



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Jamilly Moraes Silva

Hogwarts na escola: a influência das sagas nas páticas da escrita

São Gonçalo

2019

Jamilly Moraes Silva

Hogwarts na escola: a influência das sagas nas práticas da escrita

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 Silva, Jamilly Moraes.
Hogwarts na escola: a influência das sagas nas práticas da escrita /
Jamilly Moraes Silva. – 2019.
104f.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade
do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores.

1. Letramento – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Produção textual – Teses.
I. Coelho, Victoria Wilson da Costa. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB-7 4994

CDU 372.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jamilly Moraes Silva

Hogwarts na escola: a influência das sagas nas práticas da escrita

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 15 de janeiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

São Gonçalo

2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela força que me foi dada para chegar ao final desta etapa.

À toda minha família, especialmente aos meus pais, Janilce e Evandro, e ao meu irmão Evandro Roosevelt, por todo amor, apoio e incentivo. Amo vocês incondicionalmente.

À professora Victoria Wilson, minha orientadora, que desde a graduação muito me ensinou e norteou para que chegássemos até aqui. Muito obrigada por acreditar em meu trabalho, pela parceria e paciência.

Às professoras Marcia Lisbôa e Adriana Chaves, pela disponibilidade e ensinamentos.

A todos os professores e amigos do PPLIN, pelas reflexões que me ajudaram a crescer intelectualmente e profissionalmente.

Aos meus alunos, que contribuíram direta ou indiretamente para a construção desta pesquisa. Vocês fizeram de mim uma pessoa e professora melhor.

Aos meus amigos, em especial Katia Mendes, Renan Amaral, Douglas Mendes, Raquel Sampaio e Renan Vinagre. Muito obrigada pelas palavras de incentivo, pela força e por todo carinho!

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Jamilly Moraes. *Hogwarts na escola: a influência das sagas nas práticas da escrita*. 2019. 104f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Esta pesquisa tem como foco a análise de livros escritos por alunos de uma Escola Estadual, situada na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, segundo a perspectiva bakhtiniana de linguagem, principalmente no que diz respeito ao estilo na construção da escrita escolar. As produções dos alunos, na posição de autores, são fruto de um projeto de incentivo à leitura, desenvolvido pela monitora de letramento no Programa Mais Educação e muito se assemelham às escolhas literárias dos alunos, no caso, as sagas e *best-sellers* como Harry Potter, Crepúsculo e Percy Jackson. O estudo evidencia como livros infantis e juvenis podem ser usados em sala de aula, tendo em vista a escolha dos alunos, a fim de despertar a criatividade, interesse pela leitura e escrita, na busca de experiências subjetivas com a língua(gem). A análise, de natureza qualitativa, é norteadada pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1989), buscando indícios e singularidades nos escritos dos alunos, levando em consideração o estudo “a leitura mennocchiana”, desenvolvido por Cunha (2009). Ademais, aliado à metodologia, a análise dos dados foi fundamentada, observando os estudos do letramento (STREET, 2014; FREIRE 1987), os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1998, 2003), o conhecimento escolarizado (GOULART, 2003, 2010) e os usos ritualizados da escrita (ROCKWELL, 1985; CORRÊA, 2004). Dessa forma, a pesquisa se pautou na busca da compreensão do modo como os alunos-autores criam suas narrativas, revelando conhecimentos de diversas esferas associados a traços de estilo e subjetividade.

Palavras-chave: Letramento. Leitura. Produção de texto. Estilo.

ABSTRACT

SILVA, Jamilly Moraes. *Hogwarts in school: the influence of sagas on writing practices*. 2019. 104f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

This research focuses on the analysis of books written by students of a State School, located in the city of Niterói, Rio de Janeiro, according to the bakhtinian perspective of language, especially with regard to the style in the construction of school writing. The students' productions, in the position of authors, are the result of a project to encourage reading, developed by the Literacy teacher in the "Programa Mais Educação" and it very much resembles students' literary choices, in this case sagas and best sellers such as Harry Potter, Twilight and Percy Jackson. The study shows how children's and youth books can be used in the classroom, in view of students' choice, in order to awaken creativity, interest for reading and writing, in the search for subjective experiences with the language. The analysis, of a qualitative nature, is guided by Ginzburg's (1989) indiciary paradigm, searching for clues and singularities in the students' writings, taking into account the study "the menocchian reading" developed by Cunha (2009). In addition, coupled with methodology, the data analysis was based on the study of literacy (STREET, 2014; FREIRE 1987), discursive genres (BAKHTIN, 1998, 2003), school knowledge (GOULART, 2003, 2010) and ritualized uses of writing (ROCKWELL, 1985, CORRÊA, 2004). Thus, the research was based on the search of the understanding of the way students-authors create their narratives, revealing knowledge of several spheres associated with traits of style and subjectivity.

Keywords: Literacy. Reading. Text production. Style.

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|----|
| | INTRODUÇÃO | 9 |
| 1 | A ESCOLA E AS HISTÓRIAS: A PRÁTICA ESCOLAR REVISITADA. | 13 |
| 1.1 | A escola e o Programa Mais Educação | 13 |
| 1.2 | A escola em ação: o projeto de incentivo à leitura | 16 |
| 1.3 | Harry Potter como guia metodológico no Programa Mais Educação na escola: uma escolha sensível | 18 |
| 1.4 | Detalhamento dos eixos de desenvolvimento do projeto de incentivo à leitura | 20 |
| 1.5 | Descrição e caracterização das atividades | 23 |
| 1.6 | Escuta, olhar e tato: sentidos alertas para a escolha dos alunos - o cânone X indústria cultural | 32 |
| 1.7 | As sagas inspiradoras: a leitura base dos alunos | 34 |
| 1.7.1 | <u>Harry Potter (J.K. Rowling)</u> | 36 |
| 1.7.2 | <u>Percy Jackson e os Olimpianos (Rick Riordan)</u> | 37 |
| 1.7.3 | <u>Crepúsculo (Stephenie Meyer)</u> | 37 |
| 1.7.4 | <u>Os imortais (Alyson Noël)</u> | 38 |
| 1.8 | Temáticas convergentes | 39 |
| 2 | METODOLOGIA | 42 |
| 2.1 | Modos de ler e compreender as produções escritas dos alunos: A leitura menochianna e o paradigma indiciário | 42 |
| 2.2 | Os frutos do projeto de leitura: o material da pesquisa – descrição e caracterização | 44 |
| 2.2.1 | <u>Os três bruxos (Mayke)</u> | 44 |
| 2.2.2 | <u>O encontro (L.K. Santos 1)</u> | 45 |
| 2.2.3 | <u>Gostinho de Sangue (L.K. Santos 2)</u> | 46 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.2.4 | <u>O sopro dos ventos (Maureen Rose)</u> | 47 |
| 3 | DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE: A DINÂMICA NA (RE)CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS DOS ALUNOS | 48 |
| 3.1 | Os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana | 51 |
| 3.2 | Recriação das sagas nos livros dos alunos-autores | 53 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS: HARRY POTTER E SUA REINVENÇÃO - MODOS DE LER, MODOS DE ESCREVER | 91 |
| | REFERÊNCIAS | 94 |
| | ANEXO A - Informações sobre os lançamentos das sagas inspiradoras (complemento item 2.5) | 97 |
| | ANEXO B – Resumo dos demais livros produzidos por alunos no Projeto de incentivo à leitura (não selecionados para análise da presente pesquisa) | 99 |

INTRODUÇÃO

Lumos Maxima!

J.K.Rowling

A presente pesquisa tem como foco analisar a construção da escrita escolar e as práticas sociais nela contidas, observando a expressão de traços de estilo e identidade(s) em livros produzidos por alunos da rede pública de uma escola estadual de Niterói. Para compreender a produção da escrita em contexto escolar, baseamo-nos na concepção de linguagem bakhtiniana, bem como nos estudos sociais de Bourdieu.

O estudo justifica-se pela sua relevância no ambiente educacional e social, uma vez que demonstra uma forma prática de ressignificação da escola, sendo ela espaço de construção de conhecimento e cidadania. A pesquisa demonstra como livros infanto-juvenis, que algumas vezes sofrem preconceito por não fazerem parte dos cânones literários, podem ser utilizados no âmbito escolar, a fim de despertar o interesse pela leitura, escrita e ensino de gêneros de forma lúdica. Tal estudo pode contribuir para que professores possam colaborar para despertar o gosto literário nos alunos, já que muitas vezes são esses os primeiros livros com os quais as crianças e os jovens realizam sua experiência com a leitura. Além disso, uma vez inspirados por tal leitura, é possível por meio da escrita fazer com que o aluno externalize sua criatividade e suas experiências subjetivas com a língua(gem).

A pesquisa, de natureza qualitativa, segue o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que consiste em procurar, nos materiais de pesquisa, pequenos sinais, indícios ou singularidades que possam auxiliar a investigação e a compreensão das práticas de letramento dos alunos em suas atividades no projeto de incentivo à leitura, desenvolvido no Programa Mais Educação¹. Ainda como base metodológica, será utilizado um estudo fundamentado no paradigma indiciário: "a leitura menocchiana" (CUNHA, 2016), uma vez que é um estudo prático baseado na busca de indícios nas práticas de leitura e escrita em sala de aula.

As práticas de letramento foram desenvolvidas no contexto do PME, elaborado pelo MEC (2010) e adotado nas escolas públicas, e contava com a participação de monitores, cuja função era a de atuar nas disciplinas do referido programa. As atividades com os alunos estavam inseridas na disciplina Letramento em que atuei como monitora ao longo dos anos de

¹ Utilizei a sigla **PME** para referir-me ao **Programa Mais Educação** durante a dissertação.

2011 a 2014, envolvendo também as outras disciplinas e seus respectivos monitores, participantes do mesmo contexto.

No entanto, em um curto espaço de tempo, observei que os alunos começaram a não frequentar mais as aulas do PME, principalmente as aulas das disciplinas obrigatórias. Passei a perguntar aos alunos participantes o motivo da ausência nas aulas, e a resposta, em geral, reproduzia o velho chavão: falta de interesse; cumprimento de mais carga horária além da prevista pela escola; não obrigatoriedade de frequentar o curso o que implicava falta de cobrança e responsabilidade para tirar boas notas e assistir às aulas.

Muitas indagações surgiram no início das atividades e projetaram a orientação das aulas e acabaram por nortear e dar corpo à presente pesquisa. As questões iniciais foram aquelas referentes à própria prática na sala de aula: Qual era a razão para os alunos não participarem das atividades propostas nas aulas, uma vez que o PME, tinha como foco atividades do contra turno? De que maneira incentivar e estimular os alunos a produzirem textos e aprenderem algo sobre gêneros na disciplina cujo foco era o letramento? O que era letramento afinal? Diante dessas indagações, buscaram-se estratégias para atrair os alunos para as atividades propostas, em que se procurou conhecer seus interesses em leitura: que livros gostavam, que livros liam. E *Harry Potter* foi o livro que se destacou entre os preferidos dos alunos, sendo o mais citado e de conhecimento geral, uma vez que até os alunos que não haviam lido os livros, já possuíam algum contato com ou conhecimento da saga, mesmo que pelas suas adaptações cinematográficas.

Por essa razão, elencarei um feitiço em alguns inícios de capítulos, ligando os elementos do mundo ficcional com os feitos da pesquisa, sendo o primeiro *Lumos Maxima*, que é o feitiço presente em *Harry Potter* utilizado para conjurar luz, de maneira a clarear todos os espaços. Estou conjurando essa luz máxima para a minha pesquisa.

Dado este cenário escolar, foi criado um projeto de incentivo à leitura, na disciplina Letramento, que posteriormente foi incorporado por todas as outras disciplinas do PME, na escola em questão, no ambiente da biblioteca. Nesse projeto, os alunos tiveram a oportunidade de frequentar a biblioteca e procurar livros de seu interesse, sem a intervenção da monitora no que diz respeito à escolha do livro. Dessa forma, os alunos foram conduzidos à leitura de forma mais espontânea e se dedicaram a ela e, assim, foram estimulados a produzir textos baseados nos livros lidos durante as aulas de letramento e também extraclases, uma vez que as aulas eram curtas e a maioria dos alunos fazia empréstimos de livros na biblioteca da escola. O resultado foram histórias que se transformaram em livros

baseados em suas obras preferidas (dentre elas as sagas *Crepúsculo*, *Os imortais*, *Percy Jackson*, *Diário de um banana* e *Harry Potter*).

Das indagações iniciais, seguiram-se as referentes à pesquisa em si. A primeira retoma a questão básica, mas num momento posterior à prática realizada: Afinal, o que é letramento? É possível defini-lo previamente se toma como base o modelo ideológico? Como as práticas cotidianas, as experiências pessoais estão entrelaçadas às práticas de letramento escolar? Pode-se falar em letramento escolar desvinculado dessas práticas e vivências dos alunos? O que a produção escrita dos alunos pode revelar em termos de letramento escolar tendo em vista a construção de conhecimentos, a expressão de traços de estilo e subjetividade?

Durante o Projeto de Incentivo à leitura foram produzidos 11 livros, escritos por 6 alunos-autores. No entanto, para a presente pesquisa, foi feito um recorte de material para análise, em que selecionamos 4 livros, de 3 alunos-autores, a saber: “Os três bruxos”, “O sopro dos ventos”, “Eu odeio”, “O encontro” e “Gostinho de sangue”. Na produção escrita dos alunos em questão, observamos como resultado uma forte ocorrência do modelo ideológico de letramento, conforme Street (2014), uma vez que podemos enxergar em diversos pontos, por alunos diferentes, a inserção de práticas sociais, quando os mesmos transportam para a sua escrita experiências de vida, ocorridas no cotidiano. Os alunos fazem uso de diferentes gêneros (primários e secundários), conforme Bakhtin (1997), nos quais os elementos narrativos escolhidos são muito similares aos dos livros com os quais eles mais se identificaram. Traços como a caracterização dos personagens, a escolha de seus nomes, os lugares onde as histórias acontecem são exemplos disso e caracterizam o estilo ao autor.

Por meio dos estudos do letramento escolar, sob a perspectiva discursiva bakhtiniana e a concepção dos Novos Estudos do Letramento, em que se destaca o modelo ideológico, o objetivo geral deste estudo é buscar entender, a partir da narrativa e das noções de estilo, o modo como os alunos construíram suas histórias, isto é, como ocorre o processo de escrita dos alunos no interior das práticas de letramento. As teorias sobre letramento como prática social (STREET, 2014), bem como a visão de modelo ideológico de letramento nos ajudam na compreensão das práticas de letramento e sua relação com a linguagem. O letramento relacionado às práticas sociais, observando as influências da leitura das sagas sobre os textos produzidos e como se misturam com os conhecimentos prévios dos alunos, no caso. Importante destacar os traços da construção textual (estilo) dos livros, em que os alunos aplicam o que aprenderam sobre os gêneros em sala de aula.

Como objetivos específicos, o estudo busca trazer contribuições pertinentes, visto que pode ser considerado um uso prático do letramento social, em que as aulas de língua

portuguesa não se restrinjam somente aos estudos protocolares da língua e gramática ou a avaliações de textos escritos limitadas aos erros relativos aos usos da norma culta. Espera-se, com esse trabalho, demonstrar que nas atividades escolares é possível praticar cada vez menos um ensino baseado no modelo autônomo de letramento em prol de uma prática libertadora (FREIRE, 1987), estimulando gradativamente a escrita dos alunos, a fim de que se tornem críticos e participantes no meio escolar e, conseqüentemente, no meio social mais amplo, uma vez que tomem gosto pela leitura e a partir dela aprendam e passem a fazer e a compreender as suas possíveis interpretações, levando este aprendizado para o meio social onde circulam.

Os capítulos da presente dissertação encontram-se organizados da seguinte maneira: 1) **A escola e as histórias: a prática escolar revisitada**, dividido em oito subtópicos, que buscam detalhar o passo a passo de todo o contexto de pesquisa, que culminaram na produção escrita dos alunos. Além disso, faço um breve resumo sobre todas as obras que serviram como conhecimento prévio e inspiração para os alunos, bem como também um resumo de cada uma das histórias produzidas por eles, a fim de situar o material de análise ao leitor da presente pesquisa; 2) **Metodologia**, dividida em 2 subtópicos, que esclarecem detalhes sobre o material de pesquisa, sua natureza, escolha de métodos para fazê-la, assim como os procedimentos de análise e resumo de cada um dos livros dos alunos-autores a serem analisados; 3) **Dialogismo e responsividade: a dinâmica na (re)construção das histórias dos alunos**, dividido em dois subtópicos, demonstrando a análise e os resultados da pesquisa; e por fim, as **Considerações finais**.

1 A ESCOLA E AS HISTÓRIAS: A PRÁTICA ESCOLAR REVISITADA

1.1 A escola e o Programa Mais Educação

A escola estadual, onde se desenvolveu o projeto cujos resultados deram origem à presente pesquisa, ficava situada no bairro Barreto, em Niterói. Embora tivesse muitos anos de história e fosse antiga, sendo até mesmo uma escola de referência na região, foi municipalizada no final do ano de 2015, deixando de atender os alunos do ensino básico regular e transformando-se em um polo de cursos e oficinas de capacitação profissional para a comunidade, com diversas oficinas de moda e sustentabilidade, vinculado à prefeitura do município de Niterói, que funcionou por pouco tempo. Hoje, no ano de 2018, a escola encontra-se inativa, devido aos roubos e à falta de segurança no entorno do prédio.²

Nesse contexto escolar estava inserido o **Programa Mais Educação (PME)**, um projeto de âmbito nacional, que teve início no ano de 2007, com o objetivo de instituir a educação em tempo integral nas escolas públicas municipais e estaduais de ensino, prioritariamente as que possuem baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e situações de vulnerabilidade educacional e social. O PME tem como foco melhorar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa (lecionadas na disciplina Letramento) e Matemática, visando à redução da desigualdade educacional.³ Além das disciplinas obrigatórias (Letramento e Matemática), o PME estabelecia outras, a saber: História em quadrinhos, Informática, Dança, Teatro e Projeto Segundo Tempo (Educação Física). Cabia a cada escola escolher as oficinas que se adequassem melhor à sua realidade e público, abrangendo o acompanhamento pedagógico de diversas áreas do conhecimento, cultura, artes, saúde, esporte e lazer.

Entre os anos de 2011 a 2013, época em que atuei como monitora do PME, a escola atendia, aproximadamente, 100 estudantes da região para cursar o ensino fundamental (5º ao

² Informação obtida com ex-funcionários da escola e notícias em jornais locais. <http://www.guiadeniteroi.com/niteroi-ganhara-em-breve-polo-de-moda-e-gastronomia/>
<http://www.culturaniteroi.com.br/blog/?id=1959&equ=ecocultural> (acesso em 05.01.2018)

³ “O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (MEC, 2010, p.1).

9º anos). Contava com uma boa infraestrutura e, além de salas de aula, a escola dispunha de: biblioteca, sala de informática, teatro, refeitório e auditório. No entanto o espaço externo da escola como a quadra e o pátio, nos últimos anos, já não se encontrava tão bem conservado.

As salas do segundo andar da escola eram destinadas às atividades do PME, sendo uma delas destinada à coordenação e monitoria em que ficava disponível todo o material para ser utilizado nas aulas, como jogos, material didático, livros, apostilas, cadernos e materiais de educação física. Os monitores tinham acesso livre aos materiais para desenvolver as atividades propostas em suas aulas.

A coordenação do PME, composta por duas professoras, que compreendiam muito bem a realidade de escola, tinha a função de orientar e dar suporte sempre que necessário aos monitores. No entanto, a proposta era nova para todos os que estavam nele inseridos no PME.

Uma das exigências para ser monitor voluntário era estar, preferencialmente, cursando o nível superior ou possuir notório saber na área da disciplina que iria lecionar. Para a disciplina Letramento, esperava-se que o monitor estivesse apto para o:

Desenvolvimento da função social da língua portuguesa, comunicação verbal, leitura e escrita. Compreensão e produção de textos dos mais diversos gêneros em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral (MEC, 2010, p. 15).

Segundo o mesmo documento do MEC (2010), o foco da disciplina Letramento seria o ensino de diversos gêneros discursivos durante as aulas, o que era feito por mim. Havia um material de apoio, com sugestões de atividades para os alunos de cada segmento, focados para a realização de avaliações como o Saerj⁴, Saerjinho e Prova Brasil, que servem de indicadores do ensino do Estado do Rio de Janeiro e a nível nacional. Além de abranger a leitura e a escrita com visando a sua aplicação social, a disciplina Letramento ainda contava com o apoio par aquisição de livros pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o que as bibliotecárias da escola em questão faziam com frequência. Esse foi um fato que fez com que houvesse a aproximação entre a monitora de letramento e o espaço da biblioteca. Tendo isso em vista, posteriormente criei o projeto de incentivo à leitura, que será descrito no item 2.2 do presente trabalho. Porém, a princípio, as aulas ocorriam em sala de aula, em seus devidos

⁴ "O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia." Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>

horários, com a aplicação dos conteúdos pré-determinados pelo material proposto pelo PME e outras atividades elaboradas por mim. Porém, nessa pesquisa não focarei no conteúdo programático das aulas de Letramento, mas sim no projeto de incentivo à leitura e no processo de produção dos livros dos alunos, que são o material de análise.

As aulas regulares da escola compreendiam todo o segundo ciclo do ensino fundamental e aconteciam em dois turnos (manhã e tarde). O turno da manhã recebia as aulas do 6º ao 9º ano, era o mais cheio e preferido pelos pais e alunos, devido a diversos fatores: acúmulo e sobreposição de atividades no horário da tarde; atividades extraescolares; trabalho fora do horário regular da escola. Já no turno da tarde ocorriam aulas regulares somente para duas turmas, uma do 6º ano e outra do 7º ano. Na parte da tarde, também ocorriam as aulas de dependência para os alunos que tinham repetido alguma matéria no ano anterior ao que estavam cursando.

Os alunos encaminhados para a participação das atividades do PME, segundo o Manual de Educação Integral (MEC, 2010), deveriam preencher pelo menos um dos requisitos que constam no documento. Destacam-se:

- estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; e
- estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em relação aos seus colegas (MEC, 2010, p. 12).

Estes eram encaminhados para oficinas do PME, que aconteciam ao final de cada turno, de 9:30h às 12:30h, no turno da manhã e de 13h às 16h, no turno da tarde. Por essas razões, muitos alunos não participavam do PME, ainda que “obrigatório”, pois não era possível conciliar as atividades do PME com as do curso regular.

Na escola, para a participação no PME, os alunos eram agrupados de acordo com os anos escolares. No entanto, devido à evasão crescente, os monitores começaram a trabalhar com turmas multisseriadas, fato que se tornou um desafio para o monitor na elaboração de atividades que atendessem às necessidades dos alunos. No meu caso em particular, agrupava os alunos, em sala de aula, por ano escolar para desenvolver o trabalho na disciplina de Letramento.

1.2 A escola em ação: o projeto de incentivo à leitura

Engorgio!

J.K.Rowling

Ao iniciar minhas atividades como monitora do PME, nesta escola, no ano de 2011, já frequentava o curso de Letras Português e Literaturas, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Cheguei à escola convidada por uma amiga, que, por sua vez, foi convidada para atuar no PME na área de Matemática e, assim como eu, a maioria dos monitores estava no início da graduação. Com a pouca experiência em sala de aula para o desenvolvimento da prática docente, comecei, a princípio, a me guiar pelo material didático destinado ao PME, na disciplina Letramento.

No início, eu elaborava atividades que atendessem às necessidades das cinco turmas (nomeadas como turmas A, B, C, D e E), utilizando em muitas dessas atividades meios lúdicos para a aprendizagem da linguagem. O desenvolvimento das atividades e a resposta dos alunos foram o ponto de partida para que eu passasse a pensar em um meio de atrair os alunos para as aulas: para aprenderem o conteúdo bem como a de ter consciência e compromisso com a própria aprendizagem, participando de maneira ativa das aulas. Foi assim que nasceu o projeto de incentivo à leitura.

Tendo em vista isso, selecionei a epígrafe *Engorgio*, o feitiço que faz as coisas crescerem, aumentarem o tamanho, a fim de demonstrar como as atividades cresceram e funcionaram no Mais Educação, por meio do projeto de incentivo à leitura.

O projeto de incentivo à leitura foi realizado na biblioteca da escola e surgiu devido à minha inquietação ao ver que a evasão das aulas era muito grande. O projeto foi inserido como parte do PME e as aulas passaram a ser, em sua maioria, no espaço da biblioteca. O projeto possibilitou que as aulas do PME ocorressem de forma mais dinâmica e tranquila, uma vez que os alunos estavam inseridos na dinâmica lúdica e competitiva proposta pelo projeto de incentivo à leitura. Antes, os alunos não viam nenhum ponto positivo em ficar mais tempo na escola, assistindo com mais aulas do que antes sem a cobrança de provas e pontuação dada pelos professores. Pelo contrário, sentiam-se cansados e obrigados a ficarem por mais tempo na escola. Após a implementação do projeto de incentivo à leitura, com a cobrança de regras que lhes dariam alguma recompensa no final do processo e pela sua

estruturação ser dinâmica, fazendo alusão a um universo ficcional que os atraia, passaram a ter mais atenção às aulas e a participarem de forma ativa.

O projeto envolveu outros monitores das disciplinas de Matemática, Educação Física, Dança e Teatro. Para as disciplinas de Letramento e Matemática, a dinâmica funcionava de forma mais efetiva, uma vez que eram obrigatórias, mas a escola nem sempre conseguia exercer o controle sobre a participação dos alunos no PME, ainda que a frequência às aulas estivesse condicionada à participação dos alunos em outras atividades do PME. Além dos monitores, as bibliotecárias da escola foram envolvidas, dando sugestões de leituras para os alunos.

Busquei então uma estratégia para incentivar os alunos, por meio de uma atividade dinâmica e lúdica, que captasse a atenção e o interesse deles e assim se sentissem mais estimulados a cumprir as atividades propostas.

Investiguei, primeiramente, por meio de interações em sala de aula, o hábito de leitura dos alunos e quais livros despertavam mais o seu interesse. Em sua maioria, os livros escolhidos por eles eram os infanto-juvenis⁵, tais como: a) Harry Potter, com a temática de magia e fantasia; b) Percy Jackson e os olimpianos, referente à mitologia grega; c) a saga Crepúsculo, narra o amor entre um vampiro e uma humana e; d) O Diário de um Banana, narra o dia a dia escolar.

O segundo passo foi o de integrar a leitura às atividades de escrita, explorando com os alunos elementos do fantástico para a construção de narrativas. Conforme Carvalho (2010), em seu trabalho “Princesas e heróis na sala de aula: dos contos de fadas a Harry Potter”, os contos de fadas e as sagas devem ser trabalhados em sala de aula, porque

(...) na sala de aula do século XXI há lugar para princesas e heróis, bruxas e vilões, castelos enfeitados e florestas mágicas, por vários motivos: em primeiro lugar, porque nos tornamos humanos por meio da linguagem, e ouvir histórias faz parte desse processo. Em segundo lugar, porque os contos de fadas, de estrutura aparentemente simples, falam dos conflitos da condição humana, do ciclo da vida, em termos simbólicos, à altura da compreensão infantil, colocando a criança em contato com outras realidades que não são aquelas do cotidiano. Finalmente, porque heróis e heroínas podem influenciar favoravelmente a formação da identidade (CARVALHO, 2010, pp. 6-7).

Observei que havia um ponto em comum entre as temáticas dos livros por eles escolhidos e por essa razão optar pelos referidos livros seria uma forma de atraí-los e estimulá-los à leitura.

⁵ Descritos no item 2.6 deste trabalho.

Desta forma, não hesitei em trabalhar com as sagas da preferência dos alunos, mesmo porque o meu próprio conhecimento das obras facilitou bastante o desenvolvimento das atividades e o desenrolar do trabalho no PME com os alunos.

Com o apoio da Direção e coordenação, foram estipuladas algumas regras de convívio escolar, a fim de incentivar os alunos a participarem de forma mais ativa das atividades do PME e de promover a leitura de livros da biblioteca da escola. Por essa razão, toda a estrutura física do projeto de incentivo à leitura, assim como algumas aulas de Letramento passaram a ocorrer na biblioteca da escola. Desse modo, as aulas ocorriam de forma mais dinâmica, possibilitando aos alunos a consulta de livros de forma mais rápida.

1.3 Harry Potter como guia metodológico no Programa Mais Educação na escola: uma escolha sensível

Expecto Patronum!

J.K.Rowling

A saga de Harry Potter é composta por sete livros. O primeiro foi publicado no ano de 1997 e o último, em 2007, pela autora inglesa J.K. Rowling, e se tornou um sucesso mundial. Foi traduzida para 73 idiomas e adaptada para o cinema, rendendo oito filmes de sucesso absoluto.⁶ Apesar de uma temática fantástica, a história possui diversos elementos que se comunicam com o dia a dia do leitor, principalmente se esse leitor fizer parte da faixa etária para a qual os livros são destinados.

A saga tem como pano de fundo e cenário a escola de Magia e Bruxaria de *Hogwarts*, fator que aproxima a história da realidade do aluno-leitor, uma vez que *Hogwarts*, a escola ficcional, que possui diversos elementos do cotidiano escolar real, como professores com os quais se identificam ou não, prática de esportes, brincadeiras, grupos de amigos, entre outros. Ou seja, apresenta pontos de contato entre a ficção e a realidade.

Quando um novo aluno chega à Escola de Magia, pela primeira vez, assim como *Harry Potter* e seus amigos, ele é selecionado pelo Chapéu Seletor para fazer parte de uma

⁶ Fontes: <https://www.gazetaonline.com.br/entretenimento/cultura/2017/06/harry-potter-comemora-20-anos-do-lancamento-do-primeiro-livro-1014072487.html> (acesso em 04.01.18); https://pt.wikipedia.org/wiki/Harry_Potter (acesso em 06.01.18)

das quatro casas da escola, que funcionam como suas famílias no tempo em que lá estão. São elas: Grifinória, Lufa-Lufa, Corvinal ou Sonserina. Cada casa tem características que a representam, e o Chapéu Seletor é colocado na cabeça de cada personagem para verificar qual característica representaria melhor o novo membro de *Hogwarts*, conforme observamos no trecho do livro “*Harry Potter e a Pedra Filosofal*”, em que o Chapéu Seletor canta suas habilidades e das qualidades da casa de *Hogwarts*:

Ah, vocês podem me achar pouco atraente,
 Mas não me julguem só pela aparência
 Engulo a mim mesmo se puderem encontrar
 Um chapéu mais inteligente do que o papai aqui.
 Podem guardar seus chapéus-coco bem pretos,
 Suas cartolas altas de cetim brilhoso
 Porque sou o Chapéu Seletor de Hogwarts.
 E dou de dez a zero em qualquer outro chapéu.
 Não há nada escondido em sua cabeça
 Que o Chapéu Seletor não consiga ver,
 Por isso é só me porem na cabeça que vou dizer
 Em que casa de Hogwarts deverão ficar
 Quem sabe sua morada é a Grifinória,
 Casa onde habitam os corações indômitos.
 Ousadia e sangue-frio e nobreza
 Destacam os alunos da Grifinória dos demais,
 Quem sabe é na Lufa-Lufa que você vai morar,
 Onde seus moradores são justos e leais
 Pacientes, sinceros, sem medo da dor,
 Ou será a velha e sábia Corvinal
 A casa dos que têm a mente sempre alerta,
 Onde os homens de grande espírito e saber
 Sempre encontrarão companheiros seus iguais,
 Ou quem sabe a Sonserina será a sua casa
 E ali estejam seus verdadeiros amigos,
 Homens de astúcia que usam quaisquer meios
 Para atingir os fins que antes colimaram.
 Vamos, me experimentem!
 Não devem temer! Nem se atrapalhar! Estarão em boas mãos!
 (Mesmo que os chapéus não tenham pés nem mãos)
 Porque sou único, sou um Chapéu Pensador!
 (ROWLING,2000, pp.104-105).

Durante o ano escolar, os alunos de *Hogwarts* competem pela “Taça das Casas”. Suas benfeitorias rendem pontos à sua casa, assim como os alunos que infringem alguma das regras da escola perdem pontos em suas respectivas casas. A casa que no final do ano obtiver mais pontos ganhará a competição. A pontuação na história era marcada por uma enorme ampulheta no salão principal de *Hogwarts* (imagem 1), que é controlada magicamente. Bastava um professor dizer quantos pontos o aluno de *Hogwarts* ganhou ou perdeu e automaticamente eram somados ou descontados.

Figura 1 - Ampulheta marcadora de pontos de Hogwarts



Fonte: <https://viajeinofilme.wordpress.com/2014/06/16/5-motivos-para-visitar-the-making-of-harry-potter-london/> .Acesso em 03/01/2018.

Na tentativa de uma aproximação dos alunos e de estimulá-los a permanecerem nas aulas, fiz uma adaptação das estratégias e jogos representados na saga de *Harry Potter*, utilizando-o como guia metodológico para o andamento das aulas, como a divisão de casas/equipes e distribuição de pontos.

Em função disso, selecionei o feitiço *Expecto Patronum*, que conjura energia positiva, em forma de animal. Repele os dementadores (criaturas das trevas, que se alimentam da felicidade humana, causando depressão e desespero) e pode ser usado também para enviar mensagens. Para conjurar um patrono é necessário que o bruxo lembre-se do momento mais feliz da sua vida. Quando elaborei o projeto de incentivo à leitura, lembrando dos momentos em que fui feliz lendo *Harry Potter* durante a adolescência, consegui levar felicidade aos alunos, por meio do fantástico, garantindo-lhes aprendizado.

Assim, associando o universo ficcional à realidade dos alunos, deu-se o início à estrutura do projeto.

1.4 Detalhamento dos eixos de desenvolvimento do projeto de incentivo à leitura

O projeto de incentivo à leitura foi desenvolvido em 8 momentos e foram organizados, inicialmente, de acordo com os seguintes eixos:

MOMENTO/ EIXO I

Reconhecimento das leituras e necessidades dos alunos

Duração: aproximadamente duas semanas

Alunos participantes: Todas as 5 turmas do Programa, em seus respectivos horários

1ª etapa:

- Conversar com os alunos, em sala de aula, sobre o que eles consideravam leitura.
- Observar das dificuldades dos alunos com relação à leitura e escrita de diversos gêneros discursivos. (BAKHTIN, 1997).

2ª etapa:

- Ir à biblioteca com os alunos.
- Escolher de livros por cada um dos alunos e temas que mais os atraíam.

MOMENTO/ EIXO II

Escolha do livro base para montagem do projeto de incentivo à leitura (*Harry Potter*)

Duração: aproximadamente uma semana

Alunos participantes: Todas as 5 turmas do Programa, em seus respectivos horários

1ª etapa:

- A partir da realização e observação dos itens do eixo anterior, levando em consideração a escolha dos alunos, a saga *Harry Potter* torna-se **guia metodológico** para a elaboração do projeto.
- “Transformação” do ambiente escolar real no baseado no fictício (Hogwarts).

MOMENTO/ EIXO III

Apresentação e contextualização de *Harry Potter* para os alunos

Duração: aproximadamente duas semanas

Alunos participantes: Todas as 5 turmas do Programa, em dois turnos (manhã e tarde). Turmas mescladas.

1ª etapa:

- Sondagem com os alunos para saber se conheciam (leram ou assistiram) a saga Harry Potter.
- Assistir ao primeiro filme da saga (Harry Potter e a Pedra Filosofal) com os alunos, a fim de contextualiza-los na história de maneira mais rápida.

| |
|---|
| MOMENTO/ EIXO IV |
| <p>Quiz para divisão de equipes</p> <p>Duração: aproximadamente uma semana</p> <p>Alunos participantes: Todas as 5 turmas do Programa, em seus respectivos horários</p> |
| <p>1ª etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar das perguntas para o <i>quiz</i>, baseadas na saga <i>Harry Potter</i>. - Aplicar o <i>quiz</i> para os alunos. |
| MOMENTO/ EIXO V |
| <p>Consolidação das equipes, das regras e ocupação do espaço da biblioteca escolar</p> <p>Duração: aproximadamente uma semana</p> <p>Alunos participantes: Todas as 5 turmas do Programa, em dois turnos (manhã e tarde). Turmas mescladas.</p> |
| <p>1ª etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das casas de <i>Hogwarts</i>, com trecho do filme <i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>. - Divulgação do resultado do <i>quiz</i>, na biblioteca da escola, com simulação da seleção do chapéu seletor para divisão das casas de <i>Hogwarts</i> (equipes), baseado em <i>Harry Potter</i>. <p>2ª etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das regras do projeto de incentivo à leitura. - Explicar sobre a pontuação das casas/equipes. |
| MOMENTO/ EIXO VI |
| <p>Consolidação do projeto de incentivo à leitura</p> <p>Duração: aproximadamente seis meses</p> <p>Alunos participantes: alunos do PME</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Cobrança das regras (imagem 5) nas aulas e atividades da escola. - Uso contínuo da biblioteca. - Aulas do Programa Mais Educação. |
| MOMENTO/ EIXO VII |
| <p>Elaboração dos livros produzido por alunos</p> <p>Duração: aproximadamente seis meses</p> <p>Alunos participantes: aproximadamente dez alunos</p> |

| |
|---|
| <p>1ª etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Início das atividades de escrita das narrativas pelos alunos. <p>2ª etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos textos narrativos. - Digitalização e correção na sala de informática. |
| <p>MOMENTO/ EIXO VIII</p> <p>Premiação para a equipe vencedora da gincana (todas as equipes)</p> <p>Duração: aproximadamente uma semana</p> <p>Alunos participantes: Todas as 5 turmas do Programa.</p> |
| <p>1ª etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manhã de autógrafos no auditório da escola, com divulgação dos livros. - Entrega dos livros digitalizados aos alunos-autores, com um exemplar para a biblioteca. - Distribuição de brindes para os alunos participantes. <p>2ª etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passeio cultural pela cidade de Niterói. |

1.5 Descrição e caracterização das atividades

Nessa secção, serão descritos detalhadamente cada um dos momentos propostos para o desenvolvimento do projeto de incentivo à leitura, assim como ocorreu o processo de produção escrita dos alunos. A presente descrição possibilita o melhor entendimento de cada fase que levou ao material de análise da pesquisa e a utilização de Harry Potter como guia metodológico para a evolução do projeto, como forma de envolver e motivar os alunos nas aulas do Programa.

MOMENTO I – 1ª ETAPA

A primeira atividade foi desenvolvida em aproximadamente uma semana, com todas as turmas do **PME**, no horário das aulas de Letramento. O objetivo dessas aulas foi identificar, por meio de uma conversa, a visão dos alunos a respeito da leitura e suas dificuldades.

Minha intenção, nas aulas de Letramento, era fazer com que os alunos criassem um hábito de leitura, para que esse costume os auxiliasse em outros aspectos de vida social e escolar. Constatei que eles não julgavam as pequenas leituras do cotidiano (feed de notícias do *facebook*, outdoors expostos nas ruas, livros didáticos) inseridas no universo do que entendiam como leitura de livro. Tinham em mente, segundo a minha compreensão, que somente a leitura de um livro, e, em geral, a de um livro grande, era considerada por eles a “verdadeira” leitura. Então perguntei-lhes quais livros eles já tinham lido na vida, ou começado a ler e desistido, com a finalidade de saber que tipo de leitura despertava o interesse e o gosto deles.

MOMENTO I – 2ª ETAPA

Nesta etapa, que teve duração de aproximadamente uma semana, levei os alunos à biblioteca da escola para selecionarem os livros de seu gosto e interesse.

Após o momento de diálogo com os alunos, depois de observar os livros escolhidos, comecei a dar os primeiros passos com relação à montagem do projeto de incentivo à leitura. A ida à biblioteca para realizar as atividades já foi uma estratégia para mudar o contexto da sala de aula por um local que pudesse ser mais aconchegante e acolhedor. Lá, pude observar o interesse dos alunos pelos livros sendo a série *Harry Potter* a mais disputada entre eles para o empréstimo da biblioteca, o que me levou a escolhê-la como ponto de partida para as atividades de leitura e escrita.

MOMENTO II

Após a conclusão da etapa anterior, a saga *Harry Potter* foi escolhida e serviu como guia metodológico para a elaboração do projeto de incentivo à leitura.

Ao levar *Harry Potter* para a escola, criando o projeto de incentivo à leitura, consegui fazer com que os alunos começassem a frequentar as aulas do **PME** e se interessassem pelas

atividades propostas. Afastei os “dementadores”⁷ e levei conhecimento aos alunos. Construído de maneira, a princípio, “intuitiva” e sensível, o projeto foi aprimorado à medida que as experiências iam sendo vividas nas interações, resultando da integração dos alunos às aulas.

MOMENTO III

Contextualização do universo e da história de Harry Potter para os alunos.

Com o intuito de inserir os alunos no contexto, propus que assistíssemos ao primeiro filme, *Harry Potter e a pedra filosofal*, durante a aula, com o objetivo de situar os alunos que não conheciam a história e de estimular a leitura entre todos. Após esse momento de contextualização, foi possível realizar na mesma semana a atividade seguinte, em que os alunos responderam ao *quiz*, que foi entregue a mim, o qual serviu como base para dividir os alunos em quatro grupos, para posteriormente participarem da gincana.

MOMENTO IV

Divisão das equipes para a participação do projeto de incentivo à leitura. Esse processo foi feito por meio de um *quiz*, em que os alunos podiam demonstrar seus conhecimentos e preferências sobre a história de *Harry Potter*.

Neste momento do projeto, os alunos foram separados em quatro grupos e cada um deles correspondia a uma das casas de Hogwarts. O critério de divisão dos alunos para as casas dentro do projeto de incentivo à leitura ocorreu por meio de um questionário, em formato de *quiz*⁸ (múltipla escolha, com quatro opções, sempre remetendo aos traços das quatro casas de Hogwarts, como ilustra o brasão da imagem 2), com dez perguntas aos alunos, como descrito a seguir:

⁷ Na história de Harry Potter são os guardas da prisão do mundo dos bruxos. São criaturas das trevas, que se alimentam da felicidade humana, causando depressão e desespero.

⁸ Dicionário online de Português: Significado de *quiz* - substantivo masculino - Questionário; teste ou agrupamento de questões; sequência de perguntas que, partindo das respostas, investigam o conhecimento de alguém sobre um assunto: quiz de matemática, de história, de celebridades, de cinema. Etimologia (origem da palavra *quiz*): do inglês *quiz*. Fonte: <https://www.dicio.com.br/quiz/> (acesso em 10.01.2018).

Figura 2 - Brasão da Escola de Magia e Bruxaria de *Hogwarts*



Fonte: <https://escola-de-hogwarts.weebly.com/casas-de-hogwarts.html>. Acesso em 03/01/2018.

- 1) **cor preferida** (as 4 cores das casas azul: corvinal/ vermelho: grifinória/ amarelo: lufa-lufa e verde:sonserina).
- 2) **animal preferido** (leão: grifinória/ texugo: lufa-lufa/ águia: corvinal/ cobra:sonserina).
- 3) **qualidade com a qual mais se identifica** (coragem: grifinória/ lealdade: lufa/ esperteza: corvinal/ astúcia: sonserina).
- 4) **escolha da casa** (grifinória, lufa-lufa, corvinal ou sonserina, uma vez que o Chapéu Seletor leva em consideração a opinião do novo aluno).
- 5) **matéria preferida** (pessoal)
- 6) **personagem com o que mais se identifica** (um personagem de cada casa).

MOMENTO V – 1ª ETAPA

Reconhecimento das equipes, baseadas nas quatro casas de *Hogwarts*. Divulgação do resultado do *quiz* e divisão das equipes.

Este momento contou com a participação de todos os alunos do PME, na biblioteca da escola. A recriação do espaço da biblioteca para a reprodução de situações do livro foi fundamental para que a atividade acontecesse de forma lúdica. Assim, os alunos foram selecionados pelo Chapéu Seletor, que foi colocado na cabeça de cada aluno, indicando a casa

para a qual cada aluno deveria se dirigir. Cada aluno recebeu um crachá para identificar a casa à qual ele pertenceria.

MOMENTO V – 2ª ETAPA

Apresentação das regras e pontuação.

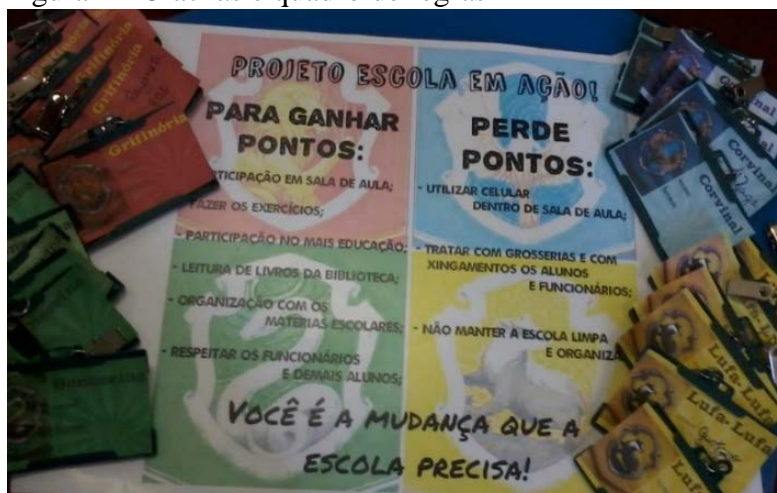
Após a primeira etapa do quinto momento, apresentei as regras aos alunos, que diziam respeito ao modo como eles teriam que se comportar. Confeccionei cartazes com as regras, que foram espalhados por toda a escola, para lembrar aos alunos das situações em que eles teriam que angariar pontos para as suas equipes. A pontuação era feita com bolinhas de gude, que eram armazenadas em tubos marcadores com a cor de cada casa. O próprio aluno, junto com o monitor, colocava ao final de cada aula o seu ponto no tubo, sendo ele positivo ou negativo. Esses pontos também eram registrados no caderno da casa.

Figura 3 - Dinâmica do projeto de incentivo à leitura, na biblioteca da escola



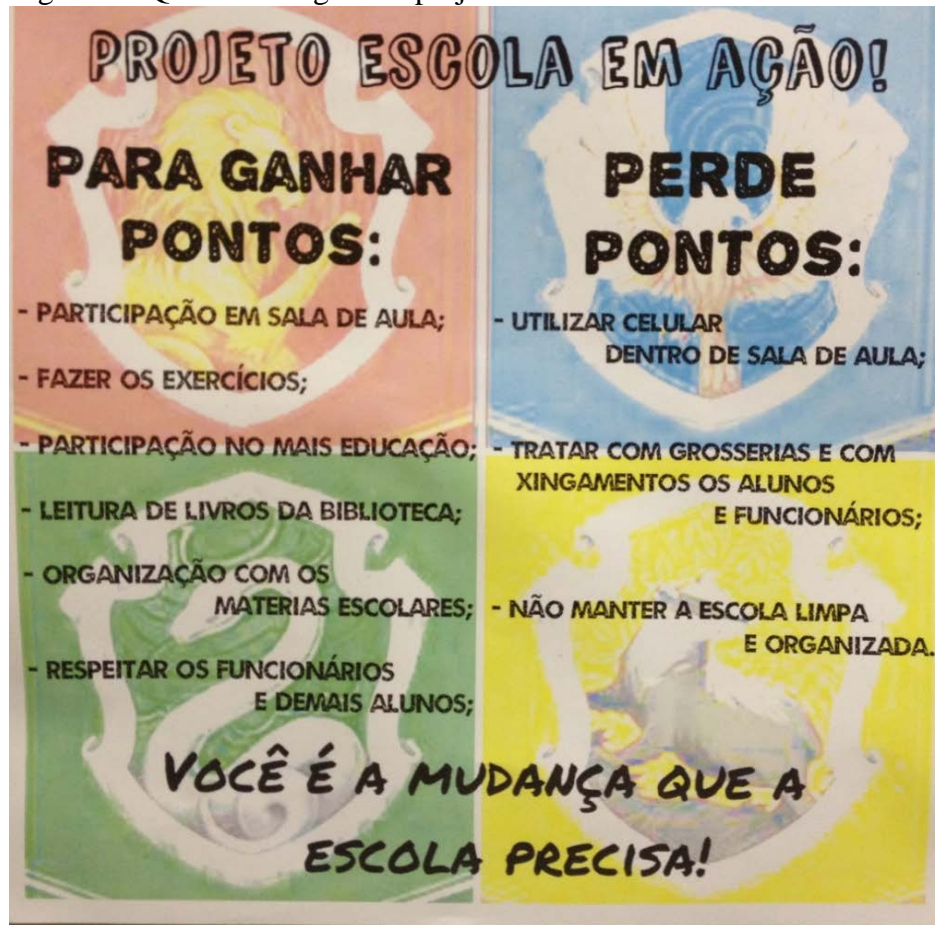
Fonte: MORAES, J.S., 2012.

Figura 4 - Crachás e quadro de regras



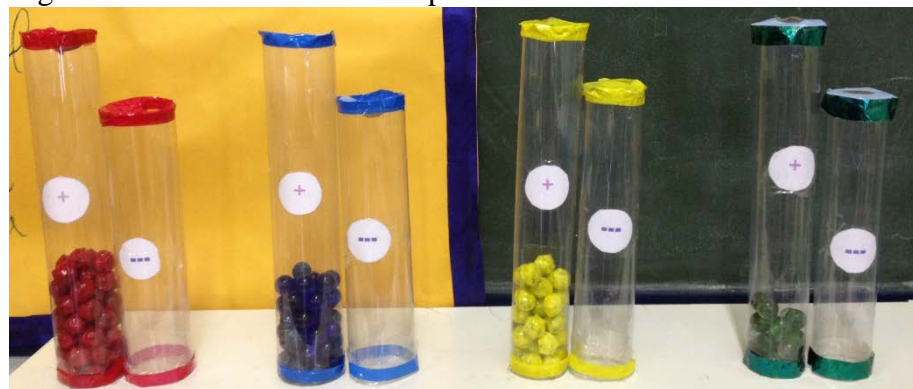
Fonte: MORAES, J.S., 2012.

Figura 5 - Quadro de regras do projeto de incentivo à leitura



Fonte: MORAES, J.S., 2012.

Figura 6 - Tubos marcadores de pontos



Fonte: MORAES, J.S., 2012.

Figura 7 - Cadernos de registro de pontos



Fonte: MORAES, J.S., 2012.

MOMENTO VI

Cobrança das regras nas aulas do **PME**.

A nova dinâmica proposta pelo projeto de incentivo à leitura começou a chamar atenção dos alunos, despertando maior interesse e comprometimento dos mesmos. Alguns alunos retornaram às atividades do PME e começaram a ler *Harry Potter* e outros livros, como leitura extraclasse, incentivados pelos amigos e também para poder ganhar pontos para suas respectivas equipes.

Nas aulas de Letramento, eram também abordados diferentes gêneros do discurso, como contos, diários, fábulas, poesias, receitas e currículos, tendo como objetivo principal o uso real de cada um deles na vida dos alunos, sempre culminando em uma produção final, e sempre que possível era exposto na escola, muitas vezes na própria biblioteca. A partir dos gêneros ensinava aspectos linguísticos e os papéis sociais dos gêneros apresentados em aula, para que os alunos pudessem fazer uso deles e reconhecê-los, conforme indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Por sugestão dos alunos, exploramos o livro – como suporte – em nossas aulas. Dessa atividade, surgiram as ideias para a escrita de livros, narrativas e diários. E assim fui surpreendida pelos meus alunos e aderi àquelas iniciativas que resultaram em suas produções, que nos levou a etapa a seguir.

MOMENTO VII – 1ª ETAPA

Momento de elaboração escrita dos livros, por parte dos alunos, nas aulas do PME.

As aulas de Letramento com o projeto de incentivo à leitura tornaram-se aulas de escrita de textos. Alguns alunos, então, começaram a escrever suas histórias, que culminaram em livros. As aulas eram divididas em dois momentos. No primeiro momento, em sala de aula, abordava os conteúdos de Língua Portuguesa/Letramento. No segundo momento, levava os alunos para a biblioteca ou na sala de informática, locais onde fazíamos a revisão e a digitação dos livros (para os alunos que os escreviam). Os demais escolhiam algum livro para ler ou desenvolviam alguma outra atividade, sempre mediada, como jogos, por exemplo.

Para não interromper o andamento das aulas do Programa, os alunos continuavam a escrever em casa e traziam seus escritos nos encontros seguintes. Fazia a leitura das histórias e as correções, preocupando-me, nessa fase, somente com os “erros” gramaticais cometidos. No decorrer da leitura dos livros dos alunos, observei que olhar somente para os problemas linguísticos era um equívoco (vício ou convenção) da professora de língua portuguesa que estava enraizado em mim e que, agindo dessa maneira, estava negligenciando as histórias fantásticas que meus alunos estavam construindo. Reconheci, em suas palavras, em seus textos, histórias que estavam sendo revisitadas por eles, uma vez que os lugares e personagens assemelhavam-se aos das obras que estavam lendo.

Apesar de concordar com o fato de que o que se considera literatura de massa se restringir, em geral, a uma fruição rápida do tempo, “com evasão e gozo imediatos” sem conduzir o leitor a indagações mais profundas com compromisso existencial, ou seja, se limitar a uma literatura de consumo ligeiro (BRITTO, 2012, p.134), foi possível observar o quanto, na reconstrução do gênero, os alunos, na reconstrução de suas narrativas, ultrapassaram as fronteiras do entretenimento de consumo e de leitura frívola, escrevendo histórias que representa sua realidade e experiências de vida, como será demonstrado nos capítulos subsequentes.

MOMENTO VII – 2ª ETAPA

| |
|---|
| Revisão e digitação dos livros escritos pelos alunos. |
|---|

A revisão e digitação dos textos dos alunos foi feita na sala de informática, que era pouquíssimo utilizada por eles. A porta da sala era protegida por um portão de ferro, com diversas trancas e cadeados. Tentei fazer com que os alunos atravessassem as fronteiras existentes dentro do próprio espaço escolar.

MOMENTO VIII – 1ª ETAPA

Manhã de autógrafos para divulgar a produção escrita dos alunos e prestigiá-los.

Neste momento, foi selecionado um dia, no final do ano letivo, em que a produção final foi exposta, em uma manhã de autógrafos (imagem 25), após um longo processo de revisão do texto, no qual os alunos receberam a produção final de seus livros impressos, em três vias: uma para ele, uma para presentear alguém de sua escolha e uma para a biblioteca da escola. Os que ficaram na biblioteca eram super disputados entre os demais alunos da escola, que queriam ler as histórias dos amigos. Como a escola fechou, hoje esses livros encontram-se na biblioteca de outra escola da cidade de Niterói, para onde foram destinados todos os outros livros pertencentes à biblioteca, assim como todos os arquivos, documentos e grande parte dos funcionários⁹.

Figura 8 - Manhã de autógrafos na escola



Fonte: MORAES,J.S., 2012.

MOMENTO VIII – 2ª ETAPA

Finalização: um passeio cultural pela cidade de Niterói. Todas as equipes foram contempladas com a saída escolar.

Considerando o viés cultural¹⁰, conforme o Manual de Educação Integral em Jornada Ampliada¹¹, documento base para implantação do PME, foi planejada uma recompensa para

⁹ Informações com ex-funcionários da escola.

¹⁰ “Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.” (MEC, 2010, p. 1).

os alunos, neste momento do trabalho. No final do ano, a casa vencedora ganharia um passeio cultural pela cidade de Niterói. O “prêmio” foi determinado pela própria escola, em decorrência ao aniversário da cidade que estava próximo, dia 22 de novembro, como um modo de os alunos conhecerem mais sobre a cidade em que vivem, como aspectos históricos, culturais e pontos turísticos. No fim não somente os alunos vencedores do projeto de incentivo à leitura foram ao passeio cultural, mas sim todos os alunos participantes.

1.6 Escuta, olhar e tato: sentidos alertas para a escolha dos alunos - o cânone X indústria cultural

Com a finalidade de compreender o mundo e os conhecimentos prévios e individuais dos alunos no papel de escritores, assim como os movimentos da leitura e da escrita em seus textos, segundo a perspectiva do paradigma indiciário, observei quais eram as leituras que esses alunos faziam. Muitos deles não tinham o hábito de ler, mas os poucos liam escolhiam livros considerados “literatura de massa”, livros esses que têm, em alguns ambientes, principalmente no acadêmico, certa rejeição.

Podemos tomar como exemplo o ponto de vista de grandes escritores de literatura brasileira infanto-juvenis¹² como não sendo considerada literatura, uma vez que os *best sellers* e a literatura de massa não faz parte do cânone. Entro aqui em uma pequena discussão entre literatura de massa e o cânone, sendo a primeira proveniente da indústria cultural, em detrimento da indústria canônica, que é a reconhecida e aclamada pela academia e, conseqüentemente, repassada para o grande público. Bourdieu (1998), explica que os materiais produzidos conforme a demanda da indústria cultural abre as portas da cultura/leitura para diversas esferas antes não contempladas. Segundo ele, esse tipo de produção visa alcançar novas classes, acelerando e instigando o consumo desses bens.

¹¹ “A Educação Integral também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Esta é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social.” (MEC, 2010, p.2).

¹⁵ “Escritora Ruth Rocha diz que Harry Potter “não é literatura” e provoca polêmica nas redes sociais”, notícia de 26.02.2017. Fontes: <http://on.ig.com.br/palavra/2015-04-27/ruth-rocha-comemora-50-anos-de-carreira-harry-potter-nao-e-literatura.html> (acesso em 10.01.2018); <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/escritora-ruth-rocha-diz-que-harry-potter-8220-nao-e-literatura-8221-e-provoca-polemica-nas-redes-sociais/> (acesso em 10.01.2018).

o desenvolvimento de uma verdadeira indústria cultural e, em particular, a relação que se instaura entre a imprensa cotidiana e a literatura, favorecendo a produção em série de obras elaboradas segundo os métodos semi-industriais – como por exemplo o folhetim, ou então, em outras esferas, o melodrama e o vaudeville –, coincide com a extensão do público resultante da generalização do ensino elementar, capaz de permitir às novas classes (e às mulheres) o acesso ao consumo cultural (por exemplo, através da leitura de romances) (BOURDIEU, 1998, p.102-103).

As sagas que são a leitura base dos alunos desse estudo são decorrentes dessa demanda. São histórias grandes, com vários livros, que fazem o leitor esperar ansiosamente pelo próximo volume, lotando livrarias e batendo recordes de venda. No entanto, uma das propostas desse estudo é que o professor, no contexto escolar, possa utilizar essas leituras, as vezes prévias do aluno para elaborar projetos e montar atividades, fazendo com que os alunos se envolvam com os conteúdos.

Por outro lado, apesar do grande sucesso, a obra *Harry Potter*, assim como outras sagas, até hoje ainda recebe muitos rótulos, no campo literário, uma vez que é considerada por muitos críticos da área acadêmica como “baixa literatura” ou “literatura de massa”, ou literatura de entretenimento fácil, o que pode causar certo receio ou desconforto entre os professores no momento de utilizar essas leituras no contexto escolar. Porém, a opção pela “baixa literatura” deve ser revista no campo escolar, para ser encarada como uma porta de aproximação entre o professor e o aluno em direção à construção do hábito de leitura, que, sem dúvida, tem início no prazer de ler.

O papel da escola está em buscar alternativas para o estímulo da leitura que possa ser o início de tantas outras futuras, construindo com o aluno um centro de interesse e aprendizagem, uma vez que a leitura consegue aproximar as pessoas por meio do conhecimento literário que possuem, como por exemplo, um leitor ávido da saga *Harry Potter*, que ao conversar com outro leitor da mesma saga consegue encontrar pontos em comum, despertando muitas vezes uma nova amizade e interação social.

Observei também o que esse leitor pode fazer com os discursos que essas leituras proporcionam, que podem auxiliá-lo a aprender até mesmo uma nova disciplina por meio da ficção e desenvolver até mesmo pesquisas sociológicas, como por exemplo, o ganho que o leitor de *Percy Jackson e os Olimpianos* pode adquirir sobre mitologia grega e romana, ajudando-o a entender conteúdos de História ou até mesmo política, visto que existem estudos sobre o cenário político na saga *Harry Potter*. Dessa maneira, o aluno aprende e forma novos conhecimentos, fazendo relação entre as sagas lidas e o que acontece no mundo.

Por essa razão, o projeto de incentivo à leitura foi crucial para que os alunos fossem estimulados a ler e a produzir os livros escritos por eles próprios. E nessas produções emana o

dialogismo de diversas vozes, sejam dos livros lidos, das interações com amigos, professores e familiares ou dos discursos que circulam no meio social, como notícias, textos presentes em redes sociais, entre outros.

Em toda interação permeada pela linguagem, leva-se um pouco do outro e deixa-se um pouco de si no outro. Somos todos nós produtos de todas as pessoas e leituras com as quais interagimos durante nossas vidas; mistura polifônica de tudo o que aprendemos. Esse movimento da linguagem viva nos torna seres sociais ativos.

Dependendo da função em que estamos inseridos, ou que determinado indivíduo se insere, passamos a adquirir voz ativa, nosso discurso passa a carregar valores e ideologias, o que Bakhtin chama de “sentido ideológico”. Ele defende que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico” (BAKHTIN, 2003, p.95), que será sempre definida pelo contexto na qual está inserida.

1.7 As sagas inspiradoras: a leitura base dos alunos

Alohomora!

J.K. Rowling

O gênero saga teve origem na época medieval, primeiramente na Islândia e servia, originalmente, para contar as histórias de família e linhagem de modo narrativo. Com temáticas que envolviam e registravam religião e mitologia, o seu tipo de construção faz com que o leitor seja levado a uma imersão instigante na história, despertando a curiosidade e o interesse crescentes no decorrer da leitura. Como são narrativas longas, a maioria das sagas é dividida em partes, sempre gerando a expectativa no leitor, que sempre quer continuar a ler para saber os fatos que irão ocorrer na história. Deste os primórdios, as sagas carregam uma característica de cunho social, por aproximar, de maneira fantástica, o mundo real do mundo ficcional, como pode ser visto no estudo de Langer (2009), que destaca a importância das sagas para contar a história de um povo, transmitir identidades e preservar tradições

É uma forma única de narrativa literária criada no Ocidente, que destaca o mundo dos homens e o papel virtuoso da honra, da coragem e da fortaleza (Kellogg, 2000: xviii-xxv). Em sua origem, as sagas eram transmitidas oralmente e relacionavam-se com a criação de uma identidade e preservação das tradições regionais (Boulhosa, 2005: 17-18).² As sagas teriam uma grande afinidade com as epopéias (como a

Ilíada, a Canção de Rolando, o poema de Mio Cid, etc), pois ambos os gêneros seriam pautados na constituição de uma identidade cultural de fundo histórico, mas diferenciando-se por serem narrativas prosaicas e não poéticas (Moosburger, 2009: 21). (LANGER, 2009).

Este gênero difundiu-se e, na contemporaneidade, podem-se encontrar diversas sagas famosas de enorme sucesso, *best-sellers*¹³, como *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis*, *Jogos Vorazes*, *As Crônicas de Nárnia*, *Crepúsculo*, *Divergente*, e muitas outras, que também se tornaram fontes inesgotáveis no mercado cinematográfico, com suas adaptações para a grande tela, fato que expandiu o conhecimento e reconhecimento das obras escritas.

As sagas costumam ser a porta de entrada para outras leituras, assim como aconteceu em minha trajetória de leitura. Um dos primeiros livros que li na vida, sem ser por obrigação da escola, e sim por prazer foi *Harry Potter*. A partir daí nunca mais parei. Cresci junto com *Harry Potter* e suas histórias. Foi minha motivação para cursar a faculdade de Letras, com ênfase em Literaturas.

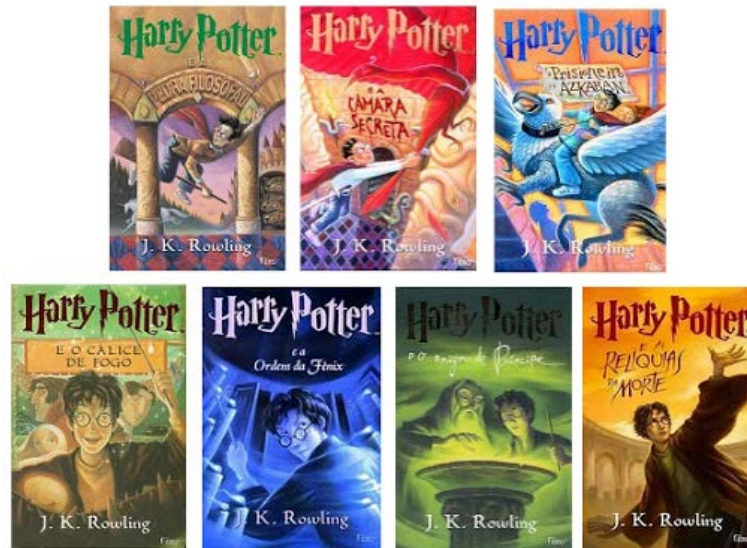
Por este motivo, escolhi a epígrafe *Alohomora*, que é o feitiço utilizado para abrir portas. Na pesquisa enxergo as sagas como a chave para abrir as portas da leitura, no presente caso.

Após a seleção dos livros, os alunos deram início à leitura, o que gerou, posteriormente, as histórias por eles escritas. A seguir, então, faço um breve comentário sobre cada uma, relacionando-a com a escolha dos alunos e seus respectivos livros.

¹³ Livro ou coleção de livros que alcança grande êxito de vendas.

1.7.1 Harry Potter (J.K. Rowling)

Figura 9 - Livros da saga Harry Potter



Fonte: <http://leituranomeumundo.blogspot.com.br/2014/12/resenha-harry-potter-saga.html>
imagem (acesso em 05/01/18).

A saga de *Harry Potter* é composta por sete livros, publicados entre os anos de 1997 e 2007. Narra a história de Harry, um menino órfão, que vive em um armário debaixo da escada, na casa de seus tios. Tudo muda quando em seu 11º aniversário descobre que na verdade é um bruxo e vai estudar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Os sete livros, que foram adaptados também para o cinema, contam toda a trajetória e descoberta de *Harry* na luta contra o vilão principal, *Voldemort*, sempre ao lado de seus melhores amigos Rony Weasley e Hermione Granger.

Na presente pesquisa é a saga base do livro “Os três bruxos”.

1.7.2 Percy Jackson e os Olimpianos (Rick Riordan)

Figura 10 - Livros da saga Percy Jackson e os Olimpianos



Fonte: <http://vidapercyjackson.blogspot.com.br/2013/08/baixar-livros-do-percy-jackson-e-os.html> (acesso em 05/01/18).

A série de livros retrata a história de um menino de 12 anos, que descobre ser um semideus, filho do deus do mar, Poseidon. Apesar de conhecer a mitologia grega, como parte da História da humanidade, *Percy* não acreditava que todos os fatos, deuses e criaturas eram reais. Além disso, a história fala sobre as dificuldades do protagonista e seus amigos, que têm transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Os cinco livros narram a história do menino, sua descoberta e aventura, tendo como temáticas principais a amizade e a mitologia.

No presente estudo é a base dos livros “Os três bruxos” e “O sopro dos ventos”.

1.7.3 Crepúsculo (Stephenie Meyer)

Figura 11 - Livros da saga Crepúsculo



Fonte: <https://semtedio.com/a-saga-crepusculo-%E2%80%93-como-stephenie-meyer-reinventou-as-historias-de-vampiros/> (acesso em 05/01/18).

Os livros contam a história de *Bella Swan*, uma estudante de 17 anos, com um conflito familiar: a separação dos pais. Ela se muda com o pai para *Forks*, em *Washington* (EUA). Em uma nova cidade e escola, *Bella* tem dificuldades de adaptação e em fazer amigos, até que conhece *Edward Cullen*, por quem se apaixona e mais tarde termina por ela descobrir a verdadeira identidade de vampiro. Durante os quatro livros é detalhada a história de amor e os desafios enfrentados pelos dois.

É a história base para os livros “O encontro” e “Gostinho de sangue, os quais foram escritos por uma única aluna, que se identifica em suas produções como L.K.Santos.

1.7.4 Os imortais (Alyson Noël)

Figura 12 - Livros da saga Os imortais



Fonte: <http://www.bloglivros-on-line.com/2015/10/os-imortais.html> (acesso em 05/01/18).

A história, com temática esotérica, tem como protagonista *Ever*, uma adolescente popular, líder de torcida da escola, com a vida perfeitamente normal. Tudo muda após um grave acidente de carro, no qual ela perde toda sua família. Teve que mudar de cidade, escola, deixando sua vida e seus amigos para trás. Porém, após o desastre, a menina ganha poderes especiais, que para ela se tornam insuportáveis, sendo capaz de saber pensamentos, enxergar a aura das pessoas e a capacidade de tomar conhecimento da vida de alguém simplesmente ao tocá-la. Só lhe resta uma escolha: fugir de todo contato humano possível, isolar-se para não ser obrigada a conviver com suas habilidades. O tempo passa e ela conhece *Damen*, mas seus poderes não funcionam com ele. Isso faz com que todo o desconforto desapareça quando está

com ele e esse fato a deixa curiosa. Os livros narram a história dos dois, conflitos, e diversas descobertas, principalmente a de que *Damen* é imortal e que eles são destinados um ao outro em diversas vidas.

Assim como Crepúsculo, é a história norteadora dos livros “O encontro” e “Gostinho de sangue”, de L. K. Santos.

1.8 Temáticas convergentes

Observando todos os dados acima, em posse das informações sobre as leituras que eram feitas pelos alunos, a fim de saber, mesmo que minimamente, – como sugere o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) - é possível perceber que algumas temáticas, construções de personagens principais, conflitos que ocorrem ao longo das histórias e locais convergem nas obras, sendo eles:

- 1) **a temática da amizade e do amor**
- 2) **a construção da personagem principal** – com fraquezas que o tornam forte.
- 3) **o ambiente escolar** – que cria uma identificação instantânea com o jovem leitor.
- 4) **os conflitos** – seja ele familiar, *bullying*, dificuldade dos personagens em se ajustar no meio social.

Importante salientar que as obras, obviamente, não eram as únicas leituras que os alunos apontaram, mas foram estas que emergiram quando perguntei a eles sobre os livros de que mais gostaram e com os quais tinham maior identificação. Eles também apontaram entre suas preferidas as Histórias em Quadrinhos, livros de autoajuda e poesia. Prova disso são os livros que os alunos produziram baseados nesses gêneros.

Para a identificação de autoria de cada aluno, optei por utilizar o nome dos personagens principais (**Mayke, Ana Luiza Garfield e Maureen Rose**), exceto nos casos a seguir:

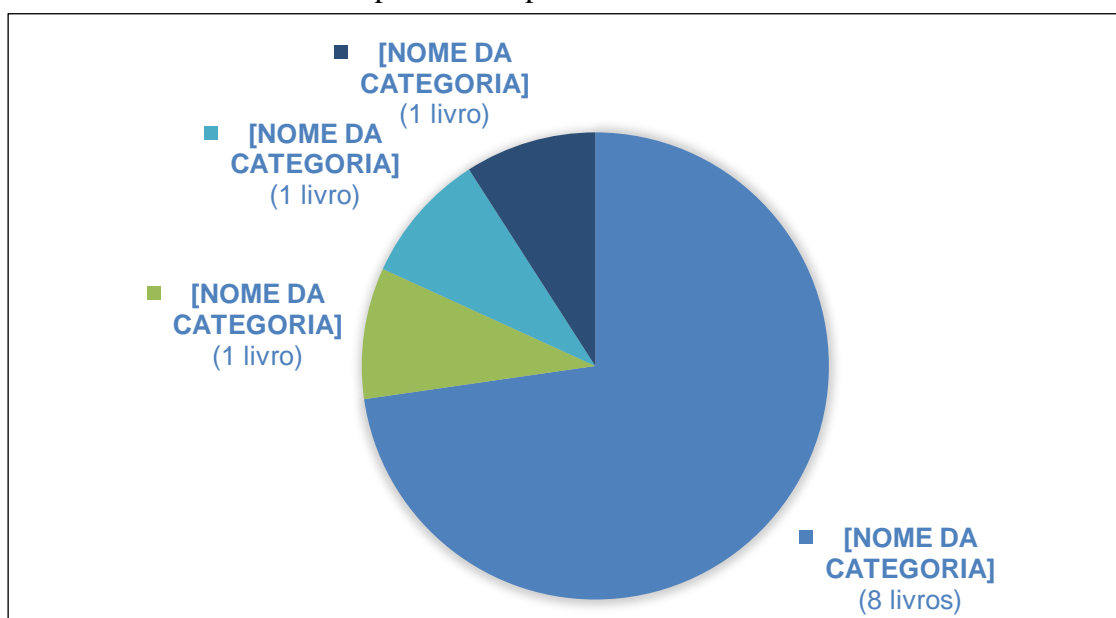
- a) **L.K. Santos**: na escrita de seus livros criou seu pseudônimo, inspirada na autora J.K. Rowling. Escolhi mantê-lo pela afetividade. Ela escreveu seis livros e, por essa razão, utilizarei numerais para identificar qual livro estou citando. (conforme a tabela 7);

b) **O Poeta:** como no livro “A poesia da vida” não há nenhum personagem, decidi nomear o aluno-autor de “**O poeta**”;

c) **Greg:** no livro “Eu odeio”, o aluno usou nomes reais em toda a construção de sua história, como um diário. Escolhi o nome do personagem principal de “Diário de um banana”, “**Greg**”, para identificá-lo, pois essa foi sua obra de referência.

Segue abaixo um gráfico, que mostra a produção escrita dos alunos, assim como o gênero e as obras de inspiração. Segue também uma tabela, identificando o gênero escolhido por cada aluno-autor em sua escrita, o nome de seus livros (apresentados no item 1.6), a obra/saga base predominante que o aluno usou como referência e o nome fictício de identificação do aluno-autor.

Gráfico 1 - Gêneros e livros produzidos pelos alunos-autores



Fonte: MORAES, J.S., 2018.

Tabela 1 - Gêneros e livros produzidos pelos alunos-autores

| Gênero | Título do livro | Aluno-autor | Obra (s) inspiradora (s) |
|-----------|----------------------|-------------------|---|
| Narrativo | Os três bruxos | Mayke | Harry Potter e Percy Jackson |
| | O encanto da morte | Ana Luiza Garfild | Os contos de Beddle, o bardo - Harry Potter |
| | O sopro dos ventos | Maureen Rose | Percy Jackson |
| | O encontro | L.K.Santos 1 | Crepúsculo e Os imortais |
| | Gostinho de Sangue | L.K.Santos 2 | Crepúsculo e Os imortais |
| | De repente namorados | L.K.Santos 3 | Crepúsculo e Os imortais |
| | Ela é D + | L.K.Santos 4 | Crepúsculo e Os imortais |

| | | | |
|------------------|---------------------|--------------|--------------------------|
| | Damas da noite | L.K.Santos 5 | Crepúsculo e Os imortais |
| Diário | Eu odeio | Greg | Diário de um banana |
| Autoajuda | Vamos falar de amor | L.K.Santos 6 | - |
| Poesia | A poesia da vida | O poeta | - |

Fonte: MORAES, J.S., 2018.

Para compor a análise do presente trabalho foram selecionados quatro livros elaborados pelos alunos-autores, os quais estão descritos no item 2.2.

2 METODOLOGIA

2.1 Modos de ler e compreender as produções escritas dos alunos: A leitura menochiana e o paradigma indiciário

Aparecium!

J.K.Rowling

O estudo qualitativo é utilizado na maioria das pesquisas da área de humanas, uma vez que possui como foco a investigação da subjetividade do objeto de pesquisa, como é o caso da presente pesquisa. Por essa razão, esse método de pesquisa foi selecionado, devido a busca pelas particularidades e pelos traços individuais nos textos dos alunos, associado à metodologia interpretativista para a análise das produções dos alunos.

A pesquisa, de natureza qualitativa-interpretativista tem como base o paradigma indiciário de Ginzburg que consiste em procurar pequenos sinais, indícios de elementos que juntos possam contribuir para a “investigação” do analista. Nesse tipo de conhecimento, afirma o autor, “entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1989, p. 179). E, pode-se acrescentar, empatia e sensibilidade para ler (“escutar”) o que os alunos dizem, narram e por que dizem e narram do modo como o fazem.

O método indiciário surge para dar atenção a uma parte que antes era negligenciada nas ciências: o estudo de traços individuais ou singulares. A busca pelas singularidades, segundo Ginzburg (1989), não exclui o rigor metodológico das pesquisas, tal como indica a citação abaixo:

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação qualitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. Só a linguística conseguiu, no decorrer deste século, subtrair-se a esse dilema, por isso pondo-se como modelo, mais ou menos atingido, também para outras disciplinas (GINZBURG, 1989, p. 178).

Para compreender os traços singulares (estilo e expressão de identidades) nos textos escritos pelos alunos, foi fundamental a associação do paradigma indiciário de Ginzburg à base teórico-metodológica trabalhada em Cunha (2016), “A leitura menocchiana: micro histórias de relação entre leitura e escrita”. Em seu estudo o autor propõe:

Mais do que experimentos com resultados quantificáveis e que possam ser repetidos, as produções de texto são vistas, nessa pesquisa, como um conjunto de relações individuais entre sujeitos e a escrita. Como observa Pimentel (2001,p.113-116), “a partir da leitura mais atenta dessas produções é possível lançar algumas hipóteses sobre as histórias de leitura” de cada aluno, e o paradigma indiciário, que nos coloca atentos aos dados singulares, pode contribuir para a compreensão da “rede de significações construídas a partir da experiência de leitura até o momento em que o leitor também se torna autor”(CUNHA, 2016).

Cunha sugere separar o material de análise por assuntos, focalizando principalmente as memórias de leitura e escrita, em que o letramento se torna um autorretrato dos sujeitos da pesquisa, os alunos-autores.

Em vista disso, escolhi o feitiço *Aparecium*, que faz tinta ou objetos invisíveis aparecerem, assim como no paradigma indiciário de Ginzburg, que foi escolhido como método de análise da presente pesquisa, que consiste em evidenciar o que está invisível.

Passei a observar que a escrita dos textos dos meus alunos muito se assemelhava às histórias das sagas, contendo partes das suas experiências cotidianas deles. Para a maioria dos alunos, essa literatura foi o primeiro contato com a leitura, e dessas leituras surgiram textos com traços individuais/subjetivos (estilo) de onde surgiu a necessidade teórica de investigar estilo e expressões de identidade ou singularidades na escrita, conforme as concepções de estilo e dialogismo em Bakhtin (1993).

Para efeitos de análise dos aspectos referentes ao estilo e as vozes que ecoam nos textos, as categorias propostas por Kalman (2004) serviram de modelo para este trabalho. A autora propõe, para a compreensão da produção e das práticas de escrita, que se parta primeiramente dos *aspectos observáveis* (o que se faz com o texto) para, em seguida, interpretá-los, o que corresponde aos *aspectos interpretáveis* (o que se pensa do que se faz com o texto).

Em síntese, o método de análise se processará pelos aspectos observáveis, que se deixam capturar como indícios para, em seguida, serem examinados, conseqüentemente, à luz das teorias que fundamentam a pesquisa: a perspectiva discursiva e dialógica bakhtiniana; as concepções de letramento(s), compreendendo-o como prática social; os conceitos de capital cultural, capital social e capital econômico de Bourdieu (1998), associando-os aos modos de apropriação das vozes alheias como processo de construção da palavra própria (estilo e identidade) como parte do processo de letramento escolar dos alunos.

2.2 Os frutos do projeto de leitura: o material da pesquisa – descrição e caracterização

Para a presente pesquisa foram selecionados para análise 4 livros, de 3 alunos- autores, a saber: “Os três bruxos”, “O encontro”, “Gostinho de Sangue” e “O sopro dos ventos”, os quais serão descritos abaixo. Os resumos das demais produções estão disponibilizados no anexo deste estudo. Estes livros, mesmo sendo escritos por diferentes alunos diferentes (com exceção de “O encontro” e “Gostinho de Sangue”, escritos por L.K. Santos), foram escolhidos por compartilharem aspectos comuns, como, por exemplo, o espaço em que as histórias ocorrem (predominantemente em ambiente escolar), a temática (do amor e da amizade), a inspiração e caracterização das personagens principais e a ênfase no discurso narrativo.

2.2.1 Os três bruxos (Mayke)

Figura 13 - Capa do livro Os três bruxos, de Mayke



Fonte: MORAES, J.S, 2017.

O livro do aluno-autor Mayke tem como principais influências *Harry Potter* e *Percy Jackson*. A história ocorre em uma escola, tendo como personagem principal *Mayke*, um menino mestiço, cujo pai é bruxo e cuja mãe é vampira. Filho único, *Mayke*, é o herdeiro de

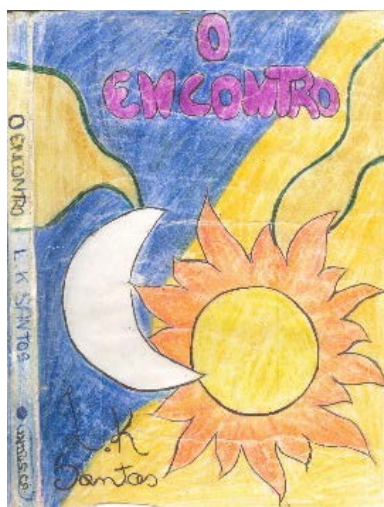
sua família, mas vive um conflito familiar: a separação dos pais. Em seu texto, o espaço descrito em seu dia a dia é a escola, cujo nome é o mesmo da escola real.

Porém, no processo de revisão, no momento em que o livro passou a ser digitalizado, o aluno fez alterações do tipo: opção por nomes estrangeiros para os personagens que anteriormente tinham nomes brasileiros, como, por exemplo, as três personagens principais *Mayke*, *Jack* e *Bella*; mudança de local: do Brasil para a Inglaterra como cenário. No decorrer de toda história, o aluno-autor narra as aventuras e as descobertas das personagens, a relação entre professor-aluno, a resistência à escola, os amores e a luta contra um grande vilão.

O aluno estava cursando o 7º ano do Ensino Fundamental II quando escreveu seu livro.

2.2.2 O encontro (L.K. Santos 1)

Figura 14 - Capa do livro O encontro, de L.K. Santos



Fonte: MORAES, J.S, 2017.

O encontro é o primeiro grande livro¹⁴ de L. K. Santos, tendo como protagonista Alyson, uma adolescente que está se mudando de Nova Iorque para a Califórnia, para morar na casa de sua avó. Porém, a realidade é que todos estão tentando protegê-la da verdade: de que ela é uma poderosa guardiã, a guardiã da lua, que está destinada a encontrar o guardião do

¹⁴ Considerado pela aluna-autora L.K. Santos como seu primeiro livro. Porém há um outro, presente nessa pesquisa, o “Vamos falar de amor”.

sol. Em meio a muitos problemas para adequar-se à nova rotina, Alyson conhece Jude, que mais tarde descobre ser o seu prometido. A história narra todos os desafios que os dois têm de enfrentar para se ficarem juntos e assim manterem a harmonia na Terra e no mundo da magia.

A aluna estava cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II quando escreveu o livro.

2.2.3 Gostinho de Sangue (L.K. Santos 2)

Figura 15 - Capa do livro Gostinho de Sangue, de L.K. Santos



Fonte: MORAES, J.S, 2017.

É a continuação de “O encontro”, na qual Alyson tem que lidar com seus poderes, aprendendo a controlá-los, assim como o passado de Jude, seu prometido, fato que coloca em risco a Terra, uma vez que os dois não podem se separar. Alyson descobre que Jude é o verdadeiro responsável pela morte de sua irmã mais velha, mas mesmo assim o perdoa. Nesse meio tempo, para ficar ainda mais forte e poderosa, a protagonista transforma-se em vampira, dessa forma vira imortal.

A aluna estava, ainda, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II quando escreveu Gostinho de Sangue.

2.2.4 O sopro dos ventos (Maureen Rose)

Figura 16 - Capa do livro O sopro dos ventos, de Maureen Rose



Fonte: MORAES, J.S., 2017.

O sopro dos ventos é inspirado em *Percy Jackson*, pois a aluna-autora era uma enorme fã da saga. Por essa razão a história começa com uma profecia, assim como a história de Percy.

*Cantando para as estrelas
Vi que tinha algo errado
Pois com um sorriso
O céu foi marcado
Em meio a tanto caos
Fui logo me apaixonar
No mesmo dia sou órfã
E filha do Deus do Ar
(Maureen Rose)*

A protagonista é Maureen Rose, uma menina órfã de 14 anos, que sofre de *déficit* de atenção e dislexia. Um belo dia ela é visitada por um ser bem diferente do normal, o sátiro Grover (também presente em *Percy Jackson*, tornando-se seu melhor amigo), o qual revela que ela é uma semideusa do Olimpo. Ela é então encaminhada para o acampamento Meio-Sangue¹⁵, onde descobre mais sobre sua origem.

A aluna, escritora de “O sopro dos ventos”, estava cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II quando escreveu o livro.

¹⁵ Acampamento ficcional onde ocorre a história de *Percy Jackson*. Todas as crianças que descobrem ser semideusas são encaminhadas ao Acampamento Meio-Sangue.

3 DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE: A DINÂMICA NA (RE)CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS DOS ALUNOS

Wingardium Leviosa!

J.K.Rowling

Para entender a construção escrita dos alunos, recorri a diversos conceitos bakhtinianos, como o **dialogismo, a responsividade**, o plurilinguismo, as forças centrífugas e centrípetas da linguagem (BAKHTIN, 2006), a palavra de autoridade e a palavra internamente persuasiva. Neste capítulo, será dado destaque ao dialogismo como o princípio chave para uma análise mais profunda das produções escritas dos alunos, explicando e interligando os conceitos já mencionados.

A visão e o conceito bakhtiniano de linguagem (BAKHTIN, 2003) serão também importantes para compreender como foram construídas as histórias dos alunos. Para Bakhtin, a linguagem é resultado das relações sociais, que ocorrem por meio da interação entre as pessoas, em que sempre ocorrerá a expressão de ideias, teorias, discursos, fatos e até mesmo suas próprias histórias e pontos de vista, havendo a troca contínua de conhecimentos e experiência entre as pessoas presentes na interação discursiva. Logo, discursos e enunciados são construídos por diversas vozes, uma vez que

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] (BAKHTIN, 2003, p. 300-301).

A conceituação de dialogismo seguindo a perspectiva bakhtiniana é muito investigada por diversos autores, principalmente por aqueles que estudam a linguagem (FIORIN, 2011; SOBRAL, 2009; BRAIT, 2008; FARACO, 2003). Segundo Bakhtin, a língua é construída com base nas relações sociais e por meio da interação verbal, seja essa relação feita por enunciados orais ou escritos (BAKHTIN, 2003, p.123). Por partir dessa comunicação interativa, os discursos não podem ser vistos como individuais, uma vez que são elaborados por, no mínimo, dois interlocutores. Como esses interlocutores encontram-se inseridos em um

meio social, o discurso não é neutro, uma vez que carrega as vivências particulares de cada um dos seres participantes dessa interação discursiva.

Visto essa relação entre a construção discursiva e os indivíduos, Barros (2011, p. 2) conceitua o dialogismo como “a condição do sentido do discurso”, visto que os discursos não podem ser dissociados das interações que as precedem. Segundo Fiorin (2011, p. 29), o dialogismo se constrói por meio do eu e do outro, em que “o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu”. Sobral (2009, p. 33) compreende o conceito de dialogismo indissociável do conceito de interação, e, mais uma vez, reforça junto aos outros estudiosos que os discursos são compostos por um locutor e um interlocutor, não necessariamente numa interação face a face, que possuem o mesmo peso e importância na construção discursiva, ou são constituídos pelas vozes que o precedem e os antecipam. O mesmo autor ainda destaca que

toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo (SOBRAL, 2009, p. 33).

Tendo em vista a conceituação de dialogismo, introduzo o conceito bakhtiniano de responsividade. Segundo Bakhtin (2006), a interação entre os sujeitos sempre irá resultar em um ato responsivo ativo, mesmo que essa resposta seja o silêncio, uma vez que o silêncio também é uma resposta. No entanto, para que haja a troca discursiva, é necessário que haja entendimento e compreensão entre os participantes da enunciação, pois esses elementos são essenciais para que ocorra troca na interação verbal, visto que

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar (BAKHTIN, 2003).

Logo, a responsividade será determinada pelos constituintes da interação, visto que um leva o outro a participar ativamente dessa relação, seja concordando, discordando, intervindo ou se abstendo na construção discursiva. E é aqui que ocorre o movimento dialógico, em que cada um dos participantes contribui com sua visão de mundo, de vida, de senso comum, de bens sociais, seja replicando discursos ou se posicionando criticamente diante deles.

No ambiente escolar, o dialogismo e a responsividade emergem por meio das reflexões propostas em sala de aula, através do estudo dos conteúdos propostos, e também pela troca entre professores e alunos sobre assuntos extraescolares. Atividades que proponham discussão e reflexão, rompendo com o padrão de reprodução de discursos e aprendizados fazem com que os alunos sejam sujeitos ativamente responsivos nos mais variados campos, sejam eles culturais, políticos, sociais, econômicos, entre outras.

Nas produções dos alunos, os atos dialógicos e responsivos aparecem à medida que os alunos-autores fazem menção à obra que já leram anteriormente, seja em diálogo com a linguagem verbal, seja com o gênero e o estilo do gênero, seja inclusive com a linguagem visual.

Bakhtin (2003) define como palavra de autoridade, assim como aponta Bourdieu (1975), um discurso que possui reconhecimento e prestígio social, e, por essa razão é difundido e acatado, principalmente pelos alunos, na condição de aprendizes. Ele destaca que:

A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade. A palavra autoritária, numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico. É, por assim dizer, a palavra dos pais. Ela já foi *reconhecida* no passado. É uma *encontrada de antemão*. Não é preciso selecioná-la entre outras equivalentes. Ela ressoa numa alta esfera, e não na esfera do contato familiar. Sua linguagem é uma linguagem especial (por assim dizer, hierática). Ela pode tornar-se objeto de profanação. Aproxima-se do tabu, do nome que não pode tomar em vão. (BAKHTIN, 2003, p. 143).

Do outro lado, se encontra a palavra internamente persuasiva, que é, segundo Bakhtin (2003), a palavra própria, o pensamento e posicionamento real do indivíduo. No entanto, a palavra internamente persuasiva está encharcada plurilinguismo, visto que nós somos a união de diversas vozes e experiências vividas, porém trazendo individualidade e tornando-se única:

A palavra interiormente persuasiva é uma palavra contemporânea, nasci na numa zona de contato com o presente inacabado, ou tornado contemporâneo; ela se orienta para um homem contemporâneo e para um descendente, como se fosse um contemporâneo. A concepção particular do ouvinte-leitor compreensivo é constitutiva para ela. Cada palavra implica na concepção singular do ouvinte, seu fundo aperceptivo, um certo grau de responsabilidade e uma certa distância. Tudo isso é muito importante para se entender a vida histórica da palavra. Ignorar estes aspectos e nuances conduz à reificação da palavra, à extinção de seu dialogismo natural. (BAKHTIN, 2003, p. 146).

Visto isso, selecionei a magia *Wingardium Leviosa*, que, na saga de *Harry Potter*, serve para fazer os objetos levitarem. Na análise do estudo, observo como os alunos-autores

fazem uso de diversas vozes e conhecimentos, e como esses discursos flutuam e emergem para a construção de suas histórias, evidenciando traços de subjetividade na escrita dele.

3.1 Os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana

Para analisar a questão do gênero presente nos livros, fiz uso das definições de Bakhtin (2003). Segundo o autor, todos os textos que são produzidos, apresentam um conjunto de características, relativamente estáveis, que os configuram como pertencentes a um gênero discursivo sejam eles textos de natureza escrita ou oral. Mesmo que os textos possuam as mesmas características composicionais de um gênero pré-determinado (o que não foi o caso proposto, uma vez que os alunos escreveram seus livros de forma livre) cada um deles será diferente do outro, uma vez que cada enunciado é individual e particular. No entanto, esses enunciados poderão, ou não, refletir o ponto de vista e individualidade do escritor, visto que:

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. [...] (BAKHTIN, 2003, p.265).

Tais particularidades presentes nos livros dos alunos são caracterizadas, segundo Bakhtin (2003), por três aspectos coexistentes e indissociáveis à ideia de gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Estes elementos definem os gêneros discursivos e os tornam únicos, sendo:

- a) **Conteúdo temático** – define o assunto o qual será tratado no texto, estando condicionado ao momento histórico social e suas realidades;
- b) **Estilo** – organização das normativas gramatical e lexical que o autor utiliza para escrever seu texto, fator que irá marcar o domínio dele em produzir um determinado gênero;
- c) **Construção composicional** - organização discursiva com a finalidade de deixar a mensagem clara para o interlocutor, estabelecendo sentido entre as partes do texto.

A escolha de um gênero para se escrever um texto, na maioria dos casos, não é selecionado espontaneamente, pois presume uma adequação ao contexto, levando em consideração um conjunto de parâmetros que são indispensáveis para pensar em sua

construção, como por exemplo, para quem aquele texto/discurso está direcionado, qual é a sua finalidade e qual é o assunto do texto (como se diz, para quem se diz e como dizer).

Analisarei traços de **estilo** que emergem na escrita dos alunos, uma vez que o conceito bakhtiniano de estilo nos ajuda a compreender o conceito de dialogismo, que é a relação indissociável entre o eu e o outro. No caso analisado na presente pesquisa, a relação entre o eu e o outro é entendida como a relação entre os alunos-autores e os livros e sagas lidos por cada um deles. Segundo Brait (2008), a relação entre o eu e o outro nas obras de Bakhtin, “se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem.” BRAIT (2008, p. 80). Na produção dos alunos é possível observar logo em uma primeira leitura ou simplesmente ao foliar um dos livros produzidos por eles traços claros de influência das sagas lidas, como personagens similares, contexto e local em que as histórias se passam, por exemplo. No entanto, por mais que essas evidências apareçam num primeiro contato, ao ler o que os alunos escreveram é possível identificar indícios do cotidiano do aluno inseridos em sua escrita, como o modo de falar das personagens (diálogos), situações pelas quais as personagens vivem que refletem a vida real (os namoros, brigas e rivalidades entre as personagens). Esses vestígios definem e demonstram como o estilo, que, conforme Brait, é o “conjunto dos procedimentos da formação e de acabamento do homem e do seu mundo.” (BRAIT, 2008, p. 87). Da mesma forma, Goulart (2007) destaca que ao escrever um texto, sobretudo literário, o escritor “pode revelar a sua variedade de conhecimentos (conhecimentos de vários estratos sociais) e dos aspectos da personalidade individual.” (GOULART, 2007, p.39). Tal fato ocorre na escrita dos alunos-autores. Observei que os alunos se apropriam de elementos organizacionais típicos das sagas que leram. É a ocorrência do fenômeno de apropriação do que já foi construído anteriormente pelo outro (os autores das sagas) para a escrita dos alunos-autores na elaboração dos livros, visto que

Se o enunciado reflete, em qualquer esfera da comunicação, a individualidade de quem fala ou escreve, ele naturalmente possui um estilo individual. No que diz respeito ao gênero, entretanto, Bakhtin afirma que nem todos os gêneros são igualmente propícios ao estilo individual: os mais propícios são os literários, na medida em que o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo (BRAIT, 2008, pp. 88-89).

Cada um dos alunos, no processo de escrita, os alunos têm a oportunidade de revelar traços de subjetividade à história que foi construída por eles. A análise será dividida em dois momentos, contemplando, primeiramente, os recursos de adequação ao gênero do discurso, a estrutura e organização da escrita, como construíram os elementos verbo-visuais, verbais, os

componentes textuais típicos do gênero, o que Bakhtin (2003) nomeia como **construção composicional**. No segundo momento contemplará a análise dos livros dos alunos quanto ao **estilo** bakhtiniano, observando as marcas textuais, com ênfase linguística, e recursos expressivos utilizados pelos alunos.

3.2 **Recriação das sagas nos livros dos alunos-autores**

Ao analisar os livros, observam-se pontos de convergência e divergência entre os livros escritos pelos alunos, seguindo a metodologia já exposta, tendo em vista, principalmente, o método indiciário de Ginzburg. Pude observar os seguintes aspectos, que serão abordados e analisados neste capítulo, uma vez que se tornaram salientes no decorrer da leitura dos livros selecionados: elementos verbo-visuais, incorporação de gêneros discursivos, descrição de lugares e personagens.

Nessa seção, busca-se responder e refletir sobre um dos questionamentos iniciais desta pesquisa: **O que a produção escrita dos alunos pode revelar em termos de letramento escolar tendo em vista a construção de conhecimentos, a expressão de traços de estilo?** Desse modo, investiguei as marcas que mais se evidenciam no trabalho de escrita de cada aluno-autor e sua relação com a linguagem. Com esse intuito, utilizei como aporte teórico teorias fundamentadas nas perspectivas dos estudos de gêneros do discurso e estudos do Letramento. Dessa forma, retomarei conceitos da fundamentação teórica conforme os indícios de estilo, dialogismo, plurilinguismo e intertextualidade se evidenciarem no decorrer da análise, na identificação de traços e sinais, segundo o método indiciário de Ginzburg (1989), indícios esses que demonstrariam, nesse estudo, a relação dos alunos com a construção dos seus textos.

Os livros escritos pelos alunos-autores demonstram indícios de conhecimentos provenientes das relações sociais na construção do texto, marcas essas que torna possível defini-los como gênero discursivo, visto que apresentam características similares, que os unem, como, por exemplo, a mesma estrutura. Do ponto de vista da construção textual, todos os quatro livros apresentam traços estilísticos nas histórias, demarcados na análise como introdução, diálogo e conclusão.

Nesse sentido, o interesse principal é o de observar a escrita dos alunos, com ênfase no estilo e na intertextualidade com as sagas lidas por eles (Harry Potter, Crepúsculo, Percy

Jackson e Os imortais), uma vez que as produções dos alunos não devem ser vistas fora do contexto escolar em que foram produzidos. Portanto, é relevante retornar ao conceito bakhtiniano de dialogismo, como fenômeno constitutivo da linguagem, já que a realização dos enunciados se realiza com base na relação entre o eu e o outro. Conforme Bakhtin (2003), não se pode compreender o estilo ou o gênero, sem observar a ligação entre os participantes discursivos e o contexto interacional.

Na análise, procuro investigar como os livros dos alunos encontram-se relacionados ao discurso do outro, sejam os discursos lidos por eles ou provenientes de suas vivências, como, por exemplo, discursos do senso comum, discursos escolares ou práticas cotidianas. Tendo como foco específico a concepção bakhtiniana de estilo, busco também observar as escolhas gramaticais, fraseológicas e lexicais dos alunos, associadas ao gênero e ao meio social do qual os alunos participam.

O objeto que constitui a análise é composto por quatro livros (produções textuais), de três alunos. A escolha desses livros foi feita devido à aproximação deles com as sagas lidas pelos alunos, já que todos eles possuem uma narrativa de fatos completa, que, ao meu ver, é uma forma de apropriação do gênero, que configura o estilo dos textos produzidos. Nos livros analisados, notei que as histórias criadas pelos alunos demonstram diferentes modos de recriação das sagas lidas, sendo uma das características principais as demonstrações de afeto, namoros da adolescência, também às referências ao contexto escolar e familiar, os modos como as personagens lidam umas com as outras. No entanto, traços marcantes da individualidade dos alunos podem ser identificados em seus textos, o que evidencia inovação e criatividade. Todos os quatro livros possuem uma estreita relação com as sagas lidas pelos alunos, mas possuem particularidades que os tornam singulares, as quais constatarem que as histórias não foram somente construídas com base nas leituras que os alunos fizeram, mas também fazem referência à leitura de mundo deles. Observei esse fato pelos elementos que constituem o enredo das produções textuais, ou pelo modo de caracterização de personagens, tempo e espaço, elementos esses que são parte constitutiva e de autoria dos alunos na posição de autores.

Com relação à elaboração dos livros, a produção dos alunos-autores evidenciou o movimento de apropriação do gênero. Identifiquei que os alunos em questão não tiveram dificuldades em construir os elementos básicos do gênero narrativo, especialmente quanto a introduzir suas histórias (quase todos o fazem da mesma maneira), descrever espaços e elaborar personagens, como, por exemplo, a escolha por locais estrangeiros e personagens da mesma faixa etária dos alunos-autores.

Os livros são a culminância da atividade de incentivo à leitura e demonstram a importância dessas atividades no contexto escolar, que além de despertar o gosto pela leitura, também serviu de estímulo para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos. Destaco a rapidez com que os fatos acontecem em todas as histórias, o que demonstra certa urgência no avanço das narrativas, como as personagens chegam ao cenário em que a história ocorre, seja a escola ou a nova cidade, e já fazem amigos, criam laços afetivos e partem para suas missões e aventuras.

A seguir, serão apresentadas as análises de cada um dos livros, visando, ao que diz respeito à **construção composicional**, aos seguintes aspectos: a) elementos verbo-visuais; b) elementos verbais; c) elementos de organização textual. No que tange à concepção de **estilo**, visando a três aspectos fundamentais da construção das histórias: d) construção da introdução; e) elaboração dos diálogos; e f) fechamento das narrativas.

LIVRO 1 – OS TRÊS BRUXOS

a) Elementos verbo-visuais



Dos quatro livros escolhidos, o que mais possui elementos semelhantes com o livro fonte é o da história intitulada “Os três bruxos”. Nesta capa, pode-se observar a presença das três personagens principais (Mayke, Bella e Jack), que, ao primeiro olhar, parecem ser inspirados nas personagens principais da saga *Harry Potter* (Harry, Rony e Hermione). As

vestes das personagens da capa de “Os três bruxos” remetem diretamente às vestes utilizadas pelos alunos de Hogwarts (a escola ficcional de *Harry Potter*), e eles empunham varinhas em suas mãos, assim como as personagens de *Harry Potter* frequentemente aparecem. Observa-se também o desenho cortando o título do livro, que seria uma representação da “Varinha das Varinhas”¹⁶, artefato mágico importante da saga *Harry Potter*. A escolha do título é também um dado interessante, uma vez que remete ao título de um dos contos de fadas do mundo bruxo de *Harry Potter*, “O conto dos três irmãos”¹⁷. Além de todos esses elementos, baseados na saga podem-se observar outros elementos inseridos pelo aluno que remetem ao céu, como as estrelas, o Sol, a Lua e um planeta, que parece ser Saturno.

Por meio dos desenhos do aluno instaura-se a relação dialógica entre a produção do aluno-autor e a saga *Harry Potter*. No entanto, o aluno expressa o que Bakhtin (2006, p. 123) denomina como “individualidade criadora”, que, segundo o autor

Constitui a expressão do núcleo central sólido e durável da orientação social do indivíduo. Aí situaremos principalmente os estratos superiores, mais bem formados, do discurso interior (ideologia do cotidiano), onde cada representação e inflexão passaram pelo estágio da expressão, de alguma forma sofreram a prova da expressão externa (BAKHTIN, 2006, p. 123).

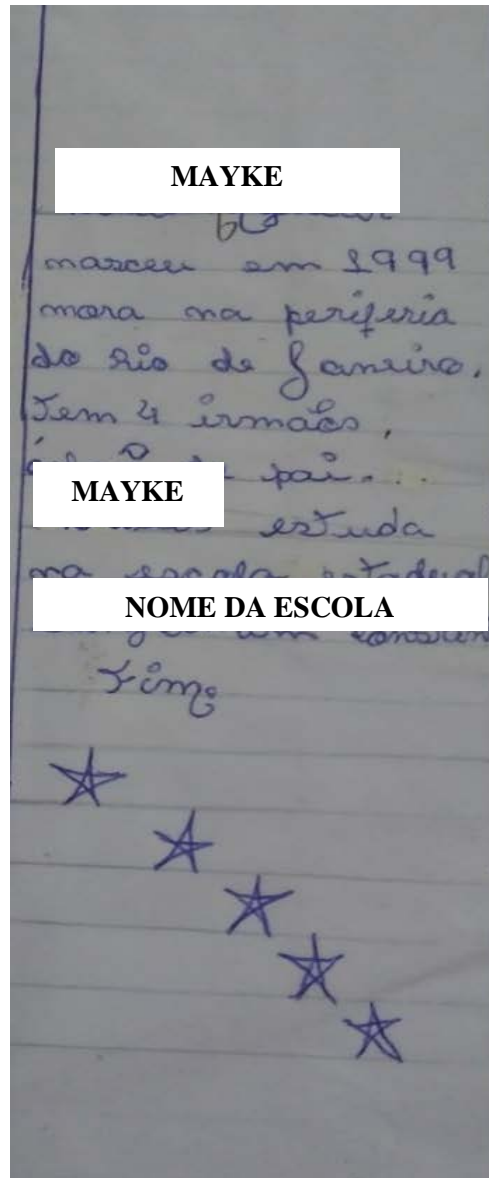
Quando o aluno inclui novos elementos, mesmo os não-verbais, como é o caso presente na capa, esses traços demonstram a singularidade de sua produção, uma vez que o aluno transporta componentes de seu cotidiano para a sua criação, o que demonstra a relação de subjetividade do aluno com seu trabalho. Dessa forma, o aluno mescla elementos das leituras que fez com as de sua visão de mundo, principalmente se levarmos em construção escrita (que será analisada a seguir), marcando a posição enunciativa do aluno-autor, o seu lugar de fala e sua visão de mundo.

¹⁶ Varinha das varinhas é uma das varinhas mágicas presentes na história de *Harry Potter*, sendo ela a mais poderosa que já existiu no mundo bruxo, fazendo de seu detentor invencível.

¹⁷ O conto dos três irmãos faz parte do livro *Os contos de Beedle, o bardo* (J. K. Rowling, sob o pseudônimo de Beedle, o bardo). Ele é um livro de histórias infantis do mundo bruxo, que é mencionado no último livro da saga *Harry Potter*. Alvo Dumbledore (diretor de Hogwarts), na história de *Harry Potter*, deixa um exemplar desse livro de herança para Hermione Granger (amiga de Harry), a fim de que ela o ajude a desvendar quais são as Relíquias da Morte. O livro é composto por cinco contos de fadas, destinados às crianças bruxas, sendo eles: “O bruxo e o caldeirão saltitante”, “A fonte da sorte”, “O coração peludo do mago”, “Babbitty: a coelha e o seu toco gargalhante” e “O conto dos três irmãos”. Todos os contos revelam uma lição de moral, que na maioria das histórias é sombria.

b) Elementos verbais

Orelha do livro



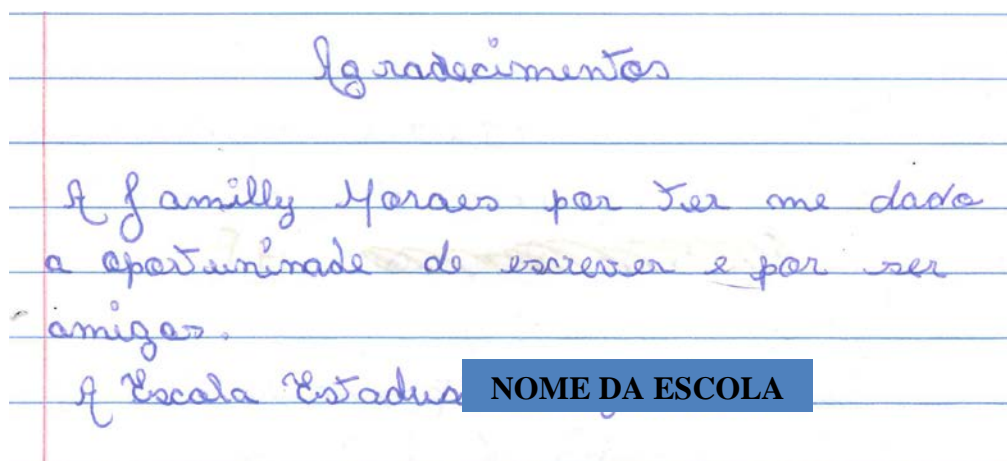
Um dos elementos verbais que se destacaram foi a descrição dos próprios autores nas orelhas dos livros, uma vez que sempre se referem a eles mesmos na terceira pessoa, cumprindo a adequação ao gênero discursivo. O aluno-autor, identificado como Mayke, fala sobre si mesmo na terceira pessoa, dando dados como ano de nascimento (1999), local onde mora (periferia do Rio de Janeiro), fala um pouco sobre a formação da sua família (4 irmãos e órfão de pai) e onde estuda (nome da Escola Estadual real).

Quando o aluno se descreve como morador da periferia e descreve sua formação familiar, ele enuncia a seus leitores informações sobre sua vida, e, conseqüentemente, como

se enxerga no mundo naquele momento. Esse fato exprime a realidade social do aluno manifestada por meio da enunciação, o que Bakhtin aponta como sendo a interação social entre o eu e o outro.

Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et urbi*, na realidade é claro que vemos a “*cidade e o mundo*” através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da moral, do nosso direito. (BAKHTIN, 2006, pp. 114-115)

Ao se apresentar em terceira pessoa, o aluno-autor, além de adequar-se a outros textos do mesmo gênero, ainda deixa claro para o seu público e leitores como ele mesmo julga sua posição social, em sua visão.



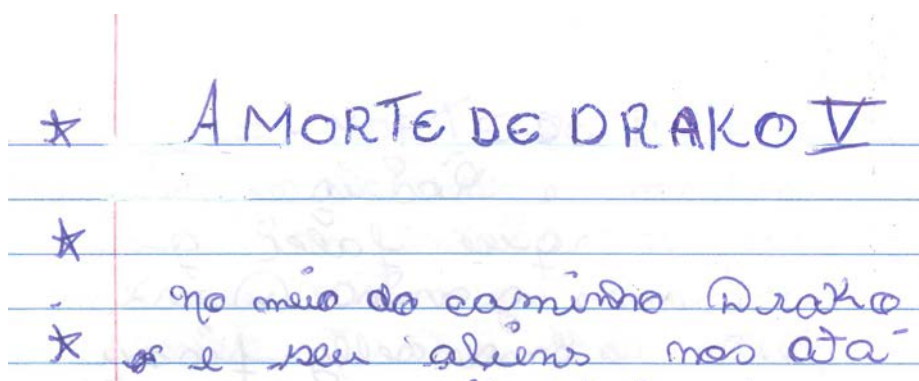
Outro elemento verbal (que é comum a todas as construções textuais dos alunos) são os agradecimentos. O aluno em questão faz dois agradecimentos: à professora e a escola. Ele também agradece à escola estadual.

Pode-se reconhecer nesses traços a valorização por parte do aluno ao ambiente escolar, assim como perceber a relação de amizade entre professor e aluno, demonstra o que Paulo Freire destaca sobre a importância da afetividade no ambiente escolar, a saber:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146).

Dessa forma, quando há diálogo, afetividade e incentivo nas aulas e no contexto escolar, avanços maiores podem ser conquistados contribuindo para a motivação dos alunos em suas práticas escolares, como a escrita de textos, conforme se destaca na fala de um dos alunos (“*por ter me dado a oportunidade de escrever*”). No que se refere ao professor, ao sair da zona de conforto e de reprodutor de conteúdo, tornando-se mediador, criando oportunidades e articulando contextos (como foi o caso do projeto de incentivo à leitura), é possível estimular os alunos à reflexão sobre o mundo a sua volta, fazendo da prática docente mais humanizada, levando em conta o meio social.

c) elementos de organização textual



O aluno-autor utiliza recursos como numeração e destaque em todos os capítulos, em números romanos, conforme demonstrado acima, sendo esse um dos únicos elementos utilizados por ele no decorrer da narrativa para organizar sua história. Os usos desses recursos se dão por conta do conhecimento e das leituras prévias do aluno, que já havia visto como utilizá-los no decorrer das aulas do Mais Educação.

d) Construção da introdução

I

O início

Meu nome é Mayke, tenho 13 anos. Me mudei recentemente para a Inglaterra e vou estudar em uma escola chamada XXXXXX. Minha família é dividida, por isso eu sou trouxa, pois meu pai é bruxo e minha mãe vampira. Sou filho único, então sou o único herdeiro da família Haguiar. Meu pai tem uma das melhores varinhas do mundo. Ele é vendedor de livros de magia. Minha mãe não mora com a gente

porque é vampira.

Eu tenho dois colegas bruxos chamados Bella e Jack – que conheci pelo facebook. Bella, pelo que eu sei, é de uma família bem simples, mas bem poderosa. Com suas magias eles pagam essa escola pra ela ser também tão poderosa quanto eles. Ela tem uma irmã chamada Sheila, que é bem metida. Eu nunca a vi. Ela acha que vai ser a herdeira da varinha e dos bens da família Meirelles. Jack é de uma família pobre, só usa livros de segunda mão. O pai dele era rico, mas perdeu tudo quando casou com Daiana, uma bruxa muito espontânea e gananciosa. Ela rouba as varinhas de todos os maridos.

Hoje é o primeiro dia de aula e ao chegar na escola, logo encontrei Bella e Jack na fila do refeitório.

CAP 1 – OS TRÊS BRUXOS

A narrativa ocorre em uma escola na Inglaterra, em que Mayke, Bella e Jack estão chegando para o seu primeiro ano letivo. Observa-se a influência dos livros da saga de *Harry Potter*, que inicialmente se passa no mesmo lugar. Nesse livro, os nomes estrangeiros são majoritariamente das personagens principais, visto que as outras personagens possuem nomes mais simples, como Daiana, Byanca, Sheila, a diretora Tanya, entre outros. Notei apenas uma personagem com o mesmo nome da saga lida pelo aluno, o vilão Drako, que é homônimo a Draco Malfoy, um dos maiores desafetos de Harry Potter durante a saga, uma vez que o persegue e maltrata Harry e seus amigos sempre querendo se mostrar o melhor, o mais rico e poderoso.

O aluno-autor de “Os três bruxos” escreve seu livro em primeira pessoa. A história é contada na perspectiva do personagem principal, Mayke. Logo nos primeiros parágrafos do livro, o aluno descreve as personagens e suas famílias:

- Mayke, de 13 anos. Descrito como trouxa (influência da saga Harry Potter, em que o termo trouxa é utilizado para denominar pessoas que não possuem poderes mágicos) erroneamente, uma vez que Mayke é o único filho de um bruxo e uma vampira, possuindo poderes;
- Bella, uma menina poderosa, assim como sua família simples; e
- Jack, de família pobre, usa tudo de segunda mão (observo a referência a Rony Weasley, melhor amigo de Harry Potter).

O aluno narra ainda que Mayke acabou de se mudar para a Inglaterra e conheceu os dois amigos na rede social *facebook*. Após a descrição das personagens, o autor nos leva até o local em que a história se inicia, no primeiro dia de aula.

Somente na análise da parte inicial da história, observa-se o fenômeno da construção de enunciados, conforme define Bakhtin (2003). Quando o aluno descreve as personagens e suas vidas, insere o leitor no contexto da sua história, fazendo associação com as sagas lidas, (como por exemplo em “*Minha família é dividida, por isso eu sou trouxa, pois meu pai é bruxo e minha mãe vampira.*”), fatos do cotidiano escolar (como em: “*Hoje é o primeiro dia de aula e ao chegar na escola, logo encontrei Bella e Jack na fila do refeitório*”) ou a inclusão de atividades extraescolares (em “*que conheci pelo facebook*”). Observa-se que o aluno vai muito além de meramente tentar reproduzir um gênero de modo mecânico ou automático ou simplesmente como cópia. Ocorre o que Goulart (2007) afirma ser “uma ponte da noção de polifonia com a noção de letramento e de autoria” (GOULART, 2007, p. 39), uma vez que o aluno em questão transporta diversas vozes e conhecimentos rotineiros para a sua história a todo tempo, havendo assim uma ligação direta entre os conhecimentos e vivências do aluno com o ato da escrita. Esse fato representa a particularidade do aluno-autor, ou seja, do estilo individual do aluno no processo de escrita.

e) Elaboração dos diálogos

Assim que Bella saiu do banheiro, Jack ficou jogando cantadas pra ela. Ele começou assim: “Bella, seu pai é padeiro, porque você é um sonho de chocolate.” Mas Bella era branquinha. Ele perguntou se ela queria ir para o céu. Ela respondeu que sim e ele falou assim: “Então vem aqui que eu te levo”. Bella deu um belíssimo tapa na cara de Jack assim que ele disse isso. A marca da mão de Bella ficou no rosto dele. Eu fui para o banheiro, e quando estava na ducha, comecei a cantar “Para nossa alegria”!

Quando acabei de tomar banho, Robert já tinha tomado banho com um feitiço, me chamou e começou a explicar minha missão.

- Nós temos que espionar os lobos. – disse Robert.

- Então minha missão é acabar com os lobos? – eu disse.

- Sim, essa é a sua missão, mas não podem falar pra ninguém, entendeu? – falou Robert.

- Sim. Mas quando eles vão saber? – eu perguntei.

- *Só quando eles estiverem preparados. – respondeu Robert.*
- *Mais por que eu não posso contar nada para Bella e Jack? – perguntei.*
- *Jack não pode saber porque a mãe dele é uma lobo fêmea. – respondeu Robert triste.*
- *O que? – falei chocado.*
- *Infelizmente é a verdade. A mãe dele é uma lobo fêmea e por isso ele não mora com a mãe. Foi em 1989, ela foi mordida por ele, Marcelo, o líder dos lobos. Ele a mordeu porque eu não quis me entregar. Por isso eu chamei vocês.*

CAP 3- OS TRÊS BRUXOS

Nesse trecho, observei como o aluno utilizou-se da linguagem para desenvolver diálogos em sua narrativa. Ele faz uso do discurso direto, por meio de citação, para marcar o discurso direto (“*Ele começou assim: “Bella, seu pai é padeiro, porque você é um sonho de chocolate.”*”) e também utilizando travessão, seguido de verbo, aproximando-se do uso protocolar dos discursos diretos em narrativas (como em: “- *Nós temos que espionar os lobos. – disse Robert. /- Então minha missão é acabar com os lobos? – eu disse.*”). O aluno escritor também se utiliza do discurso indireto (“*Ele perguntou se ela queria ir para o céu.*”). O modo de escrever do aluno causa, ao meu ver, um efeito humorístico para a história, uma vez que o modo inocente de relatar as tentativas de conquista do amigo, por meio de cantadas, que são piadas prontas, que fazem parte do acervo do senso comum, ou de humor menos elaborado. Chama a atenção a rapidez com que os fatos ocorrem (os alunos chegam à escola e no mesmo dia já assumem uma grande missão, começam a namorar, por exemplo) e as mudanças repentinas de temática, que passam do humor para o tom sério de descoberta da missão.

Destaco também as escolhas discursivas do aluno, uma vez que quando o aluno-autor descreve uma conversa entre os amigos, ele opta, nesse momento, pela citação ou pelo discurso indireto. Porém, quando Mayke se refere ao professor Robert, ele faz a marcação das falas das personagens, sendo atento à pontuação necessária para fazê-lo. Uma passagem que chama a atenção é a referência à música “Para nossa alegria” (em: “*Eu fui para o banheiro, e quando estava na ducha, comecei a cantar “Para nossa alegria!”*”), música que ficou famosa na *internet*, época em que o aluno estava escrevendo seu livro. O aluno, no decorrer de seu texto, faz outras referências a filmes e cantores. Há também menções à magia e aos poderes (como em “*Quando acabei de tomar banho, Robert já tinha tomado banho com um*

feitiço, me chamou e começou a explicar minha missão.”), que fazem relação direta com os acontecimentos de Harry Potter, em que as personagens resolvem quase tudo por meio da magia.

Ao fazer menção a esses conhecimentos de seu meio social, nota-se a relação do aluno com sua produção textual. Esse fato demonstra, segundo as teorias trabalhadas nesse estudo, a composição estilística no que diz respeito ao gênero e seu caráter individual, assim como destaca Bakhtin (2003) sobre as escolhas do autor na construção textual:

Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Nessa passagem, Bakhtin evidencia que todo texto carrega uma finalidade discursiva, fato que irá caracterizar o gênero discursivo escolhido pelo aluno. É dessa maneira que a individualidade dos alunos aparece, compondo os enunciados e, conseqüentemente, o estilo textual.

Assim, o texto carrega consigo múltiplas vozes, que é fruto das leituras de mundo do aluno e de suas vivências. Na produção escrita e na leitura, o aluno pode lançar seu olhar para o mundo que o cerca e do qual também faz parte, o que faz com que ele se ancore muitas vezes aos discursos alheios com a finalidade de constituir seu próprio discurso, o que Cunha (2009), ao analisar seu material de pesquisa, destaca como sendo a atitude responsiva dos alunos.

Todos os autores dos textos aqui analisados, tenham eles feito uma leitura correta ou com algum grau (pequeno ou grande) de distorção das propostas de redação e dos textos que as acompanham, tiveram como ponto de partida sua leitura de mundo; e a partir dela, fizeram seus recortes para o processo de bricolagem; este, por sua vez, enquanto nova construção de sentidos, nada mais era do que uma atitude responsiva no diálogo com as propostas de redação e com os textos lidos; e por serem diálogos cujo ponto de partida é a leitura de mundo dos alunos, cada um tem sua singularidade (CUNHA, 2009, p. 200).

f) Fechamento da narrativa

Bella pegou a varinha e apontou para sua cabeça. Eu e Jack gritamos para ela não fazer isso e pegamos a varinha dela. Nessa hora, Drako apareceu de novo. Juntamos nossas forças. Nós três apontamos as varinhas para Drako e dissemos

juntos: “fuerte”. Drako caiu no chão imóvel, com os cabelos arrepiados, como se tivesse levado um choque. Ele estava morto. A missão tinha acabado.

Agora poderíamos voltar para a escola. Ligamos para a diretora e contamos tudo a ela. Ela não acreditou muito, mas quando viu que era verdade ficou feliz. Pediu que nós voltássemos. Nós arrumamos nossas coisas, pegamos as vassouras e voltamos para o Brasil. Fomos recebidos com festa na escola. A primeira que eu vi foi Byanca. Ela veio correndo me abraçar.

- Graça a Deus você voltou bem! Senti muita saudade.

- Eu também. Pensei muito em você. – disse eu.

Ficamos ali, curtimos a festa juntos. No final da festa Bella estava conversando com Jack e me chamou. Perguntou para a gente:

- Eu menti para vocês. Queria pedir desculpas. Vocês me desculpam?

- Mais é claro! Você queria proteger a gente. Só não minta de novo. – respondeu Jack.

- Você nos salvou Bella. Esta desculpada! A amizade é a coisa mais importante do mundo e vocês são meus grandes amigos. – eu respondi.

FIM

CAP 5 – OS TRÊS BRUXOS

A história é concluída com a vitória dos protagonistas contra o vilão Drako. Pode-se observar a batalha com varinhas, a invenção de feitiços, como “fuerte” e o uso de outros objetos mágicos, como a vassoura. Um fato interessante é o que o aluno acaba se perdendo no enredo, quando ele afirma que após o término da missão à qual foram destinados, eles retornam para a escola no Brasil, que no início da narrativa ficava na Inglaterra. O livro ainda se encerra com a felicidade dos protagonistas em uma festa de recepção na escola, havendo ainda uma mensagem/moral final, inclusa na última fala de Mayke para a amiga Bella (“A amizade é a coisa mais importante do mundo e vocês são meus grandes amigos. – eu respondi.”). Ao referir-se ao elemento da amizade, podemos ver relação subjetiva do aluno na produção de seu texto, o que demonstra traços de individualidade e valores do aluno, que julga a amizade como sendo a coisa mais importante do mundo. Bakhtin afirma que

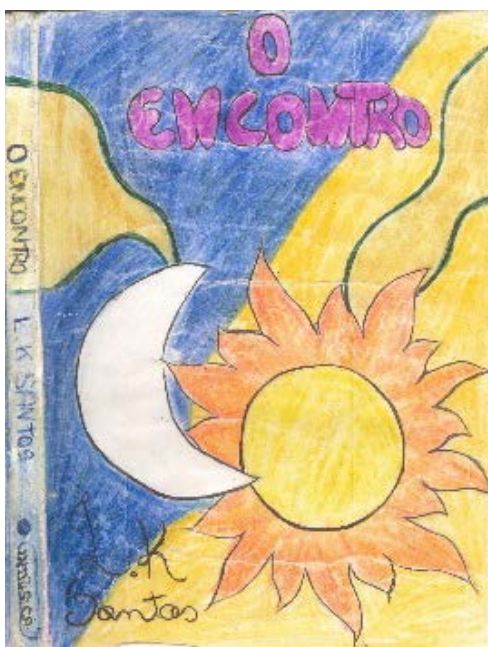
a individualidade do falante é apresentada como maneira subjetiva (individual ou tipológica), como modo de pensar e falar, o que implica ao

mesmo tempo um julgamento de valor do autor sobre esse modo. Aqui a individualidade do falante se cristaliza ao ponto de formar uma imagem (BAKHTIN, 1997, p.168).

Desse modo, observei que o aluno-autor cumpriu as partes pré-definidas do gênero, ou relativamente estáveis segundo Bakhtin (2003), acrescentando seu estilo e estabelecendo relação subjetiva com o texto. Mesmo fazendo uso de elementos mágicos e se apropriando de alguns nomes, o aluno criou personagens e uma história original e única.

] LIVRO 2 – O ENCONTRO

a) Elementos verbo-visuais



A capa desse livro contém poucos elementos se comparada aos outros livros. Observa-se o Sol e a Lua entrecostados, sugerindo “O encontro” entre o dia e a noite, os opostos, que após a leitura da história entendemos a motivação, pois as duas personagens principais, Alyson e Jude, descobrem que são os guardiões do Sol e da Lua, possuem poderes e precisam ficar juntos para que haja o equilíbrio entre esses elementos. Quanto aos recursos verbais, pode-se destacar o título do livro no topo, o pseudônimo da aluna-autora, L.K. Santos, baseada em J.K. Rowling (autora de Harry Potter). Pode-se ver também a lombada do livro, com o título, nome da autora e o nome da editora “Intrínseca”, que é a responsável pela publicação de todos os livros das sagas Crepúsculo e Os imortais. Esse elemento revela que a aluna gostaria de equiparar seus livros aos das sagas que leu e é fã.

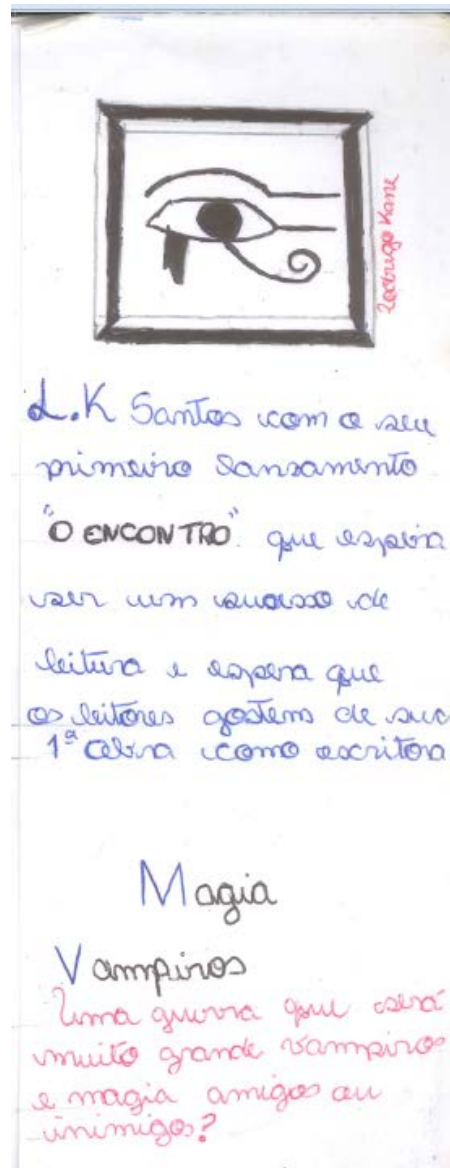
Aqui novamente observo o mesmo fenômeno que ocorre no primeiro livro analisado “Os três bruxos”. Ainda que a aluna-autora tenha se apropriado de itens presentes na saga base ou em outros livros, ela apresenta novos recursos, o que demonstra individualidade e subjetividade da aluna com a sua produção. Esses traços caracterizam o estilo, que são, segundo Possenti (2001) meramente buscando a institucionalização, que podem também evidenciar traços individuais, uma vez que

[...] requer-se uma concepção de enunciação tal que possa dar conta simultaneamente da produção de discurso a partir de uma posição (institucional, por exemplo) e como acontecimento irrepetível, marcado eventualmente por algum traço “pessoal”, a ser tratado possivelmente no domínio que se tem chamado, em mais de um lugar, de singularidade. A tentativa de tornar esses conceitos produtivos e relevantes em conjunto será esboçada (apenas esboçada) em relação a textos escolares, considerados mal-acabados pelos mais óbvios parâmetros usuais, especialmente os escolares. (POSSENTI, 2001, p.15)

Ao fazer uso da mesma editora e se criar um pseudônimo, a aluna-autora valida sua produção de dois modos distintos: a primeira, fazendo uso dos mesmos elementos das sagas originais, fazendo a “cópia”, utilizando esse recurso buscando a institucionalização de sua escrita e, por outro lado, individualizando-a, quando cria seu pseudônimo. Com relação à institucionalização da escrita, Corrêa (2004) destaca que a produção dos alunos está ligada diretamente ao que ele aprende na escola, uma vez que ao escrever, o aluno irá reproduzir os modelos aprendidos por ele. No entanto, o aluno não deixará de inserir traços de subjetividade, já que

[...] as representações que [...] faz de si mesmo, do interlocutor e da própria escrita, as quais registram, no texto, outras particularidades a respeito da inserção sociolinguística do escrevente, tais como representações sobre o espaço e o tempo da interlocução, sobre a variedade e o registro a serem utilizados, sobre a modalidade, revelando, em suma, uma representação do escrevente sobre a norma que é levado a reproduzir na escola. (CORRÊA, 2004, p. XXIV)

b) Elementos verbais



L.K.Santos utiliza para sua identificação, no lugar de sua foto, o olho de Hórus¹⁸. Nesta orelha, a aluna-autora chama o leitor a conhecer seu primeiro livro, não falando sobre si mesma. Mesmo assim, escreve em terceira pessoa, demonstrando sua expectativa com relação ao seu livro. Para finalizar, insere um questionamento ao leitor (“Uma guerra que será muito grande vampiros e magia amigos ou inimigos?”), usando esse recurso para instigar o leitor a descobrir a resposta.

¹⁸ “Olho de Hórus, também conhecido como *udjat*, é um símbolo que significa poder e proteção. O olho de hórus era um dos amuletos mais importantes no Egito Antigo e era usado como representação de força, vigor, segurança e saúde. Hórus era o Deus egípcio do sol nascente e era representado como falcão. Era a personificação da luz e tinha como inimigo Seth, o deus da desordem e violência.” Disponível em: <https://www.significados.com.br/olho-de-horus/> Acesso em 20/09/2018.

AGRADECIMENTOS..

Bem e o meu 1º agradecimento então eu queria agradecer a minha professora de português Jamilly por me dar essa oportunidade, a Reniço Kame, Ruth Freitas e a Luciana Rubreiro por serem meus amigos que me inseriram na hora da "divulgação" e dizem quem não está me agradecendo eu queria pedir desculpas, mais eles são os que me deram a inspiração a autora Alyson também me deu inspiração pra escrever esse livro.

Bom dia

L.K.Santos agradece à professora e aos amigos, pessoas que segundo ela a ajudaram a escrever seu primeiro livro. Ela revela a inspiração da escritora Alyson Noel (autora da saga

Os imortais), para escrever o livro. Além disso, pede desculpas a quem esqueceu de agradecer.

Ao se colocar de dois modos distintos (em terceira e em primeira pessoa), a aluna-autora revela traços de escrita literária e a da vida cotidiana, uma vez que na orelha do livro, ela busca a aproximação com a institucionalização da escrita, assim como nos livros que leu, instigando seu leitor ao envolvimento com sua história. Já nos agradecimentos, vemos a aluna como sujeito do cotidiano, demonstrando gratidão aos amigos, descrevendo fatos do dia a dia. Esses dois pontos seriam o que Bakhtin (2003) chama de responsividade ativa, em que

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa o, aplica-o prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, p.271)

Visto isso, concluo que a aluna se apropria muito bem desses recursos em sua produção escrita, sabendo identificar os modos da escrita para diferentes fins e situações pré-estabelecidas pelo contexto.

c) elementos de organização textual

- Alyson faça o que tá pedindo no papel que tudei lá tem todas as instruções lê e isso também Sude da o amuleto pra ela!

VI

- Alyson toma e guarde ele com a sua vida e te esperarei aqui!

Vou para a praia de frente para a casa me deitada me ajeitando no chão e pegando os ingredientes que são três velas azul preta e branca faço um círculo com um fio branco e lizo o papel de rede que eu pegue o livro e fale a eu falo:

"No mundo da magia - essa temo faz seu dar para onde nós os escolhidos

podemos retornar no reino das artes

místicas devemos agora viver

com permissão para ler este livro e

seus segredos conhecer".

O livro se abre para mim e eu

acendo as velas e pego o facho e o amuleto e pergunto para eles:

- O que faço agora?

A aluna-autora emprega elementos pré-textuais, como capa, contracapa e agradecimentos. As páginas são numeradas, assim como os capítulos, sempre em números romanos. A aluna divide em cores a parte narrativa (em vermelho) e as falas das personagens (em azul) em toda a história. Ela também aplica uma cor diferente (preto) para inserir algum gênero discursivo, como cartas, bilhetes e citações.

Ao fazer essa distinção, nota-se que a aluna sabe identificar as partes discursivas do seu texto e os sentidos que são esperados dele em cada momento. O uso de outros gêneros embutidos em sua escrita, como bilhetes significa que a aluna consegue fazer a diferenciação entre o uso dos gêneros primários e secundários de Bakhtin, que afirma que tais gêneros

[...] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico literário e não da vida cotidiana. (BAKHTIN, 2003, p.264).

Dessa forma, observei que a aluna soube destacar e identificar os elementos construtivos do gênero discursivo, segundo a perspectiva bakhtiniana, compreendendo como se organizam nas esferas de produção e circulação social, uma vez que cada gênero apresenta uma temática de acordo com sua função comunicativa.

d) Construção da introdução

I

Não sei por que a minha mãe resolveu vir pra cá, aqui não tem nada, preferia ficar com meu pai, ele não reclamaria de nada se eu ficasse.

Eu sou uma garota com muito azar: primeiro eu me mudei para Califórnia - "Laguna Beach"-, não queria vir, queria ficar em Nova York; segundo, me mudei pra cá só por causa da minha mãe que resolveu se divorciar do meu pai e vir morar com a minha vovó Angela; e terceiro, a Califórnia não é bom pra se morar. -Digo descendo as escadas para pegar a outra caixa com as minhas coisas, e ouço a minha avó dizer pra minha mãe bem baixinho:

- Ela não pode fugir dos ancestrais dela Ava. O destino dela já está traçado... Eles vão vir buscar ela... Você não vai poder impedir igual você fez com a Drina. Você viu

onde ela foi parar.

- Mas mãe, ela não sabe nem do destino dela, não sabe o que a aguarda, e se ela não quiser cumprir? – Chego mais perto pra tentar ouvir. Mas deixo cair um vaso que comprei em Nova York e logo pego os cacos do chão. Então, a vovó me olha e diz:

- Ouvindo a conversa dos outros, Alyson?

CAP 1 – O ENCONTRO

A introdução do livro em análise remete ao início da trama da saga Crepúsculo, em que Bella Swan (personagem principal da saga) é levada contra sua vontade para a cidade de Forks, após a separação dos pais. A aluna-autora inicia a narrativa contextualizando as circunstâncias que a fizeram se mudar de Nova York para a Califórnia. Logo após a aluna começa a inserir o mistério da história, por meio de uma conversa entre a mãe e a avó de Alyson (*- Ela não pode fugir dos ancestrais dela Ava. O destino dela já está traçado... Eles vão vir buscar ela...”).*

Nessa acepção, constata-se que na produção do livro a aluna engloba o discurso do outro e constrói sua própria narrativa, adaptando elementos da saga que leu com novas informações. Desse modo, a aluna-autora constrói uma nova história, com a presença de múltiplas vozes, uma vez que “é pela linguagem, na linguagem e com a linguagem que feixes de sentidos se constroem, dialogam, e disputam espaço, instaurando-se como signos ideológicos” (GOULART, 2003, p. 105).

e) Elaboração dos diálogos

Falo olhando e reparando que ele é bonito: olhos verdes, moreno, cabelo escuro e forte. Fico olhando pra ele e vejo que ele está falando e eu nem estou prestando atenção. Só o ouço dizer:

- Lá tem de tudo... É radical! A polícia não ia nos encontrar e nem os vizinhos iriam reclamar... E a bebida é liberada! Lá não tem limites para nada: mulher com mulher, homem com homem, sem preconceito! Você não gosta de diversão sem limites?

- Gosto, mas acho isso estranho: “mulher com mulher, homem com homem”. Não sou assim! – Digo colocando minha sandália de salto e sentando ao lado dele.

- Se você quiser tem homem pra você lá também, tipo eu.

- Tá bom, vou ver se é divertido, afinal, Nova York é muito melhor.

- *Isso você vai ver Alyson!*

Olho para ele com um sorriso, depois fico olhando a lua e pensando: “Será que vai ser divertido essa tal festa?”

- *Melhor avisar que vai chegar tarde, Alyson.*

- *Tá bom, guia da Califórnia!*

CAP 2 – O ENCONTRO

Na construção de um dos muitos diálogos de “O encontro”, destaco o fragmento acima por revelar, além da sua construção discursiva, elementos do senso comum embutidos em sua escrita. A aluna contextualiza o que está acontecendo com as personagens antes da conversa, por meio de descrições (“*Falo olhando e reparando que ele é bonito: olhos verdes, moreno, cabelo escuro e forte.*”), e constrói os diálogos utilizando o discurso, predominantemente, direto (como em: - *Melhor avisar que vai chegar tarde, Alyson. /- Tá bom, guia da Califórnia!*).

No que diz respeito às construções de sentidos, pode-se observar a inserção de alguns discursos do senso comum, demonstrando opiniões (talvez da própria aluna-autora), por meio das personagens, como em: “*Gosto, mas acho isso estranho: “mulher com mulher, homem com homem”. Não sou assim!*”. Isso evidencia, assim como no livro analisado anteriormente (“Os três bruxos”) o plurilinguismo, a presença de diversas vozes sociais que emergem no discurso escrito da aluna, revelando preconceitos, por exemplo. Em seus estudos, Zavala (2010) também destaca como as experiências e valores têm o poder de formar a identidade das pessoas, principalmente dos alunos em formação na escola.

Logo, a construção textual da aluna-autora relata a seus leitores um pouco do seu modo de pensar (seja real ou o fictício). É inegável que a construção da aluna está permeada de múltiplas vozes discursivas com as quais teve contato no decorrer de sua vida escolar e extraescolar.

f) Fechamento da narrativa

Dou um beijo nele e ele retribui com outro, olha para o céu e eu olho também. Ele se vira pra mim e diz:

- Você me perguntou por que meu pai me deu esse nome: Jude. Eu não te respondi ainda, sabe por quê?

- Não e eu quero saber. – Digo olhando pra ele.

- Jude significa Judas, meu pai escolheu esse nome porque Judas foi quem traiu Jesus e eu trai minha família. E quando eu fui embora com meu pai ele me deu esse nome, melhor que Judas. Minha mãe só me aceitou de volta por um único motivo.

- Por qual motivo?

- Meu irmão, logo que nasceu, meu pai descobriu que ele também era filho, mas não era um qualquer, era um vampiro. E logo me deixou com sua avó e levou ele embora. Mas ele se arrependeu e voltou para pedir a minha ajuda, meu irmão é que comanda a cadeia, é ele que está prendendo todos que usam a magia para o bem e eu tenho que dete-lo.

Olho para ele e o abraço bem forte. Dou um beijo e digo:

- Nós dois vamos resolver isso, eu a Lua, Dama da noite e você, o Deus do Sol. Vamos deter seu irmão.

- Com nossos amuletos formando o eclipse, ficaremos mais fortes e mataremos o Filiph.

- É, viveremos felizes e juntos como o eclipse Connor.

- Para sempre Alyson!

...

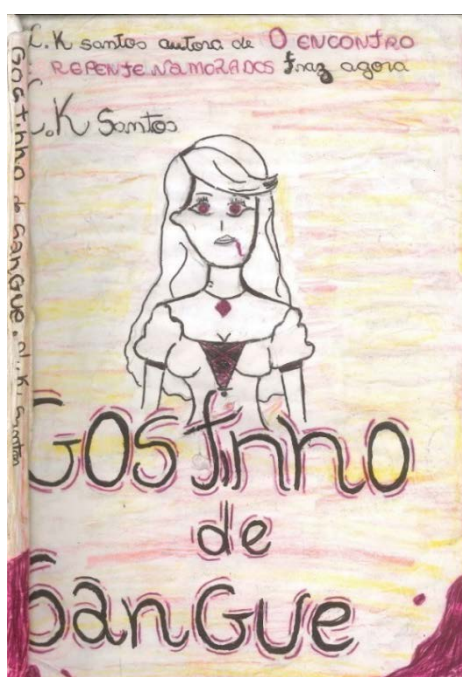
CAP 12 – O ENCONTRO

A conclusão desse livro é cheio de revelações, como a verdadeira identidade de Jude, que na verdade se chama Connor, e finalizando com juras de amor (“- É, viveremos felizes e juntos como o eclipse Connor. /- Para sempre Alyson!”). Observa-se a intertextualidade com a Bíblia (“*Jude significa Judas, meu pai escolheu esse nome porque **Judas foi quem traiu Jesus e eu trai minha família.***”). A autora finaliza o livro com reticências, o que dá a entender que a história não termina ali, o que de fato aconteceu, uma vez que ela escreveu a continuação “Gostinho de sangue”.

Um traço que também revela que a história continuaria é o próprio desfecho em que as personagens prometem unir forças para derrotar um mal comum (- *Com nossos amuletos formando o eclipse, ficaremos mais fortes e mataremos o Filiph.*), da mesma forma que ocorre com o fim estereotipado dos contos de fada, que terminam sempre com um “e foram felizes para sempre”, sempre com o bem vencendo o mal.

LIVRO 3 – GOSTINHO DE SANGUE

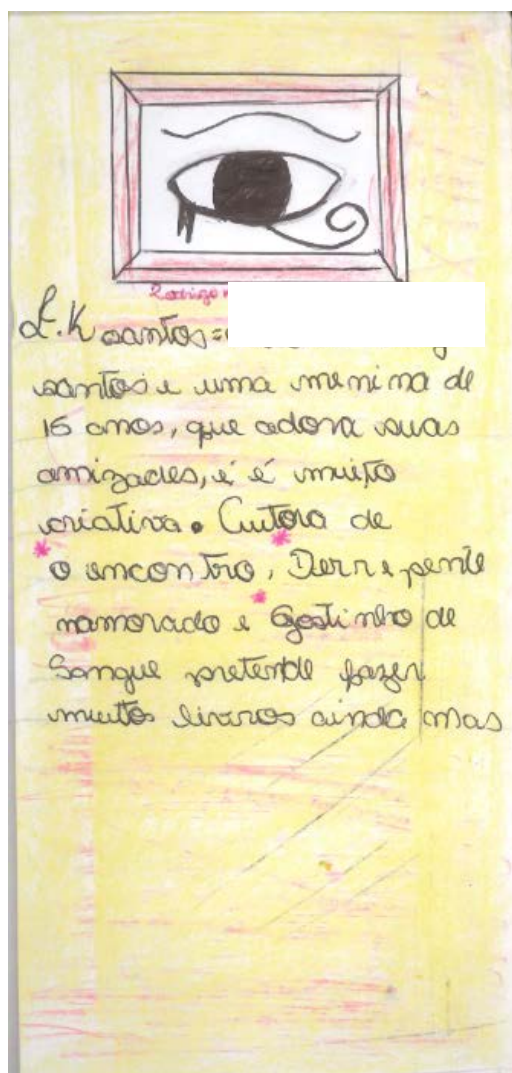
a) Elementos verbo-visuais



Na capa desse livro (que é a continuação do livro analisado anteriormente “O encontro”) observa-se o desenho da personagem principal, Alyson, transformada em vampira, com os olhos vermelhos e com sangue escorrendo de sua boca, utilizando o colar com uma pedra que lhe dá poderes. Pode-se logo observar a influência causada pelos livros da saga Crepúsculo e fazer um paralelo entre Gostinho de sangue e o último livro da saga, Amanhecer, de Sthefanie Meyer, na qual a humana Bella Swan se transforma em vampira também. Quanto aos recursos verbais, pode-se destacar novamente o pseudônimo da aluna-autora, L.K. Santos, assim como uma frase no topo da capa, em que a aluna faz referência aos outros livros que ela escreveu anteriormente (O encontro e De repente namorados), convidando o leitor a conhecer seu novo livro. Esse recurso utilizado pela aluna pode ser entendido como uma apropriação ao gênero e ao contexto, uma vez que geralmente, livros

que pertencem a coleções e sagas fazem menção às obras já publicadas pelo mesmo autor. Por fim, observa-se a lombada do livro, com o nome da autora e o título do livro.

b) Elementos verbais



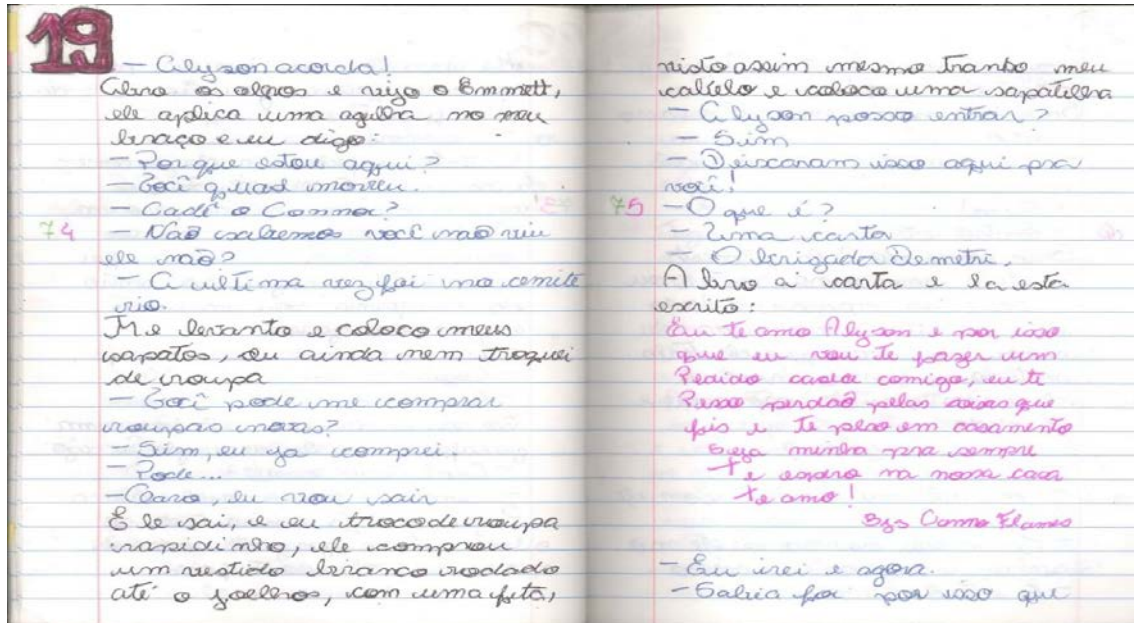
Novamente a aluna-autora utiliza, assim como no primeiro livro, o olho de Hórus para se identificar. No entanto, dessa vez encontram-se informações sobre ela, como a idade (15 anos), gostos e traços de personalidade (amiga e criativa). Ela ainda anuncia ao leitor os outros livros que já escreveu, assim como revela seu gosto e pretensão com relação à escrita.

Agradecimentos

Eu mãe tenho muito o que agradecer porque fis quase tudo sozinho e minha cara quem fis foi o pai. Eu tenho que agradecer aos meus pais meus irmãos e quero muito que minhas coisas se realizem e principalmente quero sempre ficar cercada de amigos e familiares tenho esse jeito de maluca passo uma aparência de arrogante mais sou uma garota carinhosa e adoro viver com a vida!

Já no segundo livro, L.K.Santos predominantemente agradece a si mesma, revelando-se uma menina, em suas próprias palavras, “com jeito maluca”, “aparência arrogante”, mas no fundo “carinhosa e de bem com a vida”. Revela ainda que fez tudo sozinha, com o próprio esforço e vontade.

c) elementos de organização textual



Nesse livro, a aluna continua utilizando os mesmos recursos do livro anterior. Observa-se sempre a numeração das páginas e capítulos, a distinção da parte narrativa e fala das personagens em cores diferentes, assim como a inserção de outros gêneros, como exposto na imagem acima, em que podemos ler um bilhete assinado por Connor Flames.

Nesse livro, assim como no primeiro “O encontro”, a aluna-autora faz a diferenciação entre os momentos discursivos, segundo a perspectiva bakhtiniana, por meio de cores diferentes, dando destaque em sua escrita.

d) Construção da introdução

I

Eu estava correndo pela floresta, fugindo de algo que eu não sabia o que, só sei que estava correndo. Estava escuro, uma noite deserta e serena e eu ali na floresta correndo de alguém. Cheguei a tropeçar em algo que me machucou. Eu chorava,

gritava, mas ninguém vinha me socorrer. Até que aparece um homem alto e branco na minha frente. Ele me segura, me socorre e me leva para uma caverna, onde me deita em uma pedra e começa a me observar e então ele...

- Alyson acorda! Você está sonhando.

- Ah, o que? Como? – me levanto e vejo que estou ao lado de Jude.

- Quer me contar o que estava sonhando?

- É estranho, eu não consigo entender direito. Foi um pesadelo.

- Eu sei. Você estava sonhando e estava se debatendo.

Me levanto, vou até o banheiro, lavo meu rosto, me olho no espelho e vejo que estou com uma aparência estranha. Volto para o quarto de Jude e digo:

- Eu só quero dormir. Me abraça Jude. Venha, eu quero dormir com você!

- Tá bom! Amanhã você me conta o que aconteceu no seu pesadelo.

CAP 1 – GOSTINHO DE SANGUE

No livro em análise, observam-se sinais de individualidade da aluna-autora, novamente, visto que ela inicia seus textos de uma forma diferenciada, talvez com influência cinematográfica. A história de “Gostinho de Sangue” se inicia em um sonho da personagem Alyson, contado em primeira pessoa, em que a aluna descreve com perfeição o local onde os fatos estão acontecendo, utilizando verbos no passado (“*Estava escuro, uma noite deserta e serena e eu ali na floresta correndo de alguém. Cheguei a tropeçar em algo que me machucou.*”). Esses usos demonstram que a aluna compreende que ao construir um texto narrativo, as ações ocorreram no passado e, por essa razão, faz uso do pretérito perfeito e imperfeito, assim como Koch (2010) destaca em:

Quanto à perspectiva, tem-se, em cada mundo, os tempos-zero (sem perspectiva) e os tempos retrospectivos e prospectivos. No mundo comentado, o tempo-zero é o presente; o retrospectivo, o pretérito perfeito e o prospectivo, o futuro do presente; no mundo narrado, há dois tempos-zero – o pretérito perfeito e o imperfeito; o pretérito mais-que-perfeito é retrospectivo; e o futuro do pretérito, prospectivo com relação aos tempos-zero. (KOCH, 2010, p.43)

Dando continuidade à sequência narrativa, o pesadelo, cheio de mistério, demonstra os medos e desejos da personagem, que já foram revelados no livro anterior “O encontro”, de descobrir e dominar seus poderes junto com seu namorado, Connor/Jude. Há na história a intertextualidade clara com as sagas Crepúsculo e Os imortais, uma vez que a aluna mistura os poderes vampírescos de Crepúsculo e a magia de Os Imortais. Observa-se também a

inclusão de acontecimentos simples do cotidiano (como em “*Me levanto, vou até o banheiro, lavo meu rosto, me olho no espelho e vejo que estou com uma aparência estranha.*”) em diversos pontos da narrativa.

Nesse livro, mais uma vez, observa-se a adequação ao gênero, pela escolha gramatical e lexical da aluna-autora, conforme analisado. Por meio desses indícios, notamos a relação do sujeito com o seu texto, construindo a individualidade do gênero e estilo textual.

e) **Elaboração dos diálogos**

Ficamos ali, eu e ele naquele sofá, agarradinhos um com o outro. Eu me sinto protegida do lado dele, eu e ele nascemos um para o outro.

- *Vou preparar nosso café. O que você vai querer?*

- *Ovos com bacon.*

- *Ótimo.*

- *Posso te fazer uma pergunta?*

- *Pode meu amor, quantas quiser!*

- *Se você é o guardião do Sol, por que você não faz o Sol aparecer?*

- *Porque não é assim que funciona. Eu primeiro tenho que me consultar com a Hécate, a minha mãe. Ela é quem comanda tudo, a deusa da magia inferior.*

- *Ela que libera as varinhas?*

- *Não, isso é coisa dos bruxos.*

- *Então o que é?*

- *Nós mexemos com cristais.*

CAP 3 – GOSTINHO DE SANGUE

A aluna elabora os diálogos da mesma forma que em seu primeiro livro “O encontro”, fazendo descrições dos acontecimentos e espaço (como em: “*Ficamos ali, eu e ele naquele sofá, agarradinhos um com o outro.*”), utilizando a linguagem direta (“- *Vou preparar nosso café. O que você vai querer?*”).

Do ponto de vista da história criada pela aluna, destaco alguns elementos de influências, como a escolha do café da manhã ser “*Ovos com bacon*”, que é uma comida típica americana. Essa escolha da aluna pode ser tanto uma interferência das sagas lidas por ela, como influência do meio social, de supervalorização de uma cultura dominante.

Observo também o uso de conhecimento (ou apropriação), quando a aluna menciona *Hécate*, que, na mitologia grega é a deusa da magia. Já, quanto aos instrumentos para se fazer magia, a aluna carrega para seu texto o uso de dois elementos mágicos: a varinha, que ela explica ser um artefato utilizado por bruxos (“- *Ela que libera as varinhas?* / - *Não, isso é coisa dos bruxos*”) e cristais, que possuem poderes e servem para fazer rituais na saga “Os imortais” (- *Nós mexemos com cristais.*).

f) Fechamento da narrativa

XX

- *Eu aceito a Alyson como minha esposa.*

- *Eu aceito o Connor como meu marido.*

Ele coloca a aliança em meu dedo e eu coloco a aliança em seu dedo. Ele me segura e me dá um lindo beijo.

- *Eu te amo Connor!*

- *Eu te amo Alyson!*

Ele e eu nos viramos para nossos amigos e eles vêm nos cumprimentar. O Felix diz:

- *Sejam felizes!*

- *Obrigada Felix!*

Depois o Paul se aproxima e diz:

- *Quem diria! O Connor se casando. Parabéns noivinhos!*

- *Obrigado Paul!*

- *Feliz casamento! – Diz Emmett se aproximando.*

- *Obrigada Emmett!*

Olho para a Demetri e ele me olha e diz:

- *Felicidades Alyson!*

- *Obrigada!*

- *Para você também Connor!*

- *Obrigado!*

E por último a Hecate olha para nós e diz:

- *Apesar de eu e seu pai não sermos seus pais de verdade, sempre te amei como meu filho e quero que você seja muito feliz.*

- *Obrigado mãe!*

- *Agora eu tenho que ir, mas lembrem-se que o amor é um sentimento muito poderoso*

e vocês tem esse poder.

Ela some e ele e eu nos beijamos e ficamos ali com os convidados bebendo e comendo até que todos vão embora. Connor me olha e diz:

- Eu te amo Alyson!

- Eu matei.

- Quem?

- Senna.

- Eu pensei que tinha acabado com ela, não acredito.

- Eu coloquei um ponto final nisso, Connor. Agora estamos realmente em paz.

- Depende do tempo Alyson, a vida é um jogo e nós somos as peças.

Eu abraço ele e digo:

- Eu quero ficar com você pra sempre.

- Isso vai depender do destino da vida.

Ele me abraça, me segura e eu olho pra ele e digo:

- Então vamos aproveitar o tempo que nos resta.

Eu ligo o som e está tocando uma música lenta e então me apoio em seu ombro e ele me desliza pela sala, nós dois ali dançando. Ele me olha e diz:

- Enquanto estivermos vivos, estaremos juntos e dançando ao som dessa música.

FIM

CAP 20 – GOSTINHO DE SANGUE

A história construída no enredo de “O encontro” e “Gostinho de Sangue” é finalizada com os ritos de um casamento entre as personagens principais Alyson e Connor (“- *Eu aceito a Alyson como minha esposa. / - Eu aceito o Connor como meu marido.*”) assim como a troca das alianças e das juras de amor (- *Eu te amo Connor!- Eu te amo Alyson!*), que demonstram modelos de finais esperados, estereotipados nos contos de fadas e *best-sellers*.

Ao final desse livro, assim como o aluno-autor de “Os três bruxos” (que destaca o sentimento da amizade), a aluna realça um sentimento como sendo o mais importante do mundo: o amor (“*lembrem-se que o amor é um sentimento muito poderoso e vocês tem esse poder.*”). Isso demonstra que a aluna, no decorrer de sua história deixa uma moral, uma mensagem principal ao seu leitor. Em contrapartida, logo após essa mensagem, a personagem principal revela abruptamente que matou a inimiga do casal, sendo essa a única maneira de

instaurar a paz, o que mais uma vez evidencia um final esperado, mesmo que isso custe a vida de alguém.

LIVRO 4 – O SOPRO DOS VENTOS

a) Elementos verbo-visuais



Diferente dos demais livros analisados, a capa de “O sopro dos ventos” não foi desenhada pela aluna-autora, mas é uma montagem simples de imagens da internet, que remetem à história elaborada por ela. Observa-se a chegada de um furacão em meio a uma paisagem deserta, assim como nas capas dos livros de Percy Jackson (em especial o primeiro livro da saga “O ladrão de raios”), que sempre trazem a manifestação de elementos da natureza, como tempestades, raios e ondas fortes. O furacão se une ao título do livro, que toma grande parte da capa. No topo pode-se observar a inscrição “Alma divina”, que seria o nome da série de livros da saga de Maureen Rose, assim como os livros de Percy Jackson, que pertencem a uma série nomeada de “Percy Jackson e os olímpianos”.

b) Elementos verbais

Para a Escola [NOME DA ESCOLA], que além de ensinar me ajudou a viver.

A aluna faz um breve agradecimento, que muito se parece com uma dedicatória. Nele ela demonstra seu reconhecimento à escola em que estudava e revela aos leitores o que esse espaço de convivência fez em sua vida (“*além de ensinar me ajudou a viver*”), no qual podemos inferir a influência positiva que a escola teve em sua vida, seja pelas amizades, pelo aprendizado obtido ou pelo reconhecimento de espaço. Esse pensamento da aluna remete ao modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), que é focado no aprendizado tendo em vista o meio social. Cunha (2009) destaca o modelo ideológico no meio escolar, o que faz pensar que a aluna, ao reconhecer o papel da escola em sua vida, está atribuindo o espaço social ao seu sucesso e crescimento individual, conforme se pode observar abaixo:

O pressuposto básico desse modelo de letramento ideológico é o de que “as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (cf. Kleiman, pp. 38-39). Isso significa que elas podem se dar na escola e serem bem-sucedidas graças a ela (ou não), assim como podem acontecer – e acontecem – fora da escola e apesar dela. (CUNHA, 2009, p. 49)

A aluna-autora de “O sopro dos ventos” foi a única que não escreveu orelha do seu livro. Vale destacar que diferente dos outros livros, que foram escritos primeiramente a mão, esse foi o único produzido diretamente no computador, em que a aluna já digitou enquanto escrevia a primeira versão (sem correções e revisão).

c) elementos de organização textual

| | |
|----------------|---|
| <u>SUMÁRIO</u> | |
| UM | |
| | Falo Com Um Bode |
| DOIS | |
| | Viver Ou Morrer Em Lake Placid |
| TRÊS | |
| | Vou Para Um Acampamento Onde Vivem Monstros |
| QUATRO | |
| | A Famosa Marca Paterna |

A aluna utiliza um recurso que os outros alunos-autores não utilizaram: o sumário (destacado na imagem). Ela também divide os capítulos com números, dando destaque ao título. Esta prática é aprendida pelos alunos no cotidiano escolar, visto que muitas vezes eles são levados a seguir um padrão para adequar-se ao gênero, uma vez que é no contexto escolar onde os alunos desenvolvem o aprendizado de disciplinas, a convivência social e a reprodução dos conhecimentos. Sobre a relação entre o ambiente escolar e o conhecimento, Rockwell (1985) destaca que

A escola representa um dos espaços (há outros, é claro) no qual confluem o processo individual (ou psico-genético) e o histórico (ou sócio-genético) de construção do conhecimento; um lugar em que, na tradição piagetiana, “o sujeito constrói seu próprio conhecimento para se apropriar do conhecimento dos outros.” (ROCKWELL, p.86, 1985).

Por essa razão, todos os alunos reproduzem os mesmos elementos de organização textual, articulando esse conhecimento com sua escrita, como afirma Goulart (2011)

Há sempre uma reação/ recepção ativa, apreciativa, à palavra do outro, principalmente se levarmos em conta que os conhecimentos apropriados nas esferas sociais do cotidiano possuem grande força vital em nossa

constituição. Desta forma, as orientações sociais dos sujeitos, seus discursos interiores, constituem em conhecimentos legitimados, estabilizados e antigos, desenvolvidos historicamente por seus grupos sociais de referência. [...] As posições dos sujeitos podem exercer influência reguladora, estimulante ou inibidora sobre o desenvolvimento das tendências da apreciação da palavra de outrem. (GOULART, 2011, p.135)

d) Construção da introdução

UM

\\\\\\\\\\\\\\\\

FALO COM UM BODE

Cantando para as estrelas

Vi que tinha algo errado

Pois com um sorriso

O céu foi marcado

Em meio a tanto caos

Fui logo me apaixonar

No mesmo dia sou órfã

E filha do Deus do Ar

Meu nome é Maureen Rose.

Tenho quatorze anos de idade. Há alguns meses eu Morava no orfanato Direction of life no norte do estado de Nova York.

Eu poderia começar de qualquer ponto da minha vida estranha e diferente, mas ela começou a mudar no último mês de Agosto quando fizemos uma excursão a Manhattan – vinte e quatro crianças e adolescentes com três funcionários para dois ônibus escolares indo para Lake Placid, a fim de observar árvores e plantas para nosso trabalho de Ciências – claro que o das crianças era mais fácil.

Bom, no meio da pesquisa, me afastei do grupo, pois vi uma das minhas flores favoritas: Violetas.

Sim, eu sou muito distraída.

Quando dei por mim, o grupo não estava mais a vista. Então além de estar perdida, poderia tirar um zero no trabalho. Ficar perdida é desesperador, mas comigo não foi

tão assim. Era como se eu estivesse em casa. Naquele momento me senti mais livre, mais calma.

CAP 1 – O SOPRO DOS VENTOS

Na introdução do livro “O sopro dos ventos”, escrita em primeira pessoa, a aluna-autora faz menção à trama da saga de *Percy Jackson e os olímpianos*. O nome do título (“*Falo com um bode*”) do capítulo um faz referência a Grove, um sátiro melhor amigo de Percy na saga, que Maurren acha ser um bode, pela sua aparência. A narrativa da aluna-autora se inicia com uma profecia, muito comuns na saga de Percy, visto que suas aventuras sempre partem de um oráculo. Ao escrever a profecia, observamos que a aluna se adequa ao gênero, fazendo uso de versos e rimas, que revelam o futuro de Maurren (“*Cantando para as estrelas/ Vi que tinha algo errado/ Pois com um sorriso/ O céu foi marcado/ Em meio a tanto caos/ Fui logo me apaixonar/ No mesmo dia sou órfã/ E filha do Deus do Ar*”).

Em seguida, a aluna descreve a personagem principal Maurren Rose, de 14 anos de idade, moradora de um orfanato em Nova York, que sai em uma excursão escolar para fazer um trabalho e se perde de seu grupo ao se distrair. Aqui há mais uma aproximação com a saga de Percy Jackson, uma vez que ele, no início do livro “O ladrão de raios” também se perde em um passeio da escola. No entanto, por mais que as semelhanças inicialmente sejam muitas na contextualização da história, pode-se observar elementos particulares no livro da aluna, como a escolha de uma personagem principal feminina, distraída, porém corajosa, que o tornam uma construção única e envolvente, sobretudo para leitores que tenham conhecimento prévio da saga de Percy.

Dessa maneira, é evidente que a leitura irá dialogar com os conhecimentos prévios do leitor, assim como o seu conhecimento e visão de mundo, conforme Paulo Freire (2003) destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Petit (2009) também evidencia as experiências que a leitura pode proporcionar, fazendo com que as pessoas se tornem mais próximas uma das outras e expandam suas visões de mundo, como em:

No entanto, de modo geral, os jovens que leem literatura, por exemplo, são também os que têm mais curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais. Longe de afastá-los dos outros, este gesto solidário, introvertido, faz com que descubram o quanto podem estar próximos das outras pessoas. (PETIT, 2009, p. 83)

Retomando os conceitos bakhtinianos sobre estilo, observa-se na construção escrita da aluna a posição enunciativa por mais que haja a diversificação de gêneros discursivos,

relacionados a diversas esferas humanas. A noção de estilo encontra-se ligada aos gêneros e ao enunciado, uma vez que não são todos os gêneros que possibilitam a manifestação de particularidades por parte do escritor, devido às normas rígidas de produção, o que não é o caso das narrativas.

Tendo em vista os primeiros acontecimentos da história de Maurren, é possível observar o domínio da aluna com relação ao gênero romance e o quanto a leitura prévia da saga aprimorou sua relação com a escrita. Pode-se identificar marcas pessoais, como por exemplo, a escolha de uma protagonista feminina e corajosa, que vai em busca, posteriormente, da sua história (como se pode notar a valentia da personagem principal em “*Ficar perdida é desesperador, mas comigo não foi tão assim. Era como se eu estivesse em casa. Naquele momento me senti mais livre, mais calma*”). Dessa maneira, os usos da linguagem por parte da aluna, que somente nesse pequeno trecho faz uso do texto em versos e prosa, por exemplo, mostra o quanto ela soube utilizar muito bem a linguagem a seu favor, envolvendo o leitor por meio da história apresentada.

e) **Elaboração dos diálogos**

Senhorita Espiñosa era a coordenadora do orfanato. Ela nunca gostou de mim, pois não prestava muita atenção nas aulas e os professores sempre me levavam até ela. Acontecia isso pelo meu déficit de atenção e dislexia. Não sabia o porquê de estar ainda no DOL.

- *Não acho que você queira falar com ninguém sobre esse assunto meio chato. Bom, você é uma Semideusa.*

Aquela frase, de primeira, não foi reconhecida pelo meu cérebro. Eu, Semideusa? Não podia ser. Eu era deslocada, não brincava com as crianças quando era pequena, tinha até aqueles que implicavam comigo. Não dava para acreditar.

- *Semideusa... Como vou acreditar em você se estava como um louco ainda agora heim!*

- *Eu estava falando com o meu amigo. Aquele que para quem eu estava pegando as frutas. Ele me disse que descobriram o paradeiro de uma semideusa aqui no Lake Placid chamada Maureen Rose.*

- *Legal. – juro que mal podia respirar naquela hora - Sou filha de um deus? Eu eu... não consigo entender...*

- *Não temos tempo para entender nada, vamos ao acampamento agora antes que apareça algum monstro. – Disse ele tenso.*

- *Esta bem ,vamos agora ...*

CAP 2 – O SOPRO DOS VENTOS

A construção de diálogos em “O sopro dos ventos” ocorre de forma muito semelhante aos dos últimos dois livros analisados. A aluna situa o leitor, por meio da descrição, tudo o que estava acontecendo do ponto de vista da personagem principal, incluindo seus pensamentos e sentimentos em relação a outras pessoas. Ela primeiramente revela aos leitores que a Maurren sofre de déficit de atenção e dislexia, assim como Percy Jackson e grande parte de seus amigos semideuses (explicitado pela aluna-autora em “*Ela nunca gostou de mim, pois não prestava muita atenção nas aulas e os professores sempre me levavam até ela. Acontecia isso pelo meu déficit de atenção e dislexia.*”).

A aluna utiliza, predominantemente, o discurso direto, fazendo uso de todos os recursos de pontuação para isso (“*-Não acho que você queira falar com ninguém sobre esse assunto meio chato. Bom, você é uma Semideusa.*”).

f) Fechamento da narrativa

Em frente a fogueira , criou-se uma fila gigantesca . Todos os campistas , como Travis disse , jogaram seus pratos comida no fogo . Fazendo isso , o cheiro que saia da fumaça era extremamente delicioso – bom , isso com certeza é algo estranho .

Na minha vez , enquanto levava ao fogo um frango grelhado e um ponhado de ervilhas macias , fiz um pedido .

- Por favor , queria mesmo descobrir quem são meus pais . Se estou falando com um deles , digo que não tenho raiva de nenhum de vocês . Então só peço que me reclamem. – disse cabisbaixa.

Voltando ao refeitório , indo direto para a mesa dos meninos , senti algo escorrendo sobre meu corpo . Não me preocupei com isso , pois sempre senti algo desse tipo em momentos estressantes – e esse dia era assustadoramente estressante .

Quando ia me sentar , reparei que todos os campistas estavam olhando para mim assustados . Olhei para baixo e fiz o mesmo que os outros , me olhei perplexa .

Minha roupa havia desaparecido e agora estava com um vestido branco esvoaçante tomara que caia longo com uma fita azul na cintura – algo que não combinava nada com as meus All Stars que eu ainda estava vestindo .

CONTINUA...

A conclusão desse livro ocorre com a descoberta da origem de Maurren, como filha do deus do ar, assim como a profecia inicial havia previsto. Da mesma maneira que em Percy Jackson, a personagem principal deseja descobrir quem são seus pais, pedindo que um dos deuses a reconheçam e, com essa revelação, o livro termina, gerando curiosidade do leitor para saber o que aconteceu após Maurren ser reconhecida

A escolha da aluna por finalizar sua produção com a palavra “*CONTINUA...*”, revela que ela teria a intenção de dar prosseguimento a narrativa, fazendo da sua produção uma saga, assim como os livros lidos por ela, nos quais recursos presentes no final (como a palavra “continua”), demonstra que a história não termina ali, que terá continuidade, fato que deixa os fãs de *best-sellers* ansiosos pelo próximo lançamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: *HARRY POTTER* E SUA REINVENÇÃO - MODOS DE LER, MODOS DE ESCREVER

O projeto de incentivo à leitura foi muito além do que tinha imaginado quando o elaborei, em que minha maior preocupação era fazer com que os alunos permanecessem na escola, participando das aulas do Programa Mais Educação, fazendo com que a evasão diminuísse. Para chegar ao resultado ao qual cheguei foi necessário, sem dúvida, estar atenta ao que os alunos diziam, às suas experiências com a leitura e com a vida. Ao transportar o ambiente da escola ficcional (*Hogwarts*) para a escola do mundo real, senti que a imaginação dos alunos criou asas, que resultaram nos livros dos alunos-autores, que são o material principal deste estudo.

Escrever sobre como foi o processo de criação deste trabalho, revisitando as memórias de fatos que aconteceram há seis anos, não foi uma tarefa fácil. No entanto, cada vez que eu tinha acesso aos documentos e registros fotográficos, compreendi que intuitivamente realizava uma pesquisa arqueológica, procurando reconstruir passo a passo, fragmento por fragmento, espaço e momentos da história escolar.

Do ponto de vista pedagógico, os processos de letramento (projeto de incentivo à leitura) e escrita (produção literária dos alunos) presentes nesse estudo, tornaram-se relevantes, uma vez que se pode observar o que os alunos fizeram com a escrita, ao entender os gêneros e se “apropriarem” de modo criativo. A escola deve incentivar a escrita e a leitura, sobretudo no seu aspecto social. O espaço escolar deve ser visto como o lugar de construção de conhecimento, discussão de vozes e pluralidade social, a fim de formar cidadãos cada vez mais com o pensamento crítico.

A observação da produção escrita dos alunos por outra perspectiva, que não seja meramente apontando os erros ortográficos cometidos por eles, não os desencorajando a escrever (como ocorreu por parte de alguns colegas de trabalho) possibilitou que narrativas incríveis pudessem tomar forma e ganhar vida. É evidente que os alunos apresentaram dificuldades no decorrer da construção escrita, que iam sendo sanadas nas aulas destinadas à revisão dos livros, na conversa com a professora e com os amigos de classe, que trocavam ideias sobre as histórias. A interação no ambiente escolar e a forma lúdica das aulas foram decisivas para o resultado final dos livros escritos pelos alunos-autores. Lembro que cada experiência é única, uma vez que o espaço, as práticas e os sujeitos são outros, porém acredito

que essas práticas podem, sim, auxiliar diretamente no aprendizado dos alunos que participarem ativamente do processo.

A percepção do que os alunos têm a dizer, de suas vivências e experiências anteriores de leitura são fundamentais para o envolvimento deles com as habilidades a serem desenvolvidas. Ouvi-los ajuda os professores a entender suas necessidades, atender às suas expectativas de aprendizagem, observar o que eles já sabem, fazendo da sala de aula um lugar de trocas entre professores e alunos, dando voz a todos os sujeitos participantes. Dessa maneira, o aluno deve ser sempre o protagonista em sala de aula e no espaço escolar. A discussão de assuntos e temáticas que estabeleçam sentido com a vida das crianças e adolescentes envolvidos, no caso da pesquisa a aproximação das sagas ficcionais com a vida dos alunos, fizeram com que os eles elaborassem e saboreassem mais facilmente a prática da língua escrita. Novos conhecimentos, do ponto de vista linguístico foram construídos, uma vez que conforme a escrita dos alunos ia avançando, eu, no papel de professora-monitora, pude observar as carências deles e desenvolver, aplicar e aperfeiçoar os conhecimentos nas práticas de sala de aula.

Nesse sentido, as análises dos livros demonstram várias aproximações em termos de estilo, quando os alunos se apropriam do gênero narrativo, construção e ligação de conhecimentos cotidianos e do senso comum em todos eles, quando os alunos fazem a correlação entre hábitos escolares (ambientação do espaço escolar nas narrativas, por exemplo) com práticas do cotidiano e senso comum (quando transportam para suas construções narrativas valores sociais, discursos e vozes do outro). Trabalhar as sagas e outros livros que sejam escolhas dos alunos ou que se aproximem da sua realidade possibilita que eles se sintam mais livres para criar e se expressarem de forma mais dinâmica e natural.

Dada a importância do tema, de trazer para a sala de aula não somente o cânone, mas também os *best-sellers* (como um *start* para novas leituras), considero que muito há ainda que percorrer no campo da investigação nesta área sendo, portanto, um campo fértil de trabalho para outros professores/pesquisadores. A metodologia de aplicação do projeto de incentivo à leitura pode servir como base para elaboração de novos projetos, assim como pode ser aplicado em escolas e bibliotecas, podendo resultar em produções textuais ou ajudar na formação de novos leitores.

Por essa razão, o aparecimento e inserção de traços individuais são encontrados nos livros dos alunos, que vão além da intertextualidade, uma vez que o estilo está diretamente ligado às formações subjetivas, que segundo a perspectiva bakhtiniana refere-se

à unidade de procedimentos de informação e acabamento da personagem e do seu mundo e dos procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação (superação imanente do material). Em que relação se encontram o estilo e o autor enquanto individualidade? Como o estilo se relaciona com o conteúdo, isto é, com o mundo dos outros, suscetível de acabamento? Que importância tem a tradição no contexto axiológico do autor-contemplador? (BAKHTIN, 2003, p. 186).

Os resultados do estudo podem ser considerados satisfatórios dentro do contexto em que foram desenvolvidos, uma vez que ao elaborar o projeto priorizando o incentivo à leitura, tentando despertar o interesse dos alunos para as aulas e discussões requeridas pelo Programa Mais Educação, obtive muito mais do que esperava: a incrível produção dos alunos, que fizeram parte da análise dessa pesquisa. Pude ver o crescimento dos alunos como autores de suas próprias narrativas, assim como os avanços do uso da linguagem e dos usos subjetivos com ela. Ver os livros produzidos por eles nas estantes da biblioteca, circulando entre os demais alunos, criando discussões e teorias sobre as produções escritas por eles próprios foi uma experiência única para mim e para eles.

Dessa forma, alunos e professores participam de forma coletiva das práticas escolares, trocando conhecimentos e criando novos. Creio que essas práticas são o verdadeiro sentido do letramento, vivido e experienciado, uma vez que, segundo Street (2014) são práticas que englobam o espaço histórico com o sociocultural, ou seja, o espaço escolar a sociedade, possibilitando a circulação e criação discursiva.

A reinvenção de Harry Potter e de outras sagas possibilitou que os alunos, tendo suas histórias amadas como ponto de partida se descobrissem como autores de suas próprias narrativas, escritores de suas próprias histórias, produtores de novos conhecimentos, divulgadores de suas vivências e experiências por meio da escrita. Suas narrativas tornaram imortais a história daquele espaço, da Escola Estadual de Niterói que já não existe, mas que tenho a certeza, com base nas próprias palavras de agradecimento e dedicatórias dos alunos (presentes na análise desse estudo) modificaram suas vidas, os ajudaram a viver, se descobrir como escritores.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal: Os Gêneros do Discurso**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes: [1979] 2003. Pg 261/290.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BAKHTIN. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave** / Beth Brait, (org). 4. Ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio** – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. 2ª ed., São Paulo, Edusp. 1998.
- BOURDIEU, P. **Os Três Estados do Capital Cultural**. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (org.) *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (8ª ed. 2005), p. 71-79.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 1d. trad. Sergio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- BRASIL, MEC. **Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – pdde/integral, no exercício de 2010. Do Programa Mais Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192
- BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> (acesso em 07/01/2018).
- CARVALHO, M. **Princesas e heróis na sala de aula: dos contos de fadas a Harry Potter**. Revista Sede de Ler, nº 1, pp. 6-11, 2010.
- CUNHA, R.B. **A leitura menicchiana: micro histórias de relação entre leitura e escrita**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 308 p. (série na banca;4).
- CUNHA, R.B. **Indícios de leitura, visões de mundo e construções de sentido** / Rodrigo Bastos Cunha. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009. (tese de doutorado)
- CORRÊA, Manuel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em <http://files.portalconscienciapolitica.com.br/200000081-ed3e5ee3d0/Pedagogia%20do%20Oprimido.pdf> (aceso em 30.11.2017).

GEE, J. (1996). **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. Londres: Falmer.

GERALDI, W. **Portos de passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**/ Carlo Ginzeburg; tradução: Frederico Carotti. – São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143- 179.

GOULART, C. **Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuição para a pesquisa e para a prática pedagógica**. In.: FREITAS, M. T.; JOBRIM e SOUZA, S. & Kramer, s. (Orgs.). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GOULART, C. **Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais**. BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2o sem. 2010.

KALMAN, Judith. **El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir**. Revista Brasileira de Educação, nº 26, 2004.

KALMAN, Judith. **Discusiones Conceptuales em el campo de la Cultura Escrita**. Revista Iberoamericana de Educación, nº 046. Madri, Espanha, pp. 107-134. 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

LANGER, Johnni. **História e sociedade nas sagas islandesas: perspectivas metodológicas**. Alethéia: revista de estudos sobre antiguidade e medievo, vol. 1, 2009. Disponível em http://revistaale.dominiotemporario.com/doc/LANGER_Artigo.pdf (acesso em 09/01/2018).

MOITA LOPES, L. P. (2005). **A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera outro**. Investigações Literárias e Linguísticas, v. 17, n. 2, p. 47-68. 2005.

NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: editora 34, 2009.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2016.

POSSENTI, Sírio. **Enunciação, autoria e estilo**. Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I - Ano 1, no 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992. Pp 15-21.

ROCKWELL, E. **Os usos escolares da língua escrita.** In: Caderno de Pesquisas, 1985. v. 5. São Paulo, fev. 1985 p.85- 95.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e a pedra filosofal.** Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin** / Adail Sobral. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Série Ideias sobre Linguagem.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação/** Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. – 1. Ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

WILSON, V. **A redação no vestibular: um gênero híbrido.** In: Linguagem & Ensino, Pelotas, v15, n.1, p. 87-112, jan.,2012.

ZAVALA, V. (2010). **Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior.** Trad. Luanda Sito e Marília C. Valsechi. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgas.). Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 71-95.

ANEXO A - Informações sobre os lançamentos das sagas inspiradoras (complemento item 2.5)

Tabela 2 - Livros da saga *Harry Potter* e anos de lançamento

| LIVRO | ANO DE LANÇAMENTO |
|---|-------------------|
| Harry Potter e a Pedra Filosofal | 1997 |
| Harry Potter e a Câmara Secreta | 1998 |
| Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban | 1999 |
| Harry Potter e o Cálice de Fogo | 2000 |
| Harry Potter e a Ordem da Fênix | 2003 |
| Harry Potter e o Enigma do Príncipe | 2005 |
| Harry Potter e as Relíquias da Morte | 2007 |

Fonte: A autora, 2018. <https://www.pottermore.com/> (acesso em 04/01/2018).
<https://www.jkrowling.com/writing/> (acesso em 04/01/2018).

Tabela 3 - Livros e lançamentos da série Percy Jackson e os Olimpianos

| LIVRO | ANO DE LANÇAMENTO |
|------------------------|-------------------|
| O Ladrão de Raios | 2005 |
| O Mar de Monstro | 2006 |
| A Maldição do Titã | 2007 |
| A Batalha do Labirinto | 2008 |
| O Último Olimpiano | 2009 |

Fonte: A autora, 2018. <https://www.readriordan.com/series/> (acesso em 04/01/2018).

Tabela 4 - Livros e lançamentos da saga Crepúsculo

| LIVRO | ANO DE LANÇAMENTO |
|------------|-------------------|
| Crepúsculo | 2005 |
| Lua Nova | 2006 |
| Eclipse | 2007 |
| Amanhecer | 2008 |

Fonte: A autora, 2018. <https://stepheniemeyer.com/the-books/> (acesso em 04/01/2018).

Tabela 5 - Livros e lançamentos da série Os imortais

| LIVRO | ANO DE LANÇAMENTO |
|-------------------|-------------------|
| Para Sempre | 2009 |
| Lua Azul | 2010 |
| Terra das sombras | 2010 |
| Chama Negra | 2011 |
| Estrela da Noite | 2011 |
| Infinito | 2011 |

Fonte: A autora, 2018. <http://alysonnoel.com/immortals.php#evermore> (acesso em 04/01/2018).

Tabela 6 - Livros e lançamentos da série Diário de um banana

| LIVRO | ANO DE LANÇAMENTO |
|---|--------------------------|
| Diário de um Banana | 2007 |
| Diário de um Banana: Rodrick é o Cara | 2008 |
| Diário de um Banana: A Gota d'Água | 2009 |
| Diário de um Banana: Dias de Cão | 2009 |
| Diário de um Banana: A Verdade Nua e Crua | 2010 |
| Diário de um Banana: Casa dos Horrores | 2011 |
| Diário de um Banana: Segurando Vela | 2012 |
| Diário de um Banana: Maré de Azar | 2013 |
| Diário de um Banana: Caindo na Estrada | 2014 |
| Diário de um Banana: Bons Tempos | 2015 |
| Diário de um Banana: Vai ou Racha | 2016 |
| Diário de um Banana: Apertem os Cintos | 2017 |

Fonte: A autora, 2018. <http://www.wimpykid.com/> (acesso em 04/01/2018).

ANEXO B – Resumo dos demais livros produzidos por alunos no Projeto de incentivo à leitura (não selecionados para análise da presente pesquisa)

O encanto da morte (Ana Luiza Garfield)

Figura 17 - Capa do livro O encanto da morte, de Ana Luiza Garfield



Fonte: MORAES, J.S., 2017.

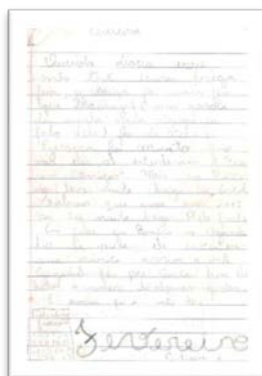
Baseado em no “Conto dos três irmãos”, presente no livro “Os contos de *Bedlee o Bardo*”, O encanto da morte conta a história de três moças, Ana Luiza Garfield, Jullyana Cabras e Roberta Aguiar, que participam de um jogo sombrio e misterioso, quase impossível de encontrar o fim.

A aluna-autora narra todas as dificuldades encontradas pelo caminho, assim como todos os enigmas que precisam decifrar para sair dele. Há a presença de vários seres poderosos, como a morte e um anjo. A história não teve um fim, uma vez que a aluna não conseguiu terminá-la, pois o caderno original em que ela escrevia sumiu.

A aluna estava cursando o 7º ano do Ensino Fundamental II quando escreveu o livro.

Eu odeio (Greg)

Figura 18 - Primeira página do livro Eu odeio, de Greg



Fonte: MORAES, J.S, 2017.

Diferente dos demais, o livro “Eu odeio” não apresenta capa. A imagem acima é a foto da primeira página da história. Baseado em “Diário de um banana”, o livro é cheio de desenhos e ilustrações permeado dos relatos do cotidiano que correspondem à escola real, tendo como ingredientes narrativos as brigas, os namoros, as relações de amizade. No entanto, o livro era utilizado como um meio de cometer *bullying*, e os outros alunos que o liam se sentiam ofendidos. Por essa razão, o aluno rasgou o caderno em que escrevia e o jogou no lixo. Eu consegui recuperá-lo.

O aluno estava cursando o 6º ano do Ensino Fundamental II quando escreveu o livro.

De repente namorados (L.K. Santos 3)

Figura 19 - Capa do livro De repente namorados, de L.K. Santos

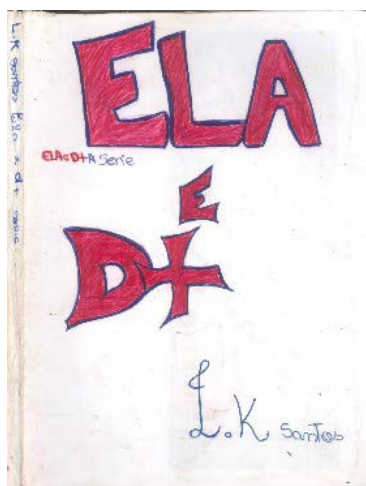


Fonte: MORAES, J.S., 2017.

O livro é narrado por Stacia, uma menina de 17 anos que também sofre com um conflito familiar, quando os pais se separam. Ela tem duas amigas inseparáveis, chamadas Haven e Angela. Tudo começa quando Stacia vai a uma festa e lá conhece Paul, um homem lindo, rico e bem-sucedido, por quem se apaixona. Com a temática de amor, amizade e conflito com os pais, L.K. Santos ainda deixa uma lição de moral aos seus leitores, quando uma de suas amigas se envolve com drogas, fato que a leva à morte.

Ela é D+ (L. K. Santos 4)

Figura 20 - Capa do livro Ela é D+, de L.K. Santos



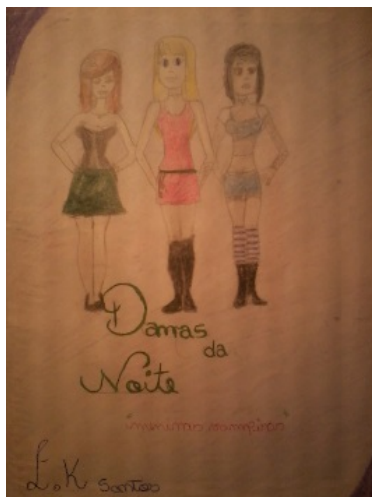
Fonte: MORAES, J.S., 2017.

O livro é narrado por Samantha Branson, uma garota de 17 anos que está passando por mudanças em sua vida, devido à separação de seus pais. Ela tem uma relação muito difícil com a mãe e não a perdoa por fazer com que ela tenha que deixar seus amigos, sua escola e sua vida na Austrália para se mudar para Manhattan. Depois de algum tempo e muita dificuldade de adaptação, em que sofre bullying na escola, por ser filha de pais separados, Samantha faz algumas amizades e conhece Nick, por quem se apaixona.

A aluna estava cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II quando escreveu o livro.

Damas da noite – Meninas vampiras (L.K. Santos 5)

Figura 21 - Capa do livro Damas da noite – Meninas vampiras, de L.K. Santos



Fonte: MORAES, J.S., 2017.

Damas da noite é um livro dividido em duas partes (Damas da noite e Meninas Vampiras) e retrata a história de três garotas, Stephany, Victoria e Jenna, que vivem em um cabaré e são exploradas por uma mulher muito rigorosa, a Madame Liany. Nesse cenário é retratado todo o dia a dia das meninas, como elas se preparam para receber os clientes e a disputa entre elas e as outras mulheres da casa. A narradora do livro é Jenna, que conta toda sua história e de suas duas melhores amigas. Um dia elas acabam se encontrando com homens lindos e maravilhosos, que são na verdade vampiros, e as três são transformadas em vampiras também, tornando-se então imortais. É o momento em que a história muda. Com poderes descomunais, as três amigas começam a se vingar de todas as pessoas que lhes fizeram mal.

A aluna estava cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II quando escreveu o livro.

Vamos falar de amor (L. K. Santos 6)

Figura 22 - Capa do livro Vamos falar de amor, de L.K. Santos



Fonte: MORAES, J.S., 2017.

Esse foi o primeiro¹⁹ livrinho que L.K Santos escreveu. Em formato de um livro de autoajuda, escrito em primeira pessoa, ela categoriza em seu livro todos os tipos de amor que ela tem conhecimento, dando conselhos ao leitor. São eles:

- a) o amor à primeira vista;
- b) o amor de mãe;
- c) o amor de adolescente;
- d) o amor de admirador secreto;
- e) o amor proibido;
- f) o amor não correspondido; e
- g) o amor infinito.

¹⁹ “Vamos falar de amor foi o primeiro livro que a aluna-autora L.K. Santos escreveu, mas ela considera “O Encontro” como seu primeiro livro.

A aluna estava cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II quando escreveu o livro.

A poesia da vida (O poeta)

Figura 23 - Capa do livro A poesia da vida, de O poeta



Fonte: MORAES, J.S., 2017.

Trata-se de uma reunião de poesias e pensamentos selecionados pelo aluno-autor, contando com grandes nomes da literatura, como Camões, Shakespeare e Roseana Murray. Inspirados por eles, O poeta também resolve escrever seus próprios poemas, com ajuda de amigos e professores.

O aluno estava cursando o 8º ano do Ensino Fundamental II quando escreveu o livro.