docentes e participação na organização e gestão, incluindo a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (2005, p. 8). O egresso do curso de Pedagogia deve “relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (2005, p. 9). Já a estrutura do curso terá “estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens” (2005, p. 11).

Apesar das DCNs não destacarem o letramento digital e o uso crítico das plataformas digitais, atualmente é um tema que está presente e merece a atenção dos professores e estudantes. Portanto, é importante o trabalho das tecnologias em sala de aula mediadas pelos docentes trazendo uma reflexão sobre a utilização dos meios digitais de forma crítica.

1.1 Letramento digital: conceitos e influências na formação docente

Segundo o dicionário, “letramento” é “processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos” (Dicio, 2023) e “letrado” é definido como “culto; que tem excesso de erudição, de cultura; que tem grande conhecimento. Literato; que tem um conhecimento literário excessivo” e também “que tem capacidade para utilizar tipos variados de material escrito” (Dicio, 2023), ou seja, uma pessoa capaz de usar a leitura e escrita como meio de comunicação em seu contexto. Já a alfabetização, segundo o dicionário, é “difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar” (Dicio, 2023).

Para Magda Soares (2003), a alfabetização é apenas uma parte do processo de letramento, que envolve habilidades mais amplas e complexas relacionadas à leitura e escrita. Ela argumenta que a alfabetização se concentra na aquisição dos códigos da escrita, ou seja, na decodificação de palavras e na compreensão de textos simples. Já o letramento vai além, ele envolve a capacidade de compreender e produzir textos em diferentes contextos sociais e culturais, utilizando estratégias de leitura e escrita adequadas a cada situação.

De acordo com Soares (2003), o letramento envolve também aspectos afetivos, culturais e políticos, como a valorização da diversidade cultural, o desenvolvimento de um pensamento crítico e a capacidade de se comunicar de forma eficaz em diferentes situações. A alfabetização é uma etapa importante do processo de letramento, mas não é suficiente para tornar um indivíduo letrado. Para isso, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem inclua também o desenvolvimento de habilidades mais amplas e complexas, que envolvem aspectos culturais, políticos e afetivos.

Segundo Soares (2002), o letramento é a forma de ter acesso e utilização da informação no cotidiano. Dessa forma, o letramento pode ser algo individual e particular para cada cidadão, tendo em vista que existem níveis diferentes para leituras diferentes.

Seguindo essa linha, Soares (2002) apresenta algo novo em *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, incluindo no processo as novas tecnologias digitais de leitura e escrita, explicitando que cada uma das modalidades, a tradicional e a mais atual, tem seus próprios objetivos e resultados finais. Dessa forma, não se diz mais letramento, e sim *letramentos*, deixando claro que existem diversas formas de fazê-lo.

A partir da compreensão de letramento, tem-se o letramento digital para definir a utilização desses conhecimentos no universo tecnológico. Bezerra (2015), diz que a internet e as tecnologias vêm mudando o relacionamento das pessoas com o mundo, mas que as instituições educacionais ainda não conseguiram aproveitar todo o potencial dessas novas ferramentas nos ambientes escolares e que um estudo aprofundado pode permitir essa utilização para fins pedagógicos. Portanto, é necessário que o educador saiba as metodologias e formas de uso, justificando assim sua escolha e trazendo ao estudante a facilitação intencionada, sempre atento ao uso crítico dos recursos tecnológicos.

Para Moreira (2012), mesmo com um mundo cada vez mais digital, ainda é um grande desafio para os professores utilizar recursos digitais em sala de aula, por isso é necessária uma reflexão sobre a educação e as mídias digitais para incluir essas ferramentas na escola e na formação dos professores. Desta forma, é possível facilitar e aprofundar os conhecimentos para a vida a partir das tecnologias.

Moreira (2012) entende o letramento como uma maneira de acesso e utilização das informações no contexto de cada um.

O letramento digital e o uso das tecnologias educacionais vem sendo discutido há um tempo, porém, a temática ganhou destaque durante a pandemia da COVID-19, alterando o panorama educacional com uma mudança forçada: professores em casa realizando aulas ao vivo, montando conteúdos didáticos para uso em computadores e videoconferências. Contudo, com o surgimento de novas tecnologias, surgem também novas questões necessárias de lidar,

como as novas escritas e filtro de verificação de informações, principalmente no momento que ocorre um fenômeno das *fake news*, que são informações falsas ou parcialmente alteradas. Portanto, há a necessidade de que o ambiente escolar acompanhe tantas mudanças, já que o público-alvo está imerso num contexto digital.

Sendo assim, as tecnologias e ferramentas digitais trabalhadas em sala de aula podem melhorar o entendimento dos conteúdos, trazer metodologias lúdicas e desenvolver a leitura e escrita direcionada é possível aproximar os estudantes dos conteúdos científicos envolvendo o universo digital, que está cada vez mais presente no cotidiano, e desenvolver as possibilidades de ensino-aprendizagem nos ambientes educacionais.

1.1.1 O caso do IFB: o letramento digital na formação inicial dos professores de Pedagogia

O curso de Pedagogia do Instituto Federal de Brasília está dividido em oito semestres, com seis núcleos: formação técnico-científica, formação comum, formação optativa, formação obrigatória – estágio supervisionado, práticas de ensino e formação obrigatória – atividades complementares. Cada semestre é formado por disciplinas relacionadas entre si que sistematizam conhecimentos para definir e orientar a formação do pedagogo em diferentes áreas de atuação.

O terceiro e o quinto semestre são voltados aos processos de alfabetização e letramento, novas tecnologias da informação e comunicação, com introdução a investigação científica e discussão do papel do professor em meio ao fluxo de informações e produção de conhecimento no contexto escolar.

As disciplinas “Escola, Alfabetização e Cultura da Escrita” e “Práticas de Ensino 3 – Processo de Alfabetização”, encontradas no terceiro semestre, trabalham os conhecimentos, conceitos e práticas da língua escrita, alfabetização e letramento, além de construção de

uma aula de alfabetização de forma crítica observando o contexto escolar. O referencial traz reflexões sobre alfabetização, a alfabetização como processo discursivo, letramento, letramentos múltiplos, escola e inclusão social e multiletramentos na escola.

As disciplinas relacionadas ao letramento digital, encontrados no quinto semestre, são: “Novas tecnologias da educação” e “Práticas de Ensino 5 – Multimeios didáticos”. A bibliografia das disciplinas traz estudos sobre educação e tecnologias, novas tecnologias e mediação pedagógica, práticas pedagógicas e tecnologias digitais, tecnologias e ensino presencial e a distância, informática educativa, informática na educação, novas ferramentas pedagógicas, letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas, computadores, ferramentas cognitivas e tecnologias para transformar a educação.

Além das disciplinas, foram divulgados e organizados eventos, palestras, cursos, pesquisa, extensão e oficinas com a temática de letramento, letramento digital e literário, tecnologias na escola e mundo digital. Alguns dos eventos que aconteceram em 2021, de forma remota, foram:

Quadro 1 – Eventos sobre letramento – 2021

Evento	Responsável pela organização	Período
Projeto de Pesquisa “Escritores brasileiros e a noção de autoria: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola”	Curso de Letras do IFB <i>campus</i> São Sebastião	dezembro de 2020 a dezembro de 2021
2º Webinar Nas redes da Literatura: quais os (des) caminhos da leitura em tempos digitais?	Nas redes da literatura. Grupo de pesquisa do IFB	17 de novembro de 2021 a 08 de dezembro de 2021
Webinário A leitura no mundo digital	Itaú Social	27 de setembro de 2021
VII Colóquio Nacional de Hipertexto. Do papel para o ecrã: a produção e a recepção de textos no ambiente digital	Laboratório de Leitura e Produção Textual (CTF/UFPI)	21 e 22 de outubro de 2021
Oficina de zine como prática educativa na formação docente: Análise do ‘analfabeto endinheirado’ na literatura brasileira e a crise da formação cultural	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	26 de junho de 2021

Live acadêmica – Letramentos Acadêmico-científicos: resistência e (participação)	Laboratório de Leitura e Produção Textual (CTF/UFPI)	28 de junho de 2021
Live acadêmica – Os resumos na perspectiva dos letramentos acadêmicos	Laboratório de Leitura e Produção Textual (CTF/UFPI)	27 de setembro de 2021
Live acadêmica - Letramentos Acadêmicos nas culturas disciplinares de Literatura e Linguística	Laboratório de Leitura e Produção Textual (CTF/UFPI)	29 de novembro de 2021
Curso de extensão gratuito na modalidade a distância no Instituto Federal do Rio de Janeiro – Ensino de literaturas e letramento literário	Instituto Federal do Rio de Janeiro	06, 13, 20, 27 de maio e 10 de junho de 2021
II Simpósio Nacional sobre Cultura Escrita Digital: (Re)configurando o letramento na cultura digital	Universidade Federal de Minas Gerais	15 e 16 de junho de 2021
Curso de extensão <i>online</i> : Produção de vídeos e <i>podcasts</i> para uso pedagógico	Universidade Estadual do Piauí	Aulas aos sábados, de 01 a 29 de maio de 2021
Alfabetização e letramento na cultura do papel e na cultura das telas com a Profa. Dra. Magda Soares	Universidade Federal de Alagoas	23 de março de 2021
Projetos de ensino à luz da pedagogia dos multiletramentos	Projeto de Pesquisa “Escritores brasileiros e a noção de autoria”	18 de março de 2021
Oficina Do papel para a tela: O inst@poema	Projeto de Pesquisa “Escritores brasileiros e a noção de autoria”	11 de março de 2021
Oficina O jogo e o conto – Clarice Lispector	Projeto de Pesquisa “Escritores brasileiros e a noção de autoria”	25 de fevereiro de 2021
Oficina de <i>podcast</i>	Projeto de Pesquisa “Escritores brasileiros e a noção de autoria”	18 de fevereiro de 2021

Fonte: a autora

Desta forma, é possível notar a presença de conteúdos e possibilidades de estudos sobre letramento digital e tecnologias, considerando as informações do plano de curso e dos eventos divulgados e organizados pelo *Campus* São Sebastião. Todavia, grande parte dos

eventos foram organizados pelo colegiado de Letras, demonstrando que é necessário que o colegiado de Pedagogia também organize eventos sobre a temática e realize a integração com o curso de Letras, para que ambos possam se beneficiar com as formações, tendo em vista a importância da temática para a formação docente.

2. Aspectos metodológicos

A presente investigação consiste em uma pesquisa qualitativa, com caráter exploratório. É um estudo de caso com análise da realidade e de textos bibliográficos sobre o letramento digital com o foco na formação inicial docente, ofertada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Brasília, *Campus* São Sebastião.

A pesquisa exploratória é principalmente para apurar ideias e descobertas com o objetivo de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 42). Para realizar esse tipo de investigação, utiliza-se, em sua maioria, as fontes bibliográficas, podendo ser livros, publicações periódicas e impressos diversos.

Além das fontes bibliográficas, foi utilizada fonte documental, por meio do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia do IFB para analisar as disciplinas relacionadas às tecnologias e se há estudos sobre letramento digital. Este é um documento de fácil acesso, encontrado no *site* do Instituto na aba de cursos de graduação do *Campus* São Sebastião.

Para realizar a investigação, além da análise bibliográfica e documental foi elaborado um questionário que foi respondido pelos estudantes e professores de Pedagogia para entender como o letramento digital é trabalhado ao longo do curso e como é a participação nas atividades relacionadas ao tema. Os questionários foram elaborados pelo *Google Forms* e enviados para 18 professores e 225 estudantes do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Brasília, via *e-mail* e *WhatsApp*.

A análise dos questionários foi realizada a partir dos procedimentos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os passos da técnica têm três fases de aplicação:

1. Pré-análise: processo no qual ocorre a leitura dos dados e escolha das fontes;
2. Exploração do material: as categorias dos indicadores são criadas, e todas agrupadas por analogia;
3. Interpretação dos resultados: parte final em que, a partir das métricas, são definidos os processos de melhoria.

O questionário dos estudantes contou com 28 respostas, sendo apenas uma do gênero masculino. A faixa etária predominante é entre 20 e 30 anos, representando 60,7% dos estudantes, em seguida a faixa etária entre 31 e 40, com 28,6%, seguindo 7,1% com menos de 20 anos e apenas 3,6% com mais de 50 anos. Dos estudantes que responderam o questionário 39,3% são da turma 1M8 (8º semestre), 28,6% da 1M6 (6º semestre), 14,3% fora do fluxo, 10,7% da turma 1M2 (2º semestre) e 7,1% da 1M4 (4º semestre).

O questionário dos professores contou com 7 respostas, sendo cinco do gênero feminino e duas do masculino. A faixa etária dos professores varia entre 31 e 50 anos, sendo 71,4% entre 31 e 40 anos, e 28,6% entre 41 e 50 anos. Dos professores respondentes, 71,4% leciona no curso superior entre 1 e 5 anos, enquanto 28,6% leciona entre 6 e 10 anos, 71,4% leciona no curso de Pedagogia do IFB entre 1 e 3 anos, 14,3% menos de um ano e 14,3% há 4 anos. Os professores que trabalham no *Campus* São Sebastião há mais de 5 anos representam 42,9%, entre 3 e 5 anos 28,6%, entre 1 e 2 anos são 14,3% e menos de um ano representam 14,3% dos professores.

3. Análise e discussão: o desenvolvimento da formação para o letramento digital articulado às representações dos estudantes e professores

Após as análises dos questionários, foram organizadas duas categorias que serão apresentadas nos tópicos seguintes. A primeira é referente ao desenvolvimento do letramento digital no curso de Pedagogia do IFB na visão dos professores e estudantes do curso. A segunda categoria é a percepção dos professores e estudantes sobre a importância do letramento digital na formação docente.

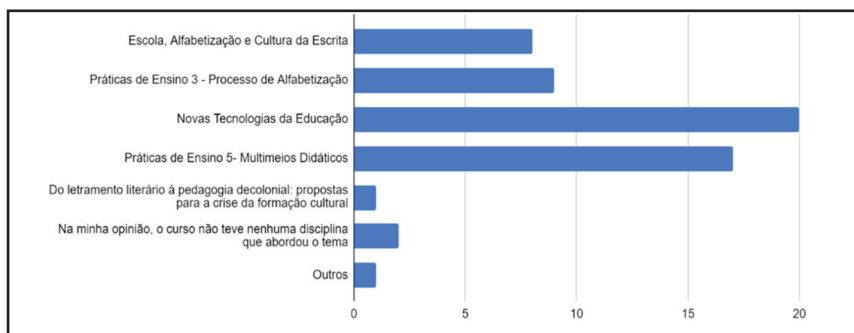
3.1 O desenvolvimento do letramento digital no curso de Pedagogia do IFB na visão dos professores e estudantes do curso

A criação da categoria de desenvolvimento do letramento digital no curso de Pedagogia levou em consideração os achados nos questionários e a importância de compreender como ocorre o processo na formação dos futuros pedagogos para o uso das tecnologias. Desta forma, foi possível notar como o tema é trabalhado e quais as sugestões dos estudantes e professores para integração ao longo do curso.

Ao serem questionados sobre as oportunidades de formação para o letramento digital ocorridas durante a formação, os estudantes de Pedagogia destacaram as disciplinas do curso como os principais espaços formativos (64,3%). Em seguida, foram apontadas os eventos, palestras e oficinas. Uma parte dos estudantes afirmaram que não tiveram nenhuma formação sobre o tema (25%).

Com base nesses dados, é possível destacar que houve oportunidades para o trabalho de letramento digital dentro e fora de sala de aula, segundo a perspectiva dos estudantes. No que diz respeito às disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia, os estudantes apontaram aquelas que abordam a temática do letramento digital:

Gráfico 1 – Disciplinas do curso de Pedagogia que se relacionam com o letramento digital



Fonte: A autora

Em cada semestre pelo menos um estudante afirmou não estudar letramento digital no curso de Pedagogia, ao todo foram 7, dois no segundo semestre, um no quarto, um no sexto, dois no oitavo e um fora do fluxo. Porém, destes estudantes apenas um do segundo e um fora do fluxo responderam não cursar nenhuma disciplina relacionada ao tema, o restante reconheceu disciplinas cursadas que se relacionam com o letramento digital.

Neste caso, há uma divergência de compreensão sobre o significado de letramento digital entre os estudantes. De acordo com as respostas, parte dos estudantes entendem que o letramento digital é o uso das tecnologias ou plataformas digitais, para outros é compreender e utilizar de forma crítica no cotidiano, enquanto que uma parcela menor não tem conhecimento sobre o que é o letramento digital.

A maioria dos professores responderam que não ofertam disciplinas relacionadas ao letramento digital. Porém, 28,6% dos professores responderam ver possibilidade de trabalhar o tema em alguma disciplina que leciona, 57,1% responderam talvez e 14,3% não veem a possibilidade.

Desta forma, é possível observar que as disciplinas descritas no Projeto Pedagógico do Curso que teria o letramento digital em

sua ementa não foram necessariamente desenvolvidas em sala de aula de acordo com as respostas, principalmente dos professores, que afirmaram não ofertar disciplinas relacionadas à temática. Por outro lado, 64,3% dos estudantes responderam ter formação em disciplinas do curso. Neste caso, pode haver uma compreensão diferente sobre o letramento digital entre estudantes e professores, o que leva ao ponto de entender o significado de letramento digital para cada grupo.

Os estudantes, de forma geral, compreendem o letramento digital como uma formação instrumentalizada para o uso das tecnologias. Porém, o letramento digital vai além de saber utilizar as ferramentas digitais, é entender o contexto e usar de forma crítica no cotidiano. A compreensão dos professores segue o pensamento da utilização crítica dos meios digitais. Desta forma, ao trabalhar com as plataformas virtuais, os estudantes acreditam trabalhar o letramento digital, ao contrário dos professores que entendem a necessidade de questionar o uso das tecnologias.

3.2 Percepção dos professores e estudantes sobre a importância do letramento digital na formação docente

A criação da categoria oriunda da percepção dos professores e estudantes se deu pela divergência das respostas sobre as oportunidades de letramento digital durante o curso. Enquanto os estudantes, em sua maioria, afirmaram ter letramento digital, muitos professores afirmaram não trabalhar a temática em sala de aula. Assim, a percepção de cada grupo foi divergente, inclusive entre os estudantes, que também trouxeram duas percepções, uma mais técnica e outra mais crítica.

Para grande parte dos estudantes, o letramento digital é algo mais instrumental, como usar as ferramentas digitais e a internet, por exemplo. Já para os professores, o letramento digital é usado de forma crítica, para além de saber usar, é refletir e questionar o uso e as suas formas. Uma pequena parcela dos estudantes

também entende o letramento como a utilização crítica e reflexiva das tecnologias a favor do ensino-aprendizagem, mas ainda assim afirmaram ter o desenvolvimento do tema durante o curso, a exemplo de um estudante que afirmou ter oportunidades nas disciplinas e destacou que entende letramento digital como “[...] um processo crítico sobre as ações de ler e escrever voltado a internet e as inúmeras informações disponibilizadas – que podem ou não ser verdadeiras ou, ainda, podem ou não abarcar todas as perspectivas de uma situação”.

Das perspectivas apresentadas, a dos professores é a que mais se aproxima da descrição das literaturas, usando de forma crítica e consciente as tecnologias. Desta forma, as respostas divergentes sobre ter ou não oportunidades de letramento digital ao longo do curso de Pedagogia é entendida quando analisa a compreensão de cada grupo sobre o conceito de letramento digital.

De acordo com as respostas, 20 estudantes compreendem o letramento digital de forma mais instrumentalizada, a exemplo dos estudantes que responderam que letramento digital é “todo e qualquer ensinamento ou documento que seja por meio do digital, ou seja, que necessite de tecnologia para se aprender” “se formar, estudar de forma digital” “é um conjunto de técnicas que a pessoa consegue compilar para manusear os instrumentos, como celular, tablets e computadores” e “[...] a forma com que as pessoas escrevem na internet. Uso do corretor do celular, usa abreviado das palavras”.

Quanto à compreensão crítica dos estudantes, identificamos 6 respostas, como o estudante que respondeu que letramento digital é “entender aquilo que está lendo na internet e saber distinguir se é verdade ou mentira a informação” e outro estudante que respondeu que letramento digital é “um processo crítico sobre as ações de ler e escrever voltado a internet e as inúmeras informações disponibilizadas – que podem ou não ser verdadeiras ou, ainda, podem ou não abarcar todas as perspectivas de uma situação”. Ao todo, apenas 2 estudantes responderam não ter conhecimento sobre o tema.

No questionário não teve nenhuma resposta que coaduna com o conceito de letramento digital, mas algumas respostas se aproximaram das construções teóricas sobre o tema, como o estudante que escreveu que letramento digital é “a utilização de forma correta das plataformas digitais [...] não é apenas saber ler e escrever, mas também interpretar e assim poder utilizar para os seus fins sociais”.

No questionário também foi perguntado sobre a avaliação dos discentes a respeito da formação voltada ao letramento digital no curso de Pedagogia, 18 responderam positivamente e 10 avaliaram negativamente, ou por falta de compreensão do significado da temática ou por não sentir que foi explorada durante o curso.

Para os professores, a formação não é algo instrumentalizado, mas acontece, principalmente diante da necessidade que veio com a pandemia, obrigando o uso das tecnologias para continuar as atividades. Alguns professores não têm familiaridade com a temática, o que pode ser um obstáculo para usar e trabalhar o letramento digital em sala de aula e dar sugestões para o colegiado ou para o *Campus* envolver a temática no cotidiano do curso. Um dos desafios citados pelos professores é a heterogeneidade dos estudantes e que o ideal seria começar com um diagnóstico para então estudar e aplicar o tema em sala.

Em geral os professores não sentem a necessidade de uma disciplina para trabalhar o letramento digital, sendo possível explorar o tema de forma transversal. Como há um entendimento dos docentes que o tema pode ser explorado nas disciplinas que já lecionam, é possível refletir sobre a aplicabilidade na prática e cotidiano das aulas.

Desta forma, o planejamento das aulas não precisa sofrer tantas alterações, é possível incluir as ferramentas digitais em sala de aula, estimulando a prática e o letramento digital, trazendo propostas e discutindo sobre as possibilidades de trabalho de forma intencional e reflexiva.

Considerações finais

O objetivo desta investigação foi compreender o processo de formação para o letramento digital dos estudantes de Pedagogia do IFB, *Campus* São Sebastião, a partir da análise do Plano Pedagógico do Curso, dos aspectos relacionados ao tema, da descrição das atividades do IFB e das representações dos estudantes e professores. A pesquisa estudou as práticas no curso partindo do questionamento de como está organizada a formação para o letramento digital, e quais as possibilidades oferecidas aos estudantes, a fim de entender se os futuros pedagogos estão sendo formados para compreender as questões que envolvem o letramento digital.

A partir das análises dos questionários, do plano de curso e das oportunidades formativas dos eventos organizados pela instituição, foi possível notar a presença do letramento digital ao longo do curso. Ainda que não tenha uma grande ênfase, é uma temática reconhecida como de grande valia tanto para os professores como para os estudantes. Dessa forma, o *Campus* São Sebastião juntamente com a coordenação de curso pode trazer mais eventos relacionados à temática e os professores trabalharemos de forma transversal dentro de sala.

Para trabalhar o letramento digital no curso de Pedagogia não é necessário ter uma disciplina específica, entendendo que a temática é transdisciplinar e vai além da compreensão do significado. É interessante que nas disciplinas Escola, Alfabetização e Cultura da Escrita, Práticas de Ensino 3 – Processos de Alfabetização, Novas Tecnologias da Educação e Prática de Ensino 5 – Multimeios Didáticos abordem o tema para melhor entendimento dos estudantes e ter uma troca mais valiosa sobre como se desenvolver em sala de aula.

A integração do curso de Pedagogia com o curso de Letras também pode trazer muitas contribuições para ambos os cursos, principalmente para o curso de Pedagogia, que ainda não desenvolve tantas pesquisas e eventos relacionados ao tema como o curso de

Letras, podendo despertar um interesse maior dos estudantes em aprimorar os estudos e desenvolver atividades sobre o letramento digital.

Portanto, os eventos relacionados ao tema são de suma importância para visitar nossos pensamentos e reflexões de outros profissionais e a partir de então estar mais preparado para lidar com as transformações digitais favorecendo a aprendizagem de forma crítica e reflexiva, não só para os estudantes, mas também para os professores.

A partir do desenvolvimento dessa pesquisa é possível aplicar no curso, no colegiado e no *campus* mais oportunidades para trabalhar o letramento digital com os futuros pedagogos, podendo integrar com o curso de Letras, de modo a facilitar o uso das tecnologias na educação visando a integralidade do ensino-aprendizagem.

Referências

- ALFABETIZAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. 7Gaus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alfabetizacao/>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro Capa de Alceu Saldanha Coutinho. Lisboa: Edições 70, 1977; São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2020.
- BEZERRA, Virgínia Campos Bomfim. *Letramento digital e a prática escolar: um levantamento de práticas de professores e alunos de uma escola pública do Distrito Federal*. 2015. 48p. Monografia (Curso de Especialização em Letramentos) – Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília. Brasília. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: MEC, dez. 2005.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo. 2002.
- INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. *Projeto Pedagógico do curso superior de licenciatura em pedagogia*. Brasília. 2016.

LETRADO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/letrado/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

LETRAMENTO. DICIO, Dicionário Online de Português. 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/letramento/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MOREIRA, Carla. Letramento digital: do conceito à prática. In: *Anais do SIELP*. Volume 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Minas Gerais, out. 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

QUEM CONTA UM CONTO... OFICINAS DE PRODUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS CONTO E MINICONTO E SUAS PUBLICAÇÕES EM CONTEXTOS DIGITAIS

Alinne Santana Ferreira
Camilla S. Barbosa
Elma de Oliveira Brito
Luighi Fé Ramos

Apresentação

Este estudo tem como premissa fomentar a discussão sobre algumas possibilidades metodológicas que podem impulsionar práticas de leitura literária e produção criativa de narrativas curtas em alunos/as do Ensino Médio e outros/as estudantes integrantes do público que conseguimos alcançar durante as aplicações das oficinas. “Quem conta um conto... O gênero textual conto e seus contextos digitais” foi um dos subprojetos que integraram o projeto maior: “Nas Redes da literatura: oficinas de letramento literário e digital como possibilidade formativa e autoral”, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação do Distrito Federal – FAP-DF, durante sua realização no ano de 2022. Este projeto foi desenvolvido pelo Instituto Federal de Brasília – *Campus* Sebastião, em parceria com o IFB – *Campus* Gama e com a Universidade Federal do Piauí – *Campus* Floriano (Colégio Técnico de Floriano – CTF).

Nosso escopo de pesquisa foi analisar e compreender as influências dos meios tecnológicos sobre a literatura, além de verificar como o trabalho pedagógico com foco em atividades de leitura e escrita criativa pode influenciar no incentivo à leitura em sala de aula e na construção de textos literários autorais.

Sendo assim, este breve relato de experiência pretende compartilhar algumas de nossas percepções a respeito da aplicação da oficina “Quem conta um conto... O gênero textual conto e seus contextos digitais”, que foi arquitetada após as atividades de formação, realizadas na fase inicial do projeto “Nas Redes da Literatura”, quando os/as professores-pesquisadores/as responsáveis fizeram uma seleção bibliográfica a ser estudada e discutida nos encontros de formação coletiva, bem como nos encontros das equipes de trabalho. Também contamos com oficinas nas quais pudemos aprender com pesquisadores/as que atuam na área de interesse desse projeto.

Ao trabalhar com a leitura e a produção de contos e minicontos, objetivamos debater sobre a narrativa e sobre os elementos que a compõem com o propósito de ampliar os espaços de diálogo, abrindo caminho para o universo tecnológico mais próximo da realidade do/a educando e observando como o contato com esse gênero textual impacta o/a estudante em seu processo formativo, pois o impulsiona a ler, a interpretar, a produzir, a refletir e a publicar produções desse gênero textual em espaços virtuais, numa perspectiva multimodal, aproximando-o das múltiplas possibilidades de leitura que se encontram disponíveis nos dias atuais.

Todas essas ações que vislumbramos, planejamos e aplicamos partiram do pressuposto de que o processo de construção do letramento escolar se desdobra em várias espécies de letramento: informacional, matemático, digital, acadêmico-científico, linguístico e literário. Este último constitui o cerne do projeto, somando-se a ele o letramento digital, que constituirá elemento importante para a publicação dos textos produzidos.

O letramento literário se relaciona, no contexto escolar, ao que essa instituição tem feito para construir práticas pedagógicas, com foco no “ensino da leitura pela escola com o pressuposto colaborativo”, a partir da premissa de que “os livros não falam por si mesmos” e que a escola tem o dever de promover atividades de leitura de forma adequada (Cosson, 2021, p. 26-27).

Por essas razões, assumimos que o contato com textos curtos, como os contos e os minicontos, auxilia nos processos de construção de letramento literário, uma vez que ativa a fluência de leitura em língua materna e, conseqüentemente, a interpretação do texto literário que, na escola, precisa ser realizada coletivamente, ativando conhecimentos de mundo dos/as estudantes a fim de torná-los/as perceptivos/as em relação aos processos sociais, históricos e culturais nos quais o texto literário se encontra engajado.

Dias (2012, p. 83) defende ser preciso investir em práticas que formem leitores na perspectiva bakhtiniana, com postura “responsiva-ativa” do/a aluno/a leitor/a e escritor/a (Bakhtin, 1997 [1979], p. 291), por meio da promoção de atividades que suscitem a participação, pelos/as discentes, nas diversas práticas de leitura e escrita com criatividade e autonomia.

Isso significa que a concepção de gêneros do discurso apresentada por Bakhtin (*Ibid.*) e por nós defendida “situa os interlocutores como agentes do discurso ao conferir a eles atitude responsiva-ativa diante da significação de um discurso” (Ferreira, 2016, p. 144). Se os interlocutores possuem atitude ativa, eles possuem também força intencional na produção dos variados gêneros do discurso, estando eles relacionados à variedade dos escopos intencionais de quem fala ou escreve (*Ibid.*).

Além disso, precisamos considerar que as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), junto às redes sociais, transformaram a noção da leitura e da produção escrita e, em uma análise rasa, parecem desconectar o texto literário das atividades de interação nesses meios digitais, suprimindo qualquer registro de autoria por parte dos/as estudantes.

Por outro lado, esses/as estudantes de Ensino Médio utilizam cada vez mais as plataformas digitais, ao buscarem textos curtos e vídeos que resolvam os seus problemas com os conteúdos de literatura trabalhados na escola de forma objetiva e sem nenhuma atividade de leitura, construção coletiva de inferências e compreensão textual realizada por eles/as.

Mas esses/as jovens também produzem conteúdos, cujos temas talvez não se relacionem diretamente com os textos literários. O fato é que eles/as dominam muito bem os mecanismos técnicos de criação, edição e postagem de conteúdos digitais e, na maioria das vezes, a escola não se aproxima desses conhecimentos a fim de aproveitá-los para fins relacionados ao letramento literário.

Então, percebemos que, hodiernamente, é crucial que ocorra uma “descolexão” (García Canclini, 2008 [1989], p. 302) das “práticas escolares canonizadas para outras que requerem olhares e postura diferenciados, tanto da parte de professores como de alunos” (Dias, 2012, p. 100). É preciso, assim, que a escola entenda que as práticas discursivas eruditas, estudadas nas aulas de Português, podem dialogar com aquelas produzidas nas redes sociais. Essa relação faz com que surjam gêneros textuais híbridos e multimodais que podem acrescentar ao texto literário estudado muito mais proximidade das realidades sociais vivenciadas e sentidas pelos/as estudantes.

As oficinas aplicadas durante a realização do projeto tiveram como premissa o uso de metodologias ativas para leitura e produção de contos e minicontos. Desejamos, ao planejá-las, aguçar nos estudantes a percepção da necessidade da escrita para o ser humano, como registro de seu tempo histórico e de suas subjetividades, por meio da proposta de produção coletiva de contos e minicontos, cujo percurso metodológico foi delineado pelo conceito das sequências didáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004 [2001], p. 19), cujos produtos finais consistiram na produção de minicontos com a paráfrase do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, além de outros três

contos multimodais, produzidos coletivamente e compartilhados em espaços digitais.

1. O trabalho pedagógico como objeto de pesquisa: a pesquisa-ação

Situamos este trabalho dentro da abordagem metodológica da *pesquisa-ação*, uma vez que os dados surgiram após a aplicação de um projeto, cuja prática ocorreu em interações com estudantes, seja em sala de aula, ou em eventos científicos nos quais tivemos a oportunidade de levar a oficina de criação de contos e minicontos.

Barbier (2007, p. 53, 55 e 57) apresenta a pesquisa-ação sob um novo viés; em uma perspectiva mais amadurecida em relação às metodologias de pesquisa desenvolvidas durante o século XX. Trata-se de uma etnografia de campo voltada para resolução dos problemas sociais e que se volta, prioritariamente, para a construção do conhecimento prático no contexto educacional. Dessa forma, os dados de uma pesquisa-ação são “gerados”, e não “coletados”, haja vista que a ação pedagógica, mesmo que planejada, depende da interação estabelecida entre professores e alunos, ou seja, é subjetiva e pressupõe diálogo e negociação dos possíveis sentidos do texto entre os envolvidos.

Já Esteban (2010, p. 167) compreende que a pesquisa-ação está localizada na metodologia de pesquisa orientada à prática educacional. Para a autora (*Ibid.*), a finalidade essencial dessa escolha metodológica não é acumular conhecimentos, mas colaborar com a comunidade, fornecendo informações que a orientem na tomada de decisões a fim de gerar transformações que irão aprimorar as práticas educacionais.

Thiollent (2011, p. 20), por sua vez, entende a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social, de base empírica, cujo objetivo é propor soluções para a resolução de um determinado problema, a fim de contribuir para a comunidade em que os envolvidos na pesquisa estão inseridos (Thiollent, 2011, p. 20).

Sendo assim, a oficina foi criada como parte de um projeto de pesquisa maior, e, em sua concepção, os/as pesquisadores/as autores/as já estavam certos/as de que os resultados obtidos seriam transformados em um relato, cujo objetivo maior seria o de compartilhar experiências a partir das práticas vivenciadas.

O processo de construção de conhecimentos foi iniciado a partir da realização de encontros desta equipe de trabalho para realização de estudos de algumas obras relacionadas a temas como: teoria dos contos, dos minicontos; teorias relacionadas à construção didática de aulas de leitura e produção textual; conceito de letramento literário; estudos relacionados aos gêneros textuais multimodais e à construção da autoria. Todas as leituras nos forneceram conhecimentos basilares para que conseguíssemos delinear as oficinas e aplicá-las em turmas de Ensino Médio.

Após o momento de estudo, partimos para a segunda fase do projeto, constituída pela elaboração de sequências didáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82-93); elas podem ser relacionadas a uma trilha de planejamento voltada para o ensino da leitura e da escrita por meio atividades que incentivam a autonomia dos estudantes. A nossa escolha pela teoria das sequências didáticas, para o planejamento das oficinas, se justifica pelo fato de ela estar voltada para “o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (Dias, 2012, p. 98) e por defendermos que o ensino da língua e da literatura deve sempre estar pautado em atividades práticas de leitura e escrita de diversos gêneros textuais.

A terceira etapa desse projeto consistiu na aplicação da oficina, que, em princípio, aconteceria apenas com uma turma do 2º ano do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, do IFB – Campus Gama. Todavia, no decorrer do processo, decidimos ampliar esse trabalho e a sequência didática teve de ser redesenhada por nós, tornando-se, assim, uma oficina de minicontos, aplicada durante a *19ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia* e durante o *Simpósio*

de Leitura e Criatividade e Webinário “Nas redes da Literatura”, no IFB – Campus São Sebastião – eventos para os quais submetemos essa proposta de oficina e conseguimos aprovação para realizá-las.

Por fim, a quarta e última etapa foi a análise e a avaliação dos contos produzidos pelo grupo do projeto, bem como o levantamento de dados para produções científicas, como o arquivamento de fotografias e materiais produzidos pelos/as estudantes que participaram das oficinas.

2. Planejar é preciso: levantamento bibliográfico e elaboração das oficinas

2.1. Oficina de criação de contos

O primeiro passo para o planejamento de quaisquer atividades que compõem a prática docente é o estudo prévio para que haja embasamento teórico, bem como para que o passo a passo da sequência didática seja construído a partir da reflexão a respeito dos principais conceitos. Para isso, foi necessário conhecer o conceito de conto e compreender a sua estrutura narrativa. Gotilib (1990, p. 09) reflete que

a história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário.

O conto, por conseguinte, tem a sua origem nas narrativas orais, o que nos aponta o seu caráter humano, uma vez que possuímos, desde sempre, a necessidade de contar histórias, reproduzir narrativas reais ou fictícias e, em alguns momentos, misturar a ficção com a realidade. Com o tempo, entre os séculos XVIII e XIX, o

conto foi tomando uma forma mais literária e, no século XIX, foi-se desmembrando da novela e do romance (Gotilib, 1990).

Brasil (2019, p. 27) entende o conto contemporâneo como uma estrutura narrativa que

envolve poucos personagens, muitas vezes, só um. O conflito também é único, ou nem isso – às vezes é apenas insinuado. O conto contemporâneo, por exemplo, privilegia um momento dado, em que não é contada uma história, e sim mostrada uma situação crítica, da qual intuímos a história.

Esse conceito traz premissas importantes para a compreensão do conto como um gênero textual literário específico, com características próprias e com uma estrutura delineada a partir de três características: (1) O conto tem poucos personagens; (2) possui conflito único e (3) contos contemporâneos privilegiam momentos dados que revelam situações críticas, em vez de contarem uma história.

Spalding (2020, p. 79-155) enumera e conceitua elementos básicos do “universo ficcional”, os quais nos embasaram para a produção da oficina e, principalmente, do material de planejamento do conto. São estes:

1. Tempo: o autor precisa especificar se está no passado ou no presente e precisa planejar uma linha de tempo, na qual a sua narrativa estará amarrada;

2. Espaço: é preciso que o autor planeje onde a história irá acontecer. Em uma cidade? No espaço? Em um planeta? Em um quarto?

3. Personagens: Conforme Spalding (2020, p. 83), o autor precisa fazer a si mesmo algumas perguntas para a escolha dos seus personagens:

- No que as pessoas acreditam aqui?
- O que a sociedade mais valoriza?
- Onde os habitantes vivem? Trabalham? Estudam?
- O que eles comem? Como se divertem?
- Como tratam os idosos?
- Quais as relações que eles têm com os animais e plantas?
- Como esse mundo que você criou molda as pessoas que vivem nele? (Spalding, 2020, p. 83).

0. Narrador: Qual será o meu foco? Narrador em primeira pessoa? Quem é ele? Qual será o seu ponto de vista? Narrador em terceira pessoa? Como ele irá observar o universo ficcional que escolhi? Será onisciente (aquele que tudo sabe)? Será apenas um observador (Crítico? Discreto? descreve apenas o que está posto?).

0. Linguagem: Como as pessoas desse lugar falam? Como elas se entendem com as outras pessoas, de universos e realidades diferentes?

0. Conflito: O conflito precisa ser criado e potencializado pelo universo ficcional criado pelo autor. O conto precisa ter um único conflito, que deve ser muito bem delineado pelo autor.

No contexto da oficina que elaboramos, a escolha pelo trabalho com um planejamento sequencial para o ensino do gênero textual conto e/ou miniconto, tanto na perspectiva da leitura, como da escrita, se deu por acreditarmos que o trabalho norteado pelas sequências didáticas permite que os/as alunos/as para os quais a oficina foi pensada pudessem produzir sentidos com o/s gênero/s estudado/s, por meio da sua apropriação, reflexão, construção, reconstrução e criação de uma versão final.

Nesse sentido, “o gênero deixa de ser apenas um instrumento de comunicação e interação e passa a ser objeto de ensino e aprendizagem” (Dias, 2012, p. 98), gerando produção escrita autoral – foco do projeto “Nas redes da literatura”, do qual fazemos parte.

Como já foi contextualizado, delineamos a oficina por meio da utilização das sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82-93). Conforme esses autores, uma “sequência didática” é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (*Ibid.*, p. 82). Dias (2012, p. 79) apresenta, de forma resumida, a especificação do que deve conter em uma sequência didática:

1. definição da situação de comunicação;
2. produção escrita inicial;
3. módulos de ensino (trabalhar problemas de níveis diferentes, variar as atividades e exercícios, capitalizar as aquisições);
4. produção final.

Edificamos a nossa sequência didática de forma mais objetiva, conforme preceitua Dias (2012), por entendermos que o planejamento do trabalho pedagógico precisa ser conciso e claro, pois acreditamos que esta proposta de oficina possa ser utilizada ou adaptada por diversos professores, em diferentes realidades escolares.

Quadro 1 – Sequência didática da oficina de produção de contos

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A OFICINA DE CRIAÇÃO DE CONTOS

Série: 2º ano do Ensino Médio Integrado em Alimentos – IFB – *Campus Gama*.

1) Apresentação da situação: Leitura do conto “Maria” (Evaristo, 2014, p. 39-42); discussão sobre a temática do conto e as questões sociais envolvidas; levantamento de inferências sobre a estrutura dessa narrativa: “É grande ou pequena?”, “Possui muitos ou poucos personagens?”, “Possui várias complicações ou gira em torno de somente uma?”. Levantar essas inferências e construir, coletivamente, o conceito de conto.

2) Produção escrita inicial: relembrar os elementos da narrativa, dividir os grupos, fazer o planejamento inicial da narrativa – narrador, enredo, personagens, espaço, tempo; entrega do roteiro para o planejamento do conto.

Módulo 1: lançar perguntas aos alunos, com elementos ainda do conto de Conceição Evaristo (2014); levar os alunos à reflexão sobre a busca por representatividade da mulher negra e pobre presente no conto; lançar questionamentos aos alunos sobre temas que os representem a partir deste questionamento: “O que me representa?”. A resposta levará ao planejamento do conto, em grupos, ainda no encontro presencial.

(O módulo 1 será desenvolvido presencialmente, em um encontro presencial com aproximadamente três horas de duração)

Módulo 2: Encontros por grupos, via *Google Meet*, para finalização do planejamento dos contos e escrita coletiva (cadaicineiro fica responsável pela mentoria de 1 grupo).

Módulo 3: Mentoria dosicineiros, de forma assíncrona, por grupo de *WhatsApp* e comentários no *Google Docs*, e síncrona, por meio de encontros realizados no *Google Meet*. Revisão dos contos, reflexão sobre possíveis melhorias e finalização do texto.

3) Produção final: Publicação do conto, em formato multimodal no *Wattpad*.

Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004 [2001], p. 19)

2.2. Oficina de criação de minicontos

A proposta de construção de uma oficina para a criação de minicontos surgiu de forma inesperada, pois a equipe, durante as reuniões para a condução do projeto, havia decidido trabalhar

apenas com contos. No entanto, surgiram dois eventos acadêmicos e decidimos submeter a proposta dessa oficina em uma versão mais concisa, que pudesse ser realizada em algumas horas. Como realizamos estudos relacionados aos minicontos, construímos uma sequência didática parecida com a anterior, mas que levasse em consideração as principais características desse gênero textual.

Tivemos as duas propostas aceitas por ambos os eventos, sendo estes a *9ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia*, que aconteceu no mês de dezembro de 2022 e foi promovido pelo Ministério de Ciência e Tecnologia (MTIC) e o *Simpósio de Leitura e Criatividade e Webinário “Nas redes da Literatura”*, ocorrido no IFB – Campus São Sebastião também no mês de dezembro de 2022.

Sobre miniconto, sabemos que estudos relacionados a esse gênero são muito recentes, não havendo numerosas teorias sobre ele. Dias *et al.* (2012, p. 80) nos informa que “o miniconto teve início em 1959, com o guatemalteco Augusto Monterroso, que escreveu o miniconto ‘O Dinossauro’, considerado um dos menores contos até aquele momento”. No Brasil, em 1994, Dalton Trevisan, com a obra “Ah é?” inicia a escrita de “mini-histórias”, com um formato ainda próximo dos haicais (Marchi, 2003), cujos personagens se conectavam, ao longo da obra. Em 2004, o formato do miniconto começa a se definir, através da curadoria feita por Marcelino Freire na obra *Os cem menores contos brasileiros do século*, com contos de, no máximo, cinquenta letras (DIAS *et al.*, 2012, p. 80).

Para Campos (2011, p. 70) os minicontos “são prosas curtíssimas que se valem de poucas palavras, caracteres, toques”. Ou seja, o miniconto escrito em prosa, trata-se de uma narrativa, com seus elementos, ora implícitos, ora explícitos, fazendo com que o leitor perceba a movimentação da história, podendo identificar início (apresentação), complicação e fim (desfecho).

Spalding (2008) analisou as diversas teorias sobre o miniconto, por meio do estudo da obra *Os 100 menores contos brasileiros do século*, de Marcelino Freire, e concluiu que este gênero textual ainda

precisa ser muito estudado, uma vez que ele aparece de diversas formas, com diversas extensões. Porém, ao final de sua dissertação ele faz o seguinte questionamento: “de que forma um texto tão curto, uma narrativa tão enxuta consegue preservar as características contísticas” (p. 70) A conclusão a que ele chega é a de que os minicontos estão cada vez mais presentes na literatura brasileira e, por mais que os estudos sobre eles ainda sejam reduzidos, o certo é que são narrativas concisas, com elementos definidos, não perdendo em qualidade para o conto convencional.

Concluimos, desse modo, que o miniconto é mais uma das possibilidades de produção literária contemporânea. Por isso, esse autor (*Ibid.*) conclui que o “ponto médio é feito pela história 1, e não pelo número de palavras ou letras da história, podendo uma história ser longa e indecifrável ou extremamente curta e revelar ao leitor algo forte o suficiente para fazê-lo sentir, pensar, sorrir, enfim, suscitar nele algum efeito” (Spalding, 2008, p. 74).

Logo, podemos afirmar que propostas didáticas para leitura e criação de minicontos são estratégias valiosas para levar os/as alunos/as a escreverem de forma criativa e autoral, haja vista que os minicontos possuem uma estrutura simples e objetiva, sendo possível também acionar habilidades de objetividade e concisão na construção do texto. Além disso, propusemos essa oficina para que permitisse aos/às estudantes a exploração de diversos recursos semióticos, sendo possível que a composição do miniconto pudesse envolver elementos não verbais (desenhos, pinturas), incluindo a criatividade para a montagem de um cenário antes de tirar a foto do produto final e postar em redes sociais.

Por fim, apresentamos a seguinte sequência didática, criada a partir daquela exposta no Quadro 1, mas com algumas adaptações para os contextos em que as oficinas de minicontos foram aplicadas.

Quadro 2 – Sequência didática da oficina de produção de minicontos

1) Apresentação da situação: Leitura do conto “Maria” (Evaristo, 2014, p. 39-42); discussão sobre a temática do conto e as questões sociais envolvidas; levantamento de inferências sobre a estrutura dessa narrativa: “É grande ou pequena?”, “Possui muitos ou poucos personagens?”, “Possui várias complicações ou gira em torno de somente uma?”. Levantar essas inferências e construir, coletivamente, o conceito de conto.

- Rememorar com os estudantes todas as partes do conto;
- Apresentar o conceito de miniconto;
- Apresentar exemplos de minicontos por meio de minicartazes;
- Questionar se os participantes poderiam transformar (parafrasear) o conto de Conceição Evaristo em um miniconto.

2) Produção escrita inicial: dividir os participantes da oficina em duplas ou trios.

Módulo 1: início do trabalho em grupos, entrega de folhas no formato A3 para a produção dos minicontos.

Módulo 2: atendimento dos grupos, leitura do que foi produzido, reflexão sobre possíveis melhorias e reescrita do miniconto com as alterações do grupo.

Módulo 3: Finalização dos minicontos, criação de um cenário fotográfico com o cartaz do miniconto.

3) Produção final: Publicação do conto, nas redes sociais do Instituto Federal de Brasília (*Instagram*) e nas dos eventos em que a oficina for realizada.

Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004 [2001], p. 19)

A seguir, faremos um breve relato da experiência de aplicação dessas sequências didáticas nas três oficinas realizadas.

3. Colocar em prática também é preciso: relatos e análise das oficinas

A primeira oficina que desenvolvemos foi a de criação de contos e aconteceu no dia 11 de outubro de 2022, no IFB – *Campus* Gama. Quem participou foram os/as estudantes de uma turma do segundo ano do Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio.

Primeiramente, fizemos a leitura coletiva do conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2014), seguindo a sequência didática por nós

produzida. Em seguida, construímos todos os conceitos previstos na sequência didática (Quadro 1) e apresentamos para os/as estudantes a autora do conto, sua história e toda a luta pela qual ela passou e ainda passa para afirmar-se como escritora brasileira negra e mulher.

Já conscientes da vivência que impulsionou Evaristo a escrever este e outros contos, apresentamos o conceito de representatividade, pedindo que os/as alunos/as respondessem ao questionamento: “O que me representa?”, inserindo a resposta em papéis. Após esse momento, os/as discentes puderam ler o que os colegas escreveram e, em grupos, elegeram os temas mais importantes.

Imagem 1 – Oficineiros/bolsistas do projeto aplicando a oficina de criação de contos (2022)



Fonte: arquivo dos/as pesquisadores/as

Em seguida, com os/as alunos/as já divididos em três grupos, com aproximadamente, seis estudantes em cada um, entregamos uma folha de planejamento dos contos, construída a partir de Brasil (2019) e Spalding (2020), na qual os/as alunos/as começaram a planejar o conto, escolhendo, primeiramente, o tema mais citado na dinâmica da representatividade e preenchendo o restante do

planejamento (Figura 1) com os elementos essenciais para a construção da narrativa.

Figura 1 – Elementos básicos para a construção da narrativa. Instrumento para planejamento dos contos

ELEMENTOS BÁSICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONTO

(planejamento dos grupos)

- 1) **TEMPO** (Onde você está? PRESENTE, PASSADO OU FUTURO? CRIAR UMA LINHA DO TEMPO MOSTRANDO COMO ESSE MUNDO VEIO A EXISTIR. Quais eventos passados moldaram o tempo da sua ficção?)
- 2) **ESPAÇO** (Onde estou? É passado, presente ou futuro? Como é o clima? Que tipo de tecnologia existe? Transporte? Comunicação? Acesso à informação? Que tipo de governo? Quem dita as regras? Quem tem poder?)
- 3) **PERSONAGENS (LINGUAGEM E NARRADOR)**
 - No que as pessoas acreditam aqui?
 - O que a sociedade mais valoriza?
 - Onde os habitantes vivem? Trabalham? Estudam?
 - O que eles comem? Como se divertem?
 - Como tratam os idosos?
 - Quais as relações que eles têm com os animais e plantas?
 - Como as pessoas falam nesse lugar?
 - Como esse mundo que você criou molda as pessoas que vivem nele? Qual será o meu foco?
 - Nosso Narrador em primeira pessoa (personagem)? Quem é ele? Qual será o seu ponto de vista?
 - Nosso Narrador em terceira pessoa? Como ele irá observar o universo ficcional que escolhi? Será onisciente (aquele que tudo sabe)? Será apenas um observador (Crítico? Discreto? descreve apenas o que está posto?)
- 4) **CONFLITO** (O conto precisa ter apenas UM único conflito, que deve ser muito bem delineado.)

Fonte: Brasil (2019) Spalding (2020)

A grande maioria dos/as alunos/as responderam muito bem a essa proposta de construção coletiva dos contos e seguiram satisfatoriamente as etapas de planejamento, escrita coletiva (via *Google Meet*) junto aos/àsicineiros/as do projeto, que os acompanharam em todo o processo de escrita síncrona e assíncrona. O resultado desse processo foi a revisão, finalização e postagem dos contos em uma plataforma virtual a fim de deixar disponível as produções textuais dos grupos com intuito de gerar acessibilidade e engajamento com diversos públicos.

A plataforma escolhida foi o *Wattpad*, aplicativo que permite conectar autores –anônimos e renomados – e leitores, além de permitir escrever e ler contos de outras pessoas. O intuito dessa rede social é despertar o desejo pela escrita e pela leitura, além de possibilitar que o/a escritor/a seja descoberto/a por algumas editoras. O *Wattpad*, propicia aos/às leitores/as a possibilidade de deixar os seus comentários nas obras, tornando ainda mais fácil o contato entre escritores e leitores, além de disponibilizar ferramentas de edição para *designer* de arte das postagens. Inclusive, solicitamos aos/às discentes que publicassem os seus contos inserindo *designs* criativos e que dialogassem com a temática da produção.

Tivemos como produto final dessa oficina as produções dos contos: *Além do Sexo*, *Alladin em Nárvia* e *Sonho*. Podemos, assim, concluir que os/as alunos/as, em seus respectivos grupos, foram os responsáveis por todo o processo de planejamento, escrita coletiva, revisão, finalização, publicação, edição, construção de arte e disponibilização das produções na plataforma virtual. Os contos continuam disponíveis nessa plataforma e podem ser acessados pelos *links* disponíveis nos anexos.

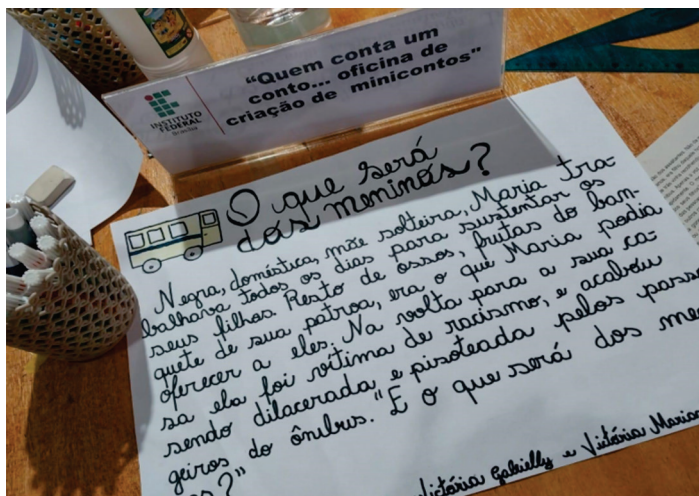
Posteriormente, no dia 01 de dezembro de 2022, realizamos a oficina de minicontos intitulada “Quem conta um conto... oficina de minicontos”, no estande do Instituto Federal de Brasília durante a 19ª *Semana Nacional de Ciência e Tecnologia*, no Pavilhão de Exposições do Parque da Cidade. A princípio, foi realizada uma leitura

individual do conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2014), com os estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília, *Campus Gama*, que participaram desse evento. Em seguida, houve uma breve discussão e contextualização do conto, bem como dos temas eminentemente sociais contidos na obra, por exemplo: racismo, desigualdade social, linchamento, violência, entre outros. Após a discussão, osicineiros explicaram e contextualizaram o gênero miniconto, fornecendo exemplos por meio de minicartazes com produções desse gênero textual.

Por fim, os/as alunos/as formaram grupos para produzirem um reconto da obra em questão, por meio da criação de um miniconto. Grande parte dos estudantes entenderam muito bem a proposta e usaram o senso crítico na criação dos minicontos, como pode ser visto nas Imagens 2 e 3. Outros/as alunos/as tiveram dificuldades no entendimento da estrutura de um miniconto, mas, com a mediação dosicineiros, eles conseguiram prosseguir com a produção.

Essa oficina foi fundamental para que os/as participantes desenvolvessem habilidades de síntese de uma narrativa, responsabilidade na escrita autoral, leitura contextualizada, criticidade e compreensão de um gênero textual curto, mas com possibilidades imensas de (re)criação.

Imagem 2 – Miniconto produzido durante a oficina realizada na 19ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (2022)

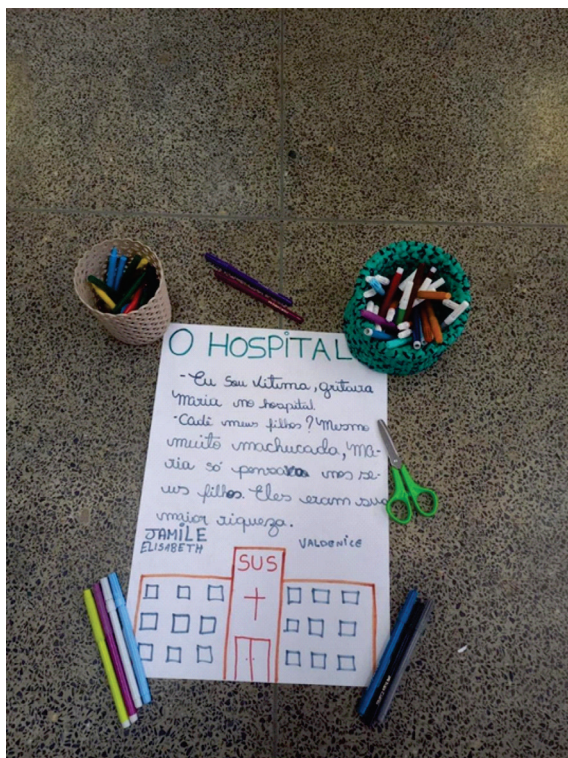


Fonte: arquivo dos/as pesquisadores/as

No dia 8 de dezembro de 2022, apresentamos a oficina “Quem Conta um Conto... Oficina de Criação de Minicontos”, no IV SiLe-Cri (*Simpósio de Leitura e Criatividade*) e III Webinário *Nas redes da Literatura* (IFB – Campus São Sebastião). Em princípio, propusemos a leitura coletiva do conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2014), com todos/as os/as inscritos nessa oficina. Em seguida, fizemos uma contextualização da obra, bem como ressaltamos a biografia da autora. Salientamos um termo frequente usado pela autora: *escrevivência*, isto é, a junção da escrita com a vivência, e isso é evidente em suas obras. Em seguida, realizamos leitura coletiva desse conto e construímos, junto aos participantes, inferências sobre esse texto.

Posteriormente, apresentamos o conceito de miniconto e fornecemos exemplos desse gênero. O quadro da sala de aula serviu como painel de exposição para essa seleção de minicontos. Os/as alunos/as caminharam por essa exposição e puderam observar as obras de perto. Depois os estudantes se dividiram em grupos e desenvolveram um miniconto sobre a obra “Maria”, de Conceição Evaristo.

**Imagem 3 – Miniconto produzido durante a oficina realizada no IV SiLeCri e
III Webinário Nas redes da Literatura (2022)**



Fonte: arquivo dos/as pesquisadores/as

Nos minicontos produzidos, os/as alunos/as se focaram na parte do conto em que é narrada a personagem principal em uma parada de ônibus, ou segurando o melão, visto que os filhos de Maria nunca o tinham comido. Já outros focaram na cena do assalto e do linchamento, pois acharam esse desfecho bem forte e quiseram se expressar mediante os minicontos.

4. Reflexões sobre os resultados das oficinas

Dividimos essa seção em eixos temáticos, os quais consideramos importantes para a reflexão sobre todo o processo de criação/

planejamento das oficinas, assim como das percepções que tivemos após a coleta dos dados referentes às três aplicações dessa atividade.

4.1 Relação entre escolha do conto e contexto social do público-alvo

Durante a elaboração da oficina, a escolha do conto “Maria” (Evaristo, 2014, p. 39-42) se deu em decorrência do grande impacto que essa narrativa nos causou, visto que partimos da premissa de que o/a docente tem papel fundamental na construção de visão crítica-reflexiva da identidade social e racial do/a aluno/a. Logo, faz-se necessário salientar que a educação nacional, por muito tempo, reproduziu o olhar discriminatório e eurocentrista, como se só existissem as identidades do brasileiro branco como hegemônica.

Por isso, buscamos caminhos para práticas pedagógicas de diversidade, que se comprometam com a divulgação de narrativas, até então, invisibilizadas; e decidimos, assim, escolher um conto que tratasse de temáticas relacionadas às desigualdades de classes e ao racismo estrutural presentes no Brasil. Por isso, fizemos questão de selecionar uma narrativa produzida por uma mulher negra e periférica, uma vez que este, bem como os demais textos de Conceição Evaristo, discutem o *looping* infinito, no qual a única realidade possível para negros e negras no Brasil é sofrer e morrer.

Convém ainda ressaltar que, durante as oficinas, os/as participantes expressaram suas frustrações em não obterem um “final feliz” para a personagem, ao escutá-los/as, recebemos respostas como “Não esperava esse final”; “Esse conto é como um soco no estômago”; “Esse conto é muito realista”. Aproveitamos essas respostas para fazê-los/as perceber uma das funções da literatura, que é refletir e questionar as realidades.

Assim, ao trabalhar com textos que apresentam personagens negros/as, nós conseguimos voltar o olhar dos/as participantes para a falta de mudanças e perspectivas de vida das pessoas representadas por esses/as personagens. Então, acreditamos ter aguçado ou

começado a aguçar nos/nas estudantes, a partir das interseccionalidades que constroem as suas identidades sociais, a consciência do seu pertencimento a uma raça e a uma classe.

4.2 A relevância do planejamento do conto e da escrita colaborativa

Nas oficinas que oferecemos para os alunos do Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília – IFB – *Campus* Gama, bem como nos eventos em que aplicamos as oficinas de miniconto (IFB – *Campus* São Sebastião e Semana Nacional de Ciência e Tecnologia), a nossa proposta inicial era fazer com que os/as estudantes percebessem as particularidades dos gêneros conto e miniconto. Percebemos que alguns/mas alunos/as conseguiram identificar essas características somente com a leitura desses gêneros e outros/as, não. Por isso, construímos coletivamente e de forma colaborativa esses conceitos de modo que todos pudessem compreender as especificidades do conto e/ou do miniconto para que se sentissem seguros no momento da escrita.

Começamos a fazer algumas perguntas simples que nos permitiriam identificar se eles/as conseguiriam compreender, dentro do escopo do conto proposto, quais os elementos narrativos mais relevantes nesse gênero literário: “Qual o/a personagem que mais aparece?”; “Qual era o tipo de narrador/a (narrador personagem, narrador observador ou narrador onisciente)?”. “Em que tempo e espaço se passa o conto?”; “Existe começo, meio e fim?”; “Qual foi o momento de mais tensão no conto?”.

De modo geral, tivemos respostas bem coerentes, principalmente na oficina realizada na turma de 2º ano do Ensino Médio, pois os/as estudantes já haviam estudado os elementos da narrativa. Então, partimos para a construção de minicontos e contos coletivos. O critério principal negociado entre nós e os/as alunos/as (apenas na oficina de contos) era que eles/as precisariam seguir os elementos básicos da narrativa para o planejamento e para a escritura dos contos.

Um ponto que se sobressaiu no planejamento da proposta é que a oficina foi ministrada pressupondo a realização da atividade em grupo, característica que contribuiu para otimização do tempo disponível e melhor análise do material construído pelos/as participantes. Dessa forma, os/as estudantes que estiveram presentes nas oficinas de produção de contos, de modo geral, comprometeram-se e se empenharam em construir uma história que seguisse as nossas orientações. Do ponto de vista pedagógico, as contribuições dos próprios estudantes no debate sobre o conto foi um facilitador neste processo e favoreceu na percepção e construção das histórias.

Nesse processo de construção coletiva de conto, durante a oficina aplicada para os/as estudantes do Ensino Médio, conseguimos acompanhar a escrita de cada um dos grupos, por meio do compartilhamento de documentos no *Google Docs*. Por mais simples que fosse dar continuidade a uma história curta, que tivesse todos os elementos citados anteriormente, era algo muito desafiador para eles/as. Então, o nosso papel como mediadores da aprendizagem, era lembrá-los de que o conto não poderia perder o ritmo, nem ser longo e, principalmente, os/as atentamos para que tivessem cuidado com o plágio de narrativas já conhecidas por eles/as.

Os desafios dessa proposta também apareceram, em decorrência dessa divisão de tópicos entre os alunos. Isso porque o nível de letramento de cada aluno, a afinidade entre eles, o engajamento na atividade e a disponibilidade de horários para o encontro virtual influenciaram bastante na finalização do conto. Desse modo, surgiam conflitos quando algum/a participante não realizava a escrita no prazo correto, mudava características do enredo sem comunicar os/as colegas ou escrevia com parâmetros diferentes dos aspectos narrativos que o grupo já havia estabelecido.

Sobre a escrita colaborativa, acreditamos que as nossas escolhas metodológicas permitiram que todos os participantes conseguissem compreender as etapas da sequência didática que elaboramos. Todos os elementos da narrativa foram topicalizados e distribuídos

de forma que os/as participantes/as estavam cientes das escolhas realizadas pelo grupo, o que levou as equipes a trabalharem de forma harmônica na construção da história. Logo, todas as características, descrições e referências partiram de reuniões para a construção dessa atividade, o que facilitou para que todos os alunos assumissem a responsabilidade de escrever, pois a história dependia da participação de todos.

Em relação às oficinas de minicontos, muitos/as alunos/as tiveram dificuldade em criar esse gênero textual com uma estrutura muito reduzida que seguisse a lógica de começo, meio e fim, pois sempre achavam que faltava algo mais. A nossa proposta era desconstruir a ideia de que, para se dizer muito, é preciso escrever muito. Demos como exemplo as redes sociais, que fazem uso dos textos multimodais, ou seja, com fusão da escrita, com imagens e sons, influenciadores fazem vídeos curtos e sintetizam conteúdos extensos.

Embora o tempo das oficinas de minicontos tenha sido reduzido, em razão de estarem inseridas em eventos com horários definidos, tivemos resultados positivos, com produções que conseguiram sintetizar, de forma crítica, as discussões suscitadas pelo conto “Maria”, além de mesclar com elementos semióticos que conferiram aos minicontos um caráter multimodal.

Apontamentos finais

Este artigo buscou apresentar o subprojeto “Quem conta um conto...”, que fez parte do projeto “Nas redes da literatura: oficinas de letramento literário e digital como possibilidade formativa e autoral”, durante sua edição em 2022, por meio divulgação do arsenal teórico que norteou as nossas escolhas temáticas e metodológicas.

A razão deste subprojeto não foi descobrir grandes escritores/as na sala de aula, e sim despertar em todos/as o desejo de escrever, começando pela sua própria realidade e a forma de ver o mundo,

pois como declara Mário Quintana “Conto é tudo aquilo que chamo de conto”.

A aplicação das oficinas ocorreu de forma satisfatória e suas etapas fluíram bem, mas admitimos que sempre há espaço para melhorias. Nesse sentido, avaliamos que, ao planejar a oficina, poderíamos ter buscado conhecer mais o perfil dos/as estudantes que constituíram o nosso público-alvo, com o intuito de criar opções de trabalho que levassem à participação de alguns/mas aluno/as tímidos/as e/ou dispersos/as, que mesmo representando a minoria, poderíamos tê-los/as alcançado mais.

Outro ponto que consideramos como positivo foi a reação dos/as alunos/as ao final da leitura do conto “Maria” (Evaristo, 2014, p. 39-42) que, por retratar de forma realística o cotidiano das mulheres brasileiras negras e periféricas, não atendeu às expectativas de final de história para muitos deles/as, conforme já refletimos. Por esse motivo, acreditamos que poderíamos propiciar um aprofundamento maior sobre as questões raciais e sociais retratadas no conto lido. Em vista disso, avaliamos que é necessário um cuidado ao se trabalhar textos com personagens negros/as e excluídos socialmente para que, de fato, haja uma abordagem crítico-reflexiva.

A experiência com a criação e a aplicação das oficinas vivenciadas por este grupo de trabalho, composto por professora-pesquisadora e pelos/as estudantes do curso de Letras-Português, que atuaram como bolsistas e pesquisadores iniciantes, propiciaram-nos um arcabouço de vivências pedagógicas que nos permite entender que, como docentes, precisamos buscar meios que possibilitem os/as nossos/as alunos/as e futuros/as alunos/as, que já vivem numa era totalmente informatizada, vivenciarem práticas de construção dos letramentos literário e digital, percebendo o quanto os recursos digitais podem estar inseridos nas suas rotinas e usando-os como instrumento colaborativo para construção de conhecimento.

Unir o conto, que no passado só era acessado através dos livros, às ferramentas tecnológicas atuais resulta em “metamorfoses” des-

se gênero textual, como os minicontos, os hipercontos e o próprio conto, quando publicado em suporte digitais e podendo alcançar milhares de pessoas. Isso colabora para a democratização do saber, da criatividade e, principalmente, da identidade autoral através da escrita, desmistificando o que muitos/as estudantes pensam, que para começar a escrever é preciso ter muito talento, ler centenas de livros ou ter acesso a grandes técnicas sobre como escrever bem.

Freitas (2010) caracteriza o/a aluno/a como nativo/a digital, uma vez que já nasceu inserido/a nesse meio e nos leva à reflexão sobre como o/a professor/a pode ser um estrangeiro/a, caso não se adapte a essa nova realidade. Por conseguinte, é indubitável que o atual trabalho pedagógico acontece com auxílio de meios digitais; não conseguimos pensar na democratização do acesso às informações e na divulgação do conhecimento se existirem pessoas privadas desse contato.

Portanto, assumimos neste trabalho a assertiva de que as ferramentas tecnológicas são grandes aliadas para construção do letramento literário e digital, pois geram autonomia, acessibilidade, criatividade, interatividade e o desenvolvimento de muitas outras habilidades que proporcionam ao/à estudante a leitura crítica do mundo, permitindo-o/a questionar as estruturas sociais e promover mudanças por meio da compreensão daquilo que lê e do domínio daquilo que escreve.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].
- BARBIER, Rene. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista com Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL, Luiz Antônio de Assis. *Escrever ficção: um manual de criação literária*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CAMPOS, Luciene Lemos de. Entre frinchas, a poética do microconto brasileiro. *In*: CAMPOS, Luciene Lemos de (org.). *O microconto. Dossiê*. Revista Carandá, n. 04, nov. 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. Teoria e Prática. São Paulo, Contexto, 2021.

DIAS, Anair Valênia Martins; MORAIS, Cláudia Goulart; PIMENTA, Viviane Raposo; SILVA, Walleska Bernardino. Minicontos multimodais. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de Moura (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multisemióticos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de Moura (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EVARISTO, Conceição. Maria. *In*: EVARISTO, Conceição. *Olhos D'água*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2018.

ESTEBAN, Sandin M. Paz. *Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, Alinne Santana. *O discurso de professores do ensino superior: estilos e identidades*. 2011. 105p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, 2011.

FERREIRA, Alinne Santana. *Atividades de compreensão textual no ensino técnico: estudo sociointeracional de processos inferenciais*. 2016. 234p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, 2016.

FREITAS, Maria Tereza. Letramento digital e formação de professores. *Dossiê. Educ. Rev.*, 26 (3), dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>. Acesso em: 03 mar. 2023.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008 [1989].

GOTILIB, Nadia Battela. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1990.

MARCHI, Diana Maria. Dalton Trevisan: Ah, é? *Ciênc. Let.*, Porto Alegre, n. 34, p. 83-92, jul./dez. 2003. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/art07.pdf. Acesso em: 19 abr. 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de Moura (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SPALDING, Marcelo. *Escrita criativa para iniciantes*. Porto Alegre: Metamorfose, 2020.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Links e QR Codes da plataforma Wattpad, onde os contos foram postados:



Grupo 01: Além do sexo: <https://acesse.dev/xacm4>



Grupo 02: Aladdin em Nárnia: <https://encr.pw/flMWQ>



Grupo 03: Sonho: <https://11nq.com/YWP2h>

QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS: LETRAMENTO LITERÁRIO, DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS DE ENSINO BASEADAS EM OFICINAS

Maria Eneida Matos da Rosa
Andréia Mendes dos Santos
Ana Karla de Jesus
Camila Nunes Silva

RESUMO

O trabalho surgiu do projeto de pesquisa “Escritores brasileiros e a noção de autoria no século XXI: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola”. O projeto dividiu-se em eixos temáticos de pesquisa voltados ao letramento digital e literário. Nosso eixo recaiu inicialmente no estudo da linguagem dos memes e se aprofundou com a produção de zines. As alunas, integrantes do projeto, participaram da construção e aplicação da oficina, orientadas pela professora Maria Eneida nas turmas do Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, *campus* São Sebastião, que teve como escolha temática: “Direitos Humanos, trabalho e o mundo pós-pandemia”. A partir do tema, propomos atividades de letramento literário que promovessem diálogo entre a obra *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, o aumento da vulnerabilidade dos mais pobres diante da pandemia de COVID-19, a ausência do Estado no acesso aos direitos básicos como Saúde, moradia e sanea-

mento básico, de acordo com o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, leitura obrigatória para o PAS, Programa de Acesso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Brasília e texto motivador para a produção da escrita do zine. Por fim, apresentaremos alguns resultados alcançados na oficina.

Palavras-chave: letramento literário e digital; oficina de zine; direitos humanos, Carolina Maria de Jesus.

Introdução

O trabalho surgiu do projeto de pesquisa “Escritores brasileiros e a noção de autoria no século XXI: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola”, que deu início a outro projeto ““Nas Redes da literatura: oficinas de letramento literário e digital como possibilidade formativa e autoral”, ambos financiados pela Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação do Distrito Federal – FAPDF. O projeto, devido à quantidade de bolsistas, voluntários e docentes pesquisadores, desde o início procurou dividir-se em eixos temáticos de pesquisa voltados ao letramento digital e literário, e direcionou-se ao estudo destes temas e a produção de materiais didáticos. Nosso eixo tinha como objetivo inicial trabalhar com o estudo da linguagem dos memes. Mas, por sugestão das alunas orientandas, se direcionou para a produção de zines, gênero textual que nos impulsionou a trabalhar de forma visivelmente mais ampla.

Devido a pandemia, foi necessário que as aulas fossem retomadas de forma não-presencial, por meio de decreto, assim as oficinas também foram aplicadas por meio da plataforma *Google Meet*. Cabe destacar que as alunas orientandas e integrantes do projeto participaram da construção e aplicação do material didático produzido pela professora Maria Eneida, nas turmas de 2º Ano do IFB, no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, que teve como escolha temática: “Direitos Humanos, trabalho e o mundo

pós-pandemia”. A partir do tema, foi possível pensar em atividades de letramento literário que promovessem um diálogo entre a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus, e o aumento da vulnerabilidade dos mais pobres diante da pandemia de COVID-19, bem como a ausência do Estado no acesso aos direitos básicos como Saúde, moradia e saneamento básico, de acordo com o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, leitura obrigatória para o PAS¹ e texto motivador escolhido para a atividade.

Estabelecemos uma organização temática que contemplasse o plano de ensino da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, com o objetivo de construir e realizar algumas atividades voltadas ao letramento literário e digital, que culminaram na produção da atividade final, isto é, o zine e que, ao mesmo tempo, refletissem sobre os problemas relacionados à grave crise sanitária em que o país se encontrava. Por isso a escolha da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus, que trata justamente da vulnerabilidade da personagem e sua família em meio às dificuldades encontradas no cenário da favela. Além das atividades de letramento literário e digital, a intenção era promover uma série de interlocuções necessárias com outras disciplinas, todavia conseguimos promover um diálogo interdisciplinar apenas com a disciplina de Biologia, ministrada pela professora Sejana Artiaga Rosa.

Para a elaboração da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, pensamos principalmente na importância de cotejar os conteúdos trabalhados com uma proposta de atividade final que dialogasse com o tema e os subtemas selecionados com as práticas de letramento literário e digital. Daí a ideia do zine, gênero textual que pode abrigar inúmeros gêneros textuais na sua produção, indo ao encontro, inclusive, dos estudos acerca da multimodalidade, que não eram o nosso objetivo inicialmente. Sem contar que a atividade avaliativa promoveu algumas estratégias sociointeracionistas, uma vez que, segundo Koch e Elias (2010), esse tipo de atividade regida pelo princípio da interação, “requer a mobilização de conheci-

tos referentes à língua, a textos, a coisas do mundo e a situações de comunicação” (p. 09).

A metodologia empregada em nossa prática compreendeu a “pesquisa-ação crítica”, uma vez que optamos pela realização da oficina pedagógica de zine, com uma temática voltada à preocupação com o tema Direitos humanos, proposta que valoriza o “intercâmbio de experiências” (Candau, 1999, p. 11). Nesse sentido, parece nítida a relação com a pesquisa-ação, haja vista, as palavras de Maria Amélia Franco (2005), ao apontar que esse tipo de pesquisa decorre “de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos [...]” (p. 485).

A seguir, no primeiro capítulo, tratamos dos aspectos teóricos relacionados ao letramento e letramento literário à luz dos estudos de Magda Soares (2012), Graça Paulino e Rildo Cosson, em seguida, no segundo capítulo, destacamos a organização temática e o desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, o terceiro capítulo tratará da oficina de zine e suas etapas e apresentaremos alguns resultados.

1. Letramento literário, direitos humanos e práticas de ensino baseadas em oficinas

Para as discussões teóricas que cotejam com a presente proposta, quais sejam, o letramento literário e digital, é importante iniciar chamando atenção para alguns aspectos de construção da própria expressão “letramento”, de acordo com as ponderações do professor Rildo Cosson em seu artigo “Letramento Literário: uma localização necessária” (2015), que discute a proliferação do uso da expressão “letramento” para diversas disciplinas. Para ele, não surpreende o fato de surgirem restrições quanto a esse uso cada vez mais amplo do conceito de letramento. Ele parte do entendimento de que o conceito expressa, “por um lado, uma nova compreensão da leitura e da escrita e das relações entre saberes e educação e, por

outro, faz parte de um contexto em que se postula um ensino por competências” (p. 174). Em seguida, divide os usos em três conceitos importantes para entender e localizar a expressão.

A **primeira concepção**, “letramento no singular” (Cosson, 2015, p. 176), atribui “à escrita um papel fundamental na circulação da cultura e até mesmo na evolução humana” (p. 176), e o fato de que dentro dessa concepção, “temos o aprendizado da escrita que em português é igualmente recoberto pelo termo alfabetização”. Essa associação “retira do letramento o ideal de erudição letrada com o qual o termo mantém parentesco até o século XIX e o conduz o letramento à habilidade de ler e escrever” (p. 176). Esclarece que o uso mais comum do letramento no singular é o domínio da escrita (Cosson, 2015, p. 177).

A **segunda concepção** é vista como letramento no plural. O uso pluralizado do termo, segundo o estudioso, “é marcado por uma ampliação da letra que está na raiz etimológica da palavra para o sentido mais amplo de signos e símbolos” (p. 177). Com isso, explica, “desloca-se a ênfase da habilidade de ler e escrever para a capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem, reconhecendo-se o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas” (p. 177).

Tal concepção, inclusive, parece se relacionar às práticas de letramento literário e digital realizadas pelo nosso projeto e propostas de oficinas, principalmente se pensarmos que as características presentes nesta concepção estão muito próximas de um letramento que dialoga com várias expressões ou adjetivos que indicam uma preocupação com “usos e práticas sociais que se vale de diferentes processos de significação” (Cosson, 2015, p. 178), de tal modo que podem ser lidos como o conceito de multiletramentos, cunhado pelo The New London Group (1996).

É interessante chamar a atenção ainda para essa proposta de multiletramentos, onde residem várias das características dos letramentos, o “reconhecimento e impacto das novas tecnologias no

modo de funcionamento da sociedade dita do conhecimento ou da informação”, bem como o “reconhecimento da diversidade cultural (e também linguística) com que a sociedade contemporânea é constituída” (Cosson, 2015, p. 179-180).

Cosson (2015) acredita “na necessidade de uma pedagogia que empodere os indivíduos para lidar com essas inovações e diferenças em um processo de educação permanente” (p. 179) e lembra que “a perspectiva plural parece também estar na base da revisão que a Unesco faz em seu conceito inicial de letramento” (p. 179), definido como uma habilidade em trabalhar materiais impressos ou escritos associados com contextos variados com a intenção de desenvolver o conhecimento e o potencial do indivíduo.

O zine, gênero textual escolhido, vem da expressão “fanzine”. De acordo com Marina Cavalcante, “Zine é expressão, que pode vir em forma de texto, de imagem e de uma combinação de ambos” e está associada a expressões como “liberdade, underground, ligado a movimentos sociais, artes, música, cinema, quadrinhos, ficção científica, ilustração, memes, notícia, filmes, poesia”. Isso significa afirmar que o gênero escolhido vai ao encontro do letramento no plural.

Por último, a **terceira concepção**, o conceito pluralizado de múltiplos letramentos se particulariza pelo conhecimento ou área que servirá de adjetivo. Para explicar a ampliação do conceito, traz como exemplo o letramento na área de saúde, onde o termo “refere-se tanto a uma competência a ser desenvolvida quanto a um processo de aprendizagem cultural dentro da sociedade” (Cosson, 2015, p. 179-180).

Assim, cabe destacar que desde o início o projeto revelou o interesse em promover um diálogo entre literatura e o universo digital, mas priorizando, sobretudo, o letramento literário, a fim de ampliar o conhecimento de mundo de todos os agentes envolvidos, de forma prazerosa e com vistas a uma promoção da leitura e a formação continuada das integrantes do projeto.

A proposta pretende tratar de um recurso de ensino-aprendizagem, isto é, oficinas pedagógicas, que podem ser muito úteis, sobretudo nas escolas de educação básica e abrir caminho para atividades que colaborem para a construção de projetos integradores, por exemplo. Tal proposta, apesar de inserida dentro de um projeto de pesquisa contemplado por uma docente do curso de Letras e acompanhado pelas colegas do colegiado do mesmo curso, pôde ser aplicada de forma interdisciplinar com a disciplina de biologia no ensino médio e devido o contexto de pandemia de COVID-19 teve que ser adaptada ao ensino remoto, pensando nas dificuldades tecnológicas da maioria dos estudantes envolvidos.

1.1 Oficina pedagógica e sua relação com o tema direitos humanos

Para tratarmos da proposta de oficina, retomamos as palavras de Vera Maria Candau no ensaio “Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho” (1999), onde a estudiosa destaca as experiências de educação em direitos humanos na América Latina, que “parecem ter se multiplicado, principalmente a partir da década de 80, talvez como uma forma de superar as diversas formas de violência impostas pelo Estado depois do período ditatorial” (p. 01).

Afirma que “durante muitos anos, as organizações promotoras da educação popular e as de direitos humanos se desenvolveram independentes umas das outras e praticamente sem se relacionarem de modo institucional” (Candau, 1999, p. 02). No entanto, assevera que “pouco a pouco, principalmente a partir da década dos 80, multiplicaram-se os encontros, gerando uma fecundação mútua que teve como uma de suas expressões mais significativas o impulso das atividades de educação em direitos humanos” (Candau, 1999, p. 02).

A estudiosa avalia que nesse processo histórico é possível assinalar dois aspectos especialmente mobilizadores: a articulação entre os grupos promotores da educação popular e dos direitos humanos e o papel catalisador e de fomento que tiveram algumas organizações internacionais (Candau, 1999, p. 02). Afirma que houve

um certo distanciamento e independência entre as organizadoras promotoras da educação popular e as de direitos humanos, inexistindo qualquer diálogo, cenário que mudou a partir da década de 1980, quando teve início “uma fecundação mútua que teve como uma de suas expressões mais significativas o impulso das atividades de educação em direitos humanos”.

Sobre o papel das organizações internacionais, chama atenção para as ações voltadas à educação promovidas pela UNESCO, o Instituto Interamerica de Derechos Humanos (IIDH – Costa Rica) e o Programa de Educación para la Paz y Derechos Humanos del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina). Destaca que a educação popular possuiu um papel de protagonismo inicial, uma vez que eram comuns iniciativas que se restringiam à “educação não formal”, de modo que a educação escolar demorou a dialogar com o tema. Há poucas décadas o tema ganhou maior destaque, sobretudo em virtude da criação de políticas públicas que contemplam minorias, bem como o avanço de leis que, mesmo num contexto autoritário como o atual, fazem com que alguns temas ainda sejam contemplados na escola.

Ademais, mesmo diante dos temores em relação à Base Nacional Curricular Comum relacionadas à aprovação e homologação feita às pressas da versão elaborada para o Ensino Médio, publicada em dezembro de 2018, o documento reitera a importância da promoção e do respeito aos direitos humanos e também ressalta o papel pedagógico de oficinas de escrita criativa promovendo “situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo”, bem como a interdisciplinaridade (Brasil, 2018, p. 472).

Por esse motivo escolhemos trabalhar dentro da sala de aula com práticas de ensino voltadas para as oficinas de letramento literário e digital, “espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercambio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos” (Candau,

1999, p. 12). Candau, apresenta uma série de elementos presentes na dinâmica das oficinas tais como “a atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo-debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular” (1999, p. 12), que mobilizam as práticas para uma concepção de educação distante de um modelo de educação bancária, mais problematizadora e libertadora da educação, conforme preconiza Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do oprimido* (2019).

Vislumbramos com esse tipo de trabalho o modelo de libertação autêntica, preconizado por Freire. Para ele, isso se configura na humanização em processo, “não é uma coisa que se deposita nos homens. [...] É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2019, p. 93).

2. Organização temática e desenvolvimento da disciplina de língua portuguesa e literatura

Na UNIDADE 1 escolhemos como proposta um tema amplo, qual seja, “Direitos humanos, trabalho e mundo pós pandemia” e os subtemas “Direito à moradia, Direitos relativos ao corpo (liberdade de expressão e identidade cultural); Direito de ir e vir; direito à educação” para o caso de surgir a possibilidade de aliar o tema com outras disciplinas como as técnicas, próprias da matriz do curso de Administração.

Para a organização da disciplina fez-se a escolha de alguns gêneros textuais que pudessem dialogar com o tema, tais como charges, fotografias, músicas, recortes de textos teóricos, artigos de opinião e trechos da Constituição Federal, quer dizer, gêneros e tipologias textuais de domínios discursivos variados. Ao mesmo tempo buscou-se contemplar os conteúdos gramaticais presentes na matriz curricular como “norma culta e linguagem coloquial”, “pontuação”, “noção de texto”, “colocação pronominal”, “variação

da língua” e “concordância verbal e nominal”. Alguns desses conteúdos se repetiram na unidade 2.

Todavia, apesar de existir um material pedagógico trabalhando esses conteúdos, o artigo vai se deter nas estratégias que culminam na produção de escrita final, isto é, na produção do zine que deveria dialogar com o tema pensado para a disciplina. Nesse sentido, no primeiro dia de aula solicitei a leitura da obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus e que pesquisassem sobre a escritora. Os passos introdutórios se resumiram na discussão e reflexão sobre a obra, autora e os temas: moradia e agravamento da condição de vulnerabilidade dos moradores das favelas, condições sanitárias em ocupações irregulares e cortiços no contexto da pandemia.

Partimos de uma organização por etapas, muito próxima da estipulada por Candau (1999), cujo “o desenvolvimento das oficinas, [...] se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção, coletiva e conclusão/compromisso” (p. 2). Ela declara que para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Após a solicitação da leitura prévia, etapa 1, iniciamos a discussão, reflexão e análise da obra e autora, isto é, a etapa 2, que durou o tempo de dois encontros e duas aulas síncronas de 50 minutos, mas chamando atenção para o fato de que as aulas durante o período de encontros remotos duravam em torno de 1 hora e 20 minutos, mediadas pelas docentes responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e Biologia em parceria com as docentes em formação.

Em seguida, organizamos e selecionamos antes da oficina uma coletânea de artigos, reportagens, charges, notícias, *blogs*, memes e tirinhas, que contemplavam o tema e faziam parte do material de atividades do semestre, e fomentaram a discussão e

análise dos objetos culturais (e/ou gêneros textuais), que já tinham sido pontuados e vislumbrados no momento da leitura prévia e aprofundados no encontro de discussão acerca da obra. O envolvimento com vários gêneros textuais se configurou no passo inicial da oficina e faz parte da terceira etapa, que antecipa e prepara os discentes para a oficina de zine, propriamente dita:

Figuras 1 e 2 – Gênero textual: reportagem



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52032709>

26 DE JULHO ... Eu estava tonta de fome devido ter levantado muito cedo. Fiz mais café. Depois fui lavar as roupas na lagoa, pensando no departamento Estadual de Saude que publicou no jornal que aqui na favela do Canindé há 160 casos positivos de doença caramujo. Mas não deu remedio para os favelados. A mulher que passou o filme com as demonstrações da doença caramujo nos disse que a doença é muito difícil de curar-se. Eu não fiz o exame porque eu não posso comprar os remedios. (p. 90)

(Citação retirada da obra)

Figura 3 – Gênero textual: Cartum



Fonte: página do Instagram do autor que foi excluída por ele

Figura 4 e 5 – Gênero textual: Meme



Fonte: página do Facebook “Medicina Depressão”

Partindo das postulações de Koch e Elias (1999), de que “todo o processo de compreensão pressupõe atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção” (1999, p. 10), procuramos relacionar o tema selecionado também ao contexto histórico vigente. Para as estudiosas, “as unidades de sentido ativadas a partir do texto se conectam, por meio de inferências, a elementos suplementares de conhecimento extraídos de um modelo sociocognitivo, também ativado em sua memória” (1999, p. 10).

As discussões acerca do tema geral “Direitos humanos, trabalho e mundo pós-pandemia” também deveriam dialogar com o Artigo 6º da Constituição Federal, que fazia parte do rol de leituras obrigatórias do PAS e atuou como texto motivador para a proposta avaliativa. A estratégia era tentar promover nas aulas o diálogo entre os gêneros textuais e a obra selecionada, despertando inferências conhecidas pelos participantes, uma vez que todos estavam envolvidos pela realidade da pandemia naquele momento, sem contar que a escola se localiza no entorno de Brasília, região periférica, onde a maioria dos estudantes moram.

O artigo da Constituição Federal dispõe no seu texto que “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Assim, lançamos duas questões para refletirmos sobre a obra e a COVID-19:

1. Existe alguma relação entre a obra e a questão da moradia, o agravamento da condição de vulnerabilidade das pessoas que habitam favelas, ocupações irregulares e cortiços no contexto de uma pandemia?

2. Você acredita que estamos seguindo a Constituição Federal no seu Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição?

As questões impulsionaram alguns comentários, reproduzidos da forma como foram escritos no *chat* do encontro síncrono via *Google Meet*, que também podem servir como estratégia de produção de frases de impacto (fan frases).

“Se brincar tem até mais Carolinas por agora” [sic]
“A presença dos políticos na favela faz lembrar de algo que o professor de sociologia falou sobre ‘clientelismo’, ficam devendo ‘favores’”. [sic]
“Lá é meio amontoadado né? Ficam todos muito juntos... Como que vai evitar contágio?” [sic]
“Sem contar que se a Carolina fizesse a quarentena, ficando em casa e etc dificultaria muito a questão de arrumar dinheiro e comida” [sic]
“A Constituição não é respeitada, pois os pais quando conseguem colocar os filhos na escola, isto é quando conseguem esse direito, aí tem a questão da segurança, outro direito, mas não existe segurança. [...] os direitos do cidadão nas áreas periféricas são quebrados”. [sic]

É interessante chamar atenção para os comentários, uma vez que os discentes conseguiram trazer inferências outras que não tinham sido mencionadas na proposta de atividade das disciplinas, como o “clientelismo” e “troca de favores”, por exemplo, mencionados na disciplina de sociologia. Isso talvez possa nos levar a refletir e debruçar sobre a possibilidade de que um trabalho interdisciplinar mais amplo possa ser vislumbrado em outra oportunidade, uma vez que os alunos, a partir da proposta conseguiram mobilizar uma série de conhecimentos relacionados e que são necessários para a produção escrita, não só de uma atividade avaliativa como o zine, mas também de outros gêneros e tipologias textuais, comumente cobrados em sala de aula e seleções como o vestibular.

3. Oficina de zine – etapas

Após as etapas introdutórias, leitura e reflexão sobre a obra, partimos para a execução da oficina, a qual possui algumas etapas. É importante destacar que a oficina, na verdade, trata-se de um processo de ensino-aprendizagem baseado em etapas, que podem incorrer em mais de um encontro, caso necessário, incluindo momentos de orientação para a elaboração do produto. Em seguida, apresentaremos os passos utilizados para a produção do zine:’

1º passo – Apresentação da oficina: No dia da oficina procuramos chamar atenção para a expressão e os conceitos relacionados ao gênero textual, Zine. As docentes em formação pesquisaram em vídeos no *YouTube* e *blogs*, informações sobre o gênero textual, que pode abrigar em sua produção o diálogo com vários gêneros textuais, ou simplesmente um único, como uma poesia ou uma música, por exemplo. Segundo o *blog Chá de autoestima*, quem produz esse tipo de texto pode expressar suas ideias e pensamentos sem restrições. O *blog* traz um resgate histórico, ao pontuar que o Zine nasceu nos Estados Unidos nos anos 1930, e os poetas usavam o material para divulgar suas poesias. Já em outros *blogs* foi possível verificar que o

fanzine, mais próximo do formato como conhecemos hoje, surgiu no final da década de 1970, junto com o movimento *punk* na Inglaterra.

O segundo *blog* consultado, *aestranhamente.com*, além de explicar o conceito de Zine destacou que o termo veio de *fanzine*, aglutinação de *Fan magazine*, ou ainda “revista de fãs”. No *blog*, o *post* sobre o gênero textual, zine, foi publicado em 03 de março de 2020, antes do início da pandemia e todas as sugestões trazidas apresentavam materiais produzidos em papel, a maioria em folha de papel A4, modelos que seguiam à risca a proposta de popularizar os textos, pois a produção nos seus primórdios era artesanal e reproduzida em máquinas de fotocópias e vendidos a preços acessíveis ou simplesmente distribuídos.

2º passo – Montagem: construção do boneco. Para a montagem do zine, partimos do pressuposto de que eles poderiam construir aos poucos e produzir primeiramente o “boneco” (esboço) do zine. Após a montagem do boneco, eles partiram para a elaboração do produto. Na apresentação da oficina sugerimos algumas plataformas como *Canva*, *Picsart* ou *Flipsnack*, que tinham *templates* próprios para estimular a criação, sendo que o *Flispnack* possui um *layout* específico para a produção de Zine digital. Caso apresentassem alguma dificuldade para acessar as plataformas, poderiam aderir ao próprio Word ou Power Point e, diante de alguma dificuldade tecnológica, ainda teriam a possibilidade de fazer colagens, tirar fotos e postar no *Google Sala de Aula*.

3º passo – Seleção de gêneros textuais e produção: Em relação a esse último passo, as discentes mediadoras apresentaram na oficina uma lista de possíveis gêneros formadores que podiam ser utilizados, tais como crônica, contos, poemas, relatos, notícia, reportagem, charge, música, ilustrações/animação/quadrinhos, memes, citações de obras lidas em aula.

Em seguida, chamaram a atenção para a estrutura básica de produção que deveria ser a mesma de qualquer narrativa ficcional: 1. Tema; 2. Título de sua preferência; 3 Introdução; 4. Desenvolvimento; 5. Conclusão e, por fim, se possível, a distribuição (via plataformas digitais devido ao contexto da pandemia ou em materiais físicos impressos quando for possível), com o adendo de que tínhamos um tema prévio que deveria ser seguido, qual seja, “Direitos Humanos, trabalho e o mundo pós-pandemia”.

4. Metodologia e resultados

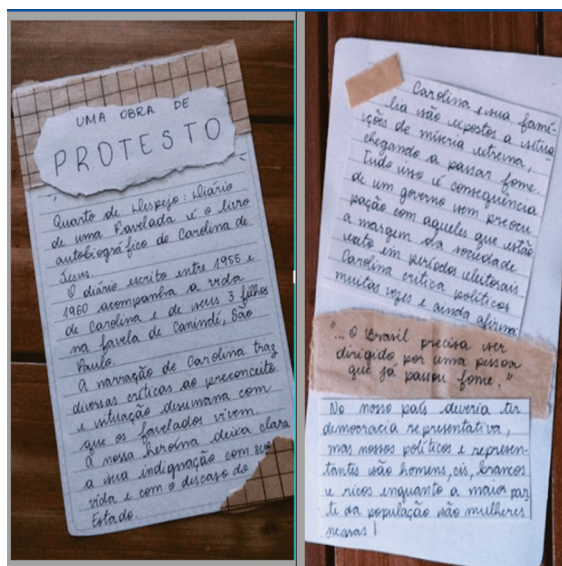
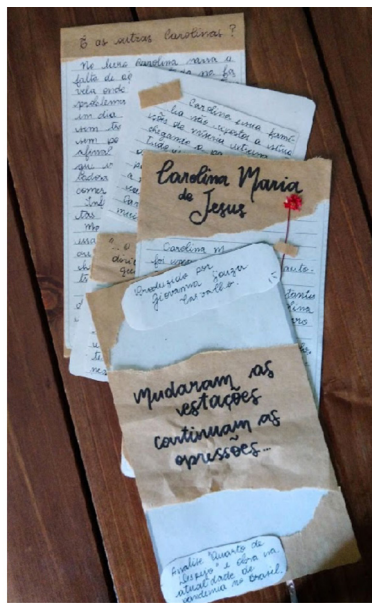
Apesar das inúmeras dificuldades que ocorreram ao longo do semestre, a maioria em virtude da pandemia de COVID-19, tais como evasão, calendário escolar apertado, tempo dos encontros síncronos que não podiam ser muito longos, dificuldades tecnológicas (acesso à internet, computadores e/ou celulares divididos por mais de um integrante na família), tanto por parte das mediadoras quanto dos discentes do ensino médio, conseguimos alguns resultados importantes que nos levam a pensar que o letramento literário e digital pôde ser realizado a contento.

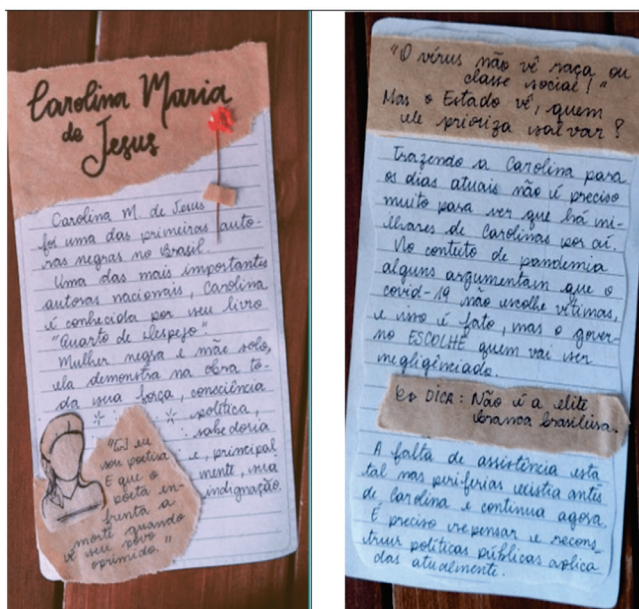
Antes de apresentarmos os resultados é possível destacar novamente alguns aspectos presentes na última versão da BNCC do Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018, ainda que passível de crítica, notamos a manutenção da importância da promoção e do respeito aos direitos humanos e à ênfase ao papel pedagógico de oficinas de escrita criativa (Brasil, 2018, p. 472), aspectos que dialogam com a proposta da atividade avaliativa final.

As escolhas do tema, autora e obra contribuíram para o engajamento dos discentes acerca do tema geral que envolvia o grave contexto sócio-histórico no país e no mundo e, por isso, as oficinas pedagógicas, “estratégia de formação privilegiada”, serviram de “espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos” (Candau, 1999, p. 11).

Nesse sentido, é importante destacarmos o papel da metodologia empregada, baseado na “pesquisa-ação crítica” (Franco, 2005, p. 485), que decorre de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e que resultaram em zines produzidos tanto em plataformas digitais como manuscritos, digitalizados e enviados por *WhatsApp*, *e-mail* ou postados na plataforma *Google Meet*.

O primeiro produto foi feito a partir de colagens e trechos manuscritos trazendo os comentários acerca dos problemas sociais do país aliado às preocupações com o tema por parte da produtora do zine. A autora chamou atenção para informações acerca do contexto de produção da obra, bem como descreveu e pontuou a vida da escritora. Além disso, podemos perceber que o zine dialoga com a tipologia descritiva e informativa e promove uma intertextualidade, tanto no título que faz menção a uma música, ativando o conhecimento prévio da autora e seus interlocutores, bem como nas citações impactantes da obra, que mostraram o engajamento e leitura atenta da discente/autora. A atividade foi enviada pelo celular, pois foi a forma mais acessível que encontrou.





Fonte: as autoras

O segundo produto, intitulado “Enfim, a hipocrisia”, apresenta uma intertextualidade no próprio título ao fazer referência a um meme e ironiza a hipocrisia do governo que não promove políticas públicas que assegurem direitos iguais a todos os cidadãos. Novamente temos um zine produzido a partir de colagens, ilustrações, citações retiradas da obra, reflexões e comentários da autora.

Figuras 11, 12 e 13 – Zine 2, elaborado pela aluna do 2º ano, EMI/ADM para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e Biologia



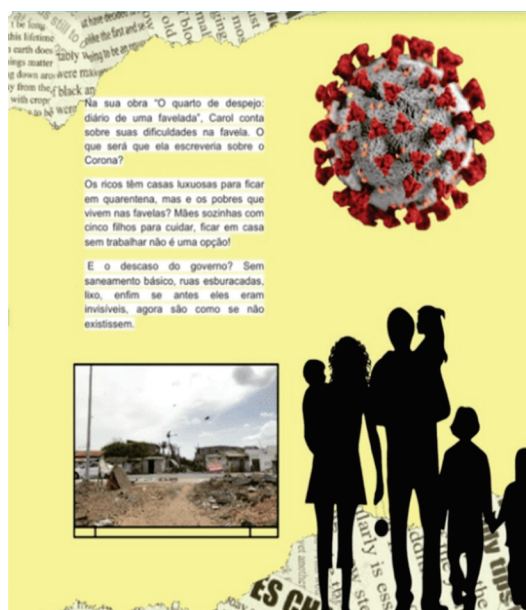
Fonte: as autoras

O terceiro zine foi elaborado numa plataforma virtual. É possível observar que as colagens utilizadas parecem se assemelhar a um formato de revista, sobretudo pela escolha da fonte e os recortes. Percebemos novamente a ocorrência da tipologia informativa, com breves comentários pessoais e o diálogo com alguns dos gêneros textuais apresentados em aula como ilustrações, charge e fotografias. A primeira foto que destaca a própria escritora estudada e a outra, que possui a função de representar uma realidade similar à descrita por Carolina Maria de Jesus. Temos novamente, na produção, o reforço dos questionamentos por parte da autora acerca do papel do Estado em relação ao sofrimento e descaso da população mais vulnerável.

Figuras 14 e 15 – Zine 3, elaborado por discente do 2º ano, EMI/ADM para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e Biologia



Fonte: as autoras



Após a realização da oficina, as mediadoras e os docentes responsáveis pelas disciplinas envolvidas realizaram um encontro para discutir e avaliar os resultados. Apesar das dificuldades por parte dos alunos, sobretudo em virtude da questão tecnológica, a maioria realizou a atividade avaliativa e geraram produtos muito interessantes, não só os aqui apresentados.

Dessa forma, por acreditarmos no potencial de reflexão crítica, é inevitável pensarmos que a pesquisa-ação assumiu um caráter metodológico emancipatório, pois mediante a participação consciente, os participantes envolvidos na elaboração de materiais, bem como seus interlocutores, passaram a ter a oportunidade de dialogar sobre nossa literatura a partir da ótica de quem lê e reconstrói ou recria o texto, a partir de um contexto, mesmo que precário, ainda assim envolvido pela tecnologia.

Cabe destacar que mesmo realizada em ambiente virtual, a oficina, por seu caráter adaptativo e criativo, permitiu a flexibilização e diversificação de métodos, que possibilitaram interação entre

os atores sociais envolvidos. Conforme Vieira e Volquind (2002), as oficinas devem propiciar um ambiente de vivência, reflexão e construção de conhecimentos, pautando-se no tripé: pensar, sentir e agir. O equilíbrio entre esses pontos permitirá maior integração entre teoria e prática.

Deste modo, a proposta pressupõe a participação ativa dos professores e dos estudantes e, por isso, constatamos o forte potencial de impactar primeiramente no engajamento e potencial formativo das discentes dos cursos superiores de Letras e, colaborar, para a ampliação do capital cultural e transformação dos saberes dos discentes da educação básica, envolvidos por uma etapa escolar voltada para atividades de produção textual que se detém na produção do gênero textual “dissertativo-argumentativo”, que, na maioria das vezes, não promovem discussões profícuas e conduzem a um letramento literário efetivo ou, conceituando melhor, recaem num letramento no singular (Cosson, 2015, p. 176).

A ideia de promovermos a atividade de produção textual de um gênero que dialogasse com vários outros gêneros, indo ao encontro do “letramento plural”, de acordo com Cosson (2015), foi uma tentativa de promovermos uma prática de ensino-aprendizagem que pudesse ir além da formalidade textual exigida pela academia, num processo pedagógico permanente, com vistas a desenvolver o conhecimento e o potencial do indivíduo a partir de atividades que os façam refletir sobre o contexto sócio-histórico em que estão envolvidos e fazer uso de recursos tecnológicos disponíveis, mesmo com as conhecidas dificuldades no ensino remoto para estudantes da escola pública.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. In: CANDAU, Vera Maria. *Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho*. Novameria/PUC-Rio. 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*. São Paulo, 1972.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Ed. Contexto, 2006. p. 14-43.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, jul./dez. 2015. ISSN 1981-5239. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em: 19 maio de 2020.

CARRIÈRE, Jean-Claude; ECO, Umberto. *Não contem com o fim do livro*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Minas Gerais: UFMG, 2007.

ECO, Umberto. *Da internet a Gutemberg*. 1996. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~jbosco/InternetPort.html>. Acesso em: 12 mar. 2016.

FEITOSA, Robson de Souza. *Roteiro de oficina pedagógica para a organização do projeto integrador em cursos técnicos de nível médio*. Manaus, 2019. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/434/1/PRODUTO_EDUCACIONAL_-_ROBSON_DE_SOUSA_FEITOSA%20%282%29.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 20 fev. 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PALMA, Daniela. *Oficinas de imaginação e escrita para a educação em Direitos Humanos*. Campinas: Ed. do Autor, 2019. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/nosoutros/wp-content/uploads/2020/01/Oficinas-de-imaginac%cc%a7a%cc%83o-e-escrita-para-a-educac%cc%a7a%cc%83o-em-Direitos-Humanos.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2021.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. *Oficinas de ensino: o quê, por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. Série educação, 3.

SOBRE OS AUTORES

Alinne Santana Ferreira

Graduada em Letras pela Faculdade da Terra de Brasília - FTB, fez Mestrado e Doutorado em Linguística na Universidade de Brasília - UnB. Hoje atua como professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Brasília - IFB - *campus* Gama. Tem como focos de Pesquisa os estudos relacionados ao estilo de fala e às identidades; os diversos letramentos (acadêmico, literário e escolar); a compreensão leitora por meio dos processos inferenciais e referenciais. Faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (NEP-Linguagem), do Instituto Federal de Goiás - IFG e do projeto “Nas Redes da Literatura”, do Instituto Federal de Brasília (IFB).

Contato: alinne.ferreira@ifb.edu.br

Amanda Silva Santana

Possui curso-técnico-profissionalizante em Técnico subsequente em eventos pelo Instituto Federal de Brasília (2017). Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB (2022). Foi pesquisadora de iniciação científica do projeto “Nas Redes da literatura: oficinas de letramento literário e digital como possibilidade formativa e autoral” em 2022.

Contato: amandasilvaifb@gmail.com

Ana Karla de Jesus Rodrigues

Graduada em Letras Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB (2021). Foi pesquisadora voluntária do Projeto de Iniciação Científica “Escritores brasileiros e a noção de autoria no século XXI: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola” (FAPDF).

Contato: anadejesus1812@gmail.com

Andréia Mendes dos Santos

Graduada em Letras Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB (2021). Foi bolsista e pesquisadora voluntária do Projeto de Iniciação Científica “Escritores brasileiros e a noção de autoria no século XXI: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola” (FAPDF). Atua como professora contratada pela SEMED/São Francisco-MG. Contato: deya.mendhes@gmail.com

Camilla da Silva Barbosa

Graduada em Letras Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB (2021). Foi pesquisadora voluntária de iniciação científica dos Projetos “Escritores brasileiros e a noção de autoria no século XXI: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola” (FAPDF) em 2021 e no projeto “Nas Redes da literatura: oficinas de letramento literário e digital como possibilidade formativa e autoral” em 2022. Contato: Camillasilvacontato@gmail.com

Camila Nunes da Silva

Possui graduação em Letras Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, campus São Sebastião (2021), durante a graduação foi pesquisadora voluntária do Projeto de Iniciação Científica “Escritores brasileiros e a noção de autoria no século XXI: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola” (FAPDF) orientado pela professora Maria Eneida Matos da Rosa. Também foi bolsista no projeto “Na sala de aula: análise literária digital multimídia e usos pedagógicos de novas tecnologias no contexto do Ensino Médio”, orientado pelo professor Pedro Henrique Couto Torres, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, vigência 2018/2019, selecionado para desenvolvimento por meio do Edital RIFB N32/2018. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Ênfase em Educação e Gestão Escolar pela Faculdade Serra Geral (2021). Formada em Pedagogia pela Cruzeiro do Sul Virtual - UDF (2023). Atualmente atua na Secretaria de Educação do Distrito Federal como Professora Temporária de Língua Portuguesa no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião. Contato: camilanunesilva09@gmail.com

Cassandra Vargas Ascarrunz

Graduada em Letras Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB (2022). Foi bolsista do Projeto de Iniciação Científica “Escritores brasileiros e a noção de autoria no século XXI: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola” (FAPDF). Atua como professora temporária no Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. Contato: cassvargas1610@gmail.com

Elma de Oliveira Brito

Graduanda em Letras- Língua Portuguesa, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) - Campus São Sebastião. Cursando o 8º semestre. Participei como Educadora Social Voluntária (ESV- 2021), na Escola Classe Agrovila (São Sebastião -DF), ingressei no projeto “Nas Redes da Literatura”: oficina de letramento literário e digital como possibilidade formativa e autoral (FAPDF- 2022). Atualmente faço parte do Programa Residência Pedagógica (PRP /Capes -2023). Contato: samille2121@gmail.com

Francis Arthuso Paiva

Doutor em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da UFMG. É chefe e professor do setor de Letras do Colégio Técnico da UFMG. E atua no Mestrado Profissional da Faculdade de Letras da UFMG – PROFLETRAS como professor e orientador. Tem interesse pelos estudos e pela pesquisa em leitura, produção de texto, colaboração, letramento digital e visual, na perspectiva da multimodalidade e da pedagogia dos multiletramentos, para o ensino-aprendizagem e para a formação de professores. Seu trabalho pode ser acessado em www.profrancis.com.br. Contato: francis@teiacoltec.org / @profrancis7

Jennifer de Carvalho Medeiros

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (Linha de Estudos Comparados em Educação), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação), Especialista em Gestão e Orientação Educacional, Pedagoga pela Universidade de Brasília. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Brasília, onde atua nos cursos superiores de Pedagogia e Letras Português e nos cursos técnicos subsequentes de Secretaria Escolar e Desenvolvimento de Sistemas Educacionais. Diretora da Educação a Distância do Instituto Federal de Brasília desde junho de 2020.

Contato: jennifer.medeiros@ifb.edu.br

Juliana Estanislau de A. Mantovani

Graduada em Licenciatura Letras Português (2009) e Francês (2021) pela Universidade de Brasília, fez Especialização em Literatura Brasileira na Universidade Católica de Brasília (2012), Mestrado em Literatura na Universidade de Brasília (2013) e Doutorado (2019) em Literatura na mesma instituição, com período de Doutorado Sanduíche (PDSE/CAPES) na Université de Poitiers (França). Atualmente é professora do Instituto Federal de Brasília (IFB), atuando nos cursos de Letras Língua Portuguesa e PROEJA em Secretariado. É pesquisadora colaboradora e orientadora de Mestrado Acadêmico, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura (Pós-Lit/UnB). Se dedica a pesquisas nas áreas de teoria e crítica literária, literatura e ensino, letramento literário, relações entre literatura, outras artes e mídias, literatura e imagem e literatura e fotografia.

Contato: juliana.mantovani@ifb.edu.br

Larissa Dantas Oliveira

Mãe de duas meninas, é graduada em Letras/Português pela Universidade de Brasília (2006), fez mestrado em Literatura também pela Universidade de Brasília (2009). Atua como professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), na graduação em Letras - Português e nos cursos Técnico em Administração e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Educacionais na forma articulada integrada ao Ensino Médio. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira Contemporânea, e na área de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Atualmente, tem se dedicado aos seguintes temas: campos literário e editorial; letramento literário; educação e práticas de leitura literária; formação de professoras/es; e materiais e livros didáticos na perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos.

Contato: larissa.dantas@ifb.edu.br

Lília Gomes de Souza

Graduada em Letras Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB (2023). Pesquisou durante esse período sobre como as redes sociais digitais influenciam na construção das identidades na adolescência a partir do gênero meme. Atua como Auxiliar de Coordenação em uma escola particular no Plano Piloto.

Contato:souzalilia816@gmail.com

Luighi Fé Ramos

Graduando em Letras - Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião. Estou no 8º semestre do curso. Participei como bolsista e voluntário dos projetos “Escritores brasileiros e a noção de autoria no século XXI: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola” (FAPDF/2021) e “Nas Redes da literatura: oficinas de letramento literário e digital como possibilidade formativa e autoral” (FAPDF/2022). Atualmente, sou bolsista do projeto “Nas Redes da Literatura: oficinas de letramento literário e digital como possibilidade formativa e autoral” (FAPDF).

Contato: luighiferamos@gmail.com

Luciane Lira

Luciane Cristina Eneas Lira possui licenciatura em Letras Língua Portuguesa pela Universidade de Brasília (2006), mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (2009) e doutorado em Linguística pelo mesmo programa (2015). É professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), campus São Sebastião, atuando nos cursos de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Licenciatura em Pedagogia e Técnicos Subsequentes em Secretariado e Secretaria Escolar. Tem se dedicado a pesquisas sobre a representação da infância na mídia, ensino de língua materna, identidade e multiletramentos. Seus interesses atuais são: Análise de Discurso Crítica, Mídia, Letramento, Criatividade e Formação de professores.

Contato: luciane.lira@ifb.edu.br

Maria Eneida Matos da Rosa

É mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2003) e Doutora em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009), com pós-doutorado pela Universidade Federal de Goiás (2022). É professora de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), campus São Sebastião, atuando nos cursos de Letras - Português, Pedagogia, Técnicos Subsequentes e no Ensino Médio. É líder do grupo de pesquisa “Nas redes da literatura” desde 2020 e coordena o projeto “Nas Redes da literatura: oficinas de letramento literário e digital como possibilidade formativa e autoral” (FAPDF).

Contato: eneida.rosa@ifb.edu.br

Mylena Colaço Ferreira

Graduada em Letras - Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB (2023). Foi estudante voluntária (2020/2021) e bolsista (2022) no projeto “Nas Redes da Literatura: oficinas de letramento literário e digital como possibilidade formativa e autoral”.

Contato: mylenacof@gmail.com

Raquel Nunes Mota

Graduada em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Instituição de Ensino Superior de Brasília - IESB (2011). Foi bolsista do Projeto de Iniciação Científica IFB/FAP “Escritores brasileiros e a noção de autoria no século XXI: a tecnologia como aliada no letramento literário na escola” (2020). Possui graduação em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB (2022). Atua como professora temporária da educação básica no Ensino Fundamental II - anos finais no Centro de Ensino Fundamental Miguel

Contato: arcanjo.raquel.mota621@gmail.com

Vitória Aurora Silva de Queiroz

Graduada em Letras - Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB (2023). Foi estudante bolsista (2022) no projeto “Nas Redes da Literatura: oficinas de letramento literário e digital como possibilidade formativa e autoral”.

Contato: vitoriaaurora111@gmail.com

