



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -PROFLETRAS**

***BLOG, REESCRITA E REFERENCIAÇÃO
IDAS E VINDAS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS***

MARIA DENISE OLIVEIRA DA SILVA

**SÃO CRISTÓVÃO-SE
2015**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -PROFLETRAS

***BLOG, REESCRITA E REFERENCIAÇÃO
IDAS E VINDAS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS***

MARIA DENISE OLIVEIRA DA SILVA

Relatório apresentado em cumprimento aos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da
Profa. Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima.

Orientadora: Profa. Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S586b Silva, Maria Denise Oliveira da
Blog, reescrita e referência: idas e vindas na construção dos
sentidos / Maria Denise Oliveira da Silva; orientadora Geralda de
Oliveira Santos Lima. – São Cristóvão, 2015.
115 f.: il. Apêndice – Caderno Pedagógico (f. 1-33)

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –
Universidade Federal de Sergipe, 2015.

1. Escrita. 2. *Blogs*. 3. Ensino fundamental. I. Lima, Geralda
de Oliveira Santos, orient. II. Título.

CDU 808:004



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS/SC



ATA DE DEFESA

Aos vinte e nove dias de julho de dois mil e quinze, às quatorze horas, no Auditório da POSGRAP no Polo de Gestão, esteve reunida a banca de avaliação para o exame de defesa de **MARIA DENISE OLIVEIRA DA SILVA**, do Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS da unidade acadêmica da Universidade Federal de Sergipe, *Campus São Cristóvão*. O trabalho é intitulado **BLOG, REESCRITA E REFERENCIAÇÃO: IDAS E VINDAS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS**, e a banca foi constituída pela orientadora e presidente, **Profa. Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima**, o avaliador externo, **Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho**, e a avaliadora interna, **Profa. Dra. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho**. Declarando aberta a sessão, a orientadora autorizou a mestranda a realizar a apresentação oral de seu trabalho, em vinte minutos, após o que se seguiu a arguição da examinadora externa e do examinador interno, com vinte minutos para cada examinador mais o mesmo tempo para a mestranda. Encerrada a arguição, a presidente da banca pediu licença ao público e a banca se reuniu para a avaliação do trabalho e deliberou pela

APROVAÇÃO

() APROVAÇÃO COM RESTRIÇÃO

() REPROVAÇÃO

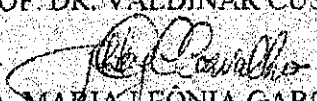
Parâmetros

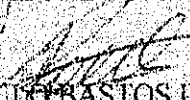
*A mestranda apresentou um trabalho consistente, no qual se
observa a relevância para a área de pesquisa.*

Em nada mais tendo a tratar, eu Rômulo Bastos Dantas, secretário, lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada por todos.


PROFA. DRA. GERALDA DE OLIVEIRA SANTOS LIMA


PROF. DR. VALDINAR CUSTÓDIO FILHO


PROFA. DRA. MARIA LEÔNIA GARCIA COSTA CARVALHO


RÔMULO BASTOS DANTAS

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões e propostas sobre o ensino da escrita na educação fundamental, a partir de uma experiência desenvolvida na rede pública estadual de Sergipe. Aplicou-se uma intervenção, durante a qual os alunos criaram um *blog* de *fanfictions*, onde divulgaram e compartilharam seus escritos. O objetivo deste experimento é contribuir com a ampliação da competência escrita dos alunos a partir das atividades de reescrita e da exploração das estratégias de referência presentes nos textos produzidos, além de promover a circularidade e o compartilhamento desses escritos no *blog*. Para a criação do *blog*, partiu-se das perspectivas do multiletramento tomando como aporte os estudos de Rojo (2013), segundo os quais a escola deve fomentar propostas de ensino que envolvem a multiplicidade cultural e semiótica da sociedade. As reflexões sobre a língua partiram da concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, enfatizando o vínculo indissolúvel entre as atividades humanas e os usos da linguagem. A produção textual dos alunos ancorou-se nos pressupostos da escrita processual, neste ponto tomou-se como referencial as concepções de Passarelli (2012), culminando com os aportes sobre escrita, reescrita e avaliação de Suassuna (2011) e Geraldi (2007). Dentre os critérios que nortearam a avaliação das produções escritas, observou-se as escolhas textuais e discursivas dos alunos, recorrendo-se aos pressupostos da referência de Mondada e Dubois (2003), Koch e Elias (2013) e Cavalcante (2013). O corpus de análise constituiu-se de cinco produções coletivas do gênero *fanfiction* elaboradas pelos alunos durante as aulas, resultantes da leitura e reescrita de contos de fadas ressignificados de acordo com temas da contemporaneidade. Os resultados da análise apontam para a melhoria da escrita dos alunos, decorrente das atividades de reescrita e da exploração das estratégias de referência. Constatou-se ainda, a motivação e a participação mais efetiva dos sujeitos em consequência, não só do uso do *blog* como ambiente de trocas dialógicas e compartilhamento, como também da colaboração do olhar do “outro” no processo de construção do conhecimento. Dessa experiência, resultou como produto um caderno pedagógico, estruturado com concepções teóricas que balizaram a pesquisa, sequência de módulos e atividades que foram aplicadas em sala e sugestões de outras propostas que podem ser otimizadas envolvendo o gênero *blog*. A finalidade deste produto é trazer propostas e orientações que possam contribuir com o ensino da escrita, sendo ressignificadas em outras realidades educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero *blog*, Escrita processual, Reescrita, Referência.

ABSTRACT

This paper presents reflections and proposals on the teaching of writing in primary education from an experience developed in the public schools of Sergipe. Applied an intervention, during which students created a fanfiction blog where released and shared their writings. The objective of this experiment is to contribute to the expansion of writing competence of students from rewriting activities and operation of the present referral strategies in texts produced, in addition to promoting the circularity and sharing these writings on the blog. To create the blog, broke up the prospects of multiletramento taking as input the study Rojo (2013), according to which the school must promote educational proposals involving cultural diversity and semiotics of society. Reflections on the tongue left of Bakhtin's conception of speech genres, emphasizing the inextricable link between human activities and uses of language. The text production students anchored to the assumptions of procedural writing at this point was taken as reference the views of Passarelli (2012), culminating with the contributions of writing, rewriting and evaluation of Suassuna (2011) and Geraldi (2007). Among the criteria that guided the evaluation of written productions, there was the textual and discursive choices of students, by resorting to the referral of assumptions | Mondada and Dubois (2003), Koch and Elias (2013) and Choi (2013). The analysis corpus consisted of five class productions of the genre fanfiction prepared by students during classes, resulting from the reading and rewriting fairy tales reinterpreted according to the contemporary themes. Test results point to improving students' writing, resulting from the activities of rewriting and operation of referral strategies. It has been found yet, motivation and more effective participation of the subject as a result, not only the blog use as environment dialogical exchange and sharing, as well as the collaboration of the gaze of the "other" in the knowledge construction process. That resulted in the product as an educational notebook, structured with theoretical conceptions that guided the research, sequence of modules and activities that have been applied to room and suggestions for other proposals that can be optimized involving the blog genre. The purpose of this product is to bring proposals and guidelines that can contribute to the teaching of writing, acquired new meanings in other educational realities.

KEYWORDS: blog Gender, procedural Writing, Rewriting, Referencing.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	1
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
2.1 Os gêneros da <i>web</i> : interatividade, historicidade e socialização	6
2.2. <i>Blog</i> : ambiente virtual de aprendizagem em que figuram autoria e escrita colaborativa ...	9
2.3 Produção e circulação de <i>fanfictions</i> no <i>blog</i> : uma proposta de multiletramentos.....	15
2.4 Heterogeneidade discursiva: elementos verbais e verbo-visuais nas <i>fanfics</i>	17
2.5 Escrita como atividade processual: como avaliar?	20
2.5.1- A Referenciação e a reescrita dos textos dos alunos: idas e vindas na construção dos sentidos.....	24
3. RELATO DA EXPERIÊNCIA.....	25
4. ANÁLISE DOS DADOS	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
6. REFERÊNCIAS	56
A N E X O S.....	58
APÊNDICE.....	87

RELATÓRIO PROFLETRAS

1. INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas provocaram mudanças significativas em relação aos usos da linguagem em todas as esferas sociais, e conseqüentemente, no que diz respeito ao ensino de língua materna. Tais mudanças se refletem tanto no surgimento de novas formas discursivas típicas do mundo virtual (uma mistura de elementos semióticos: imagéticos, sonoros, verbais, digitais), quanto no advento dos novos gêneros característicos desse meio, muitas vezes resultado de transmutações e hibridizações de outros já existentes. Essas mudanças apontam para a necessidade de ressignificação da leitura e da escrita, visto que o meio virtual apresenta possibilidades linguísticas e comunicativas que exigem um novo perfil de leitor e de escritor. Dessa forma, faz-se urgente um ensino de língua que prepare o lectoescritor proficiente capaz de interagir com o multiletramento exigido pelas tecnologias. A escola, por sua vez, não pode se furtar ao papel de trazer para a sala de aula essas novas possibilidades discursivas sob pena de ficar à margem de uma verdadeira revolução linguística e tecnológica.

Partindo dessa perspectiva, acredita-se que trazer para as aulas de língua os gêneros do contexto digital potencializa o redimensionamento das possibilidades semióticas e discursivas que permeiam esse ambiente. O que temos no meio virtual “[...] é uma linguagem inaugural em um novo tipo de meio e ambiente de informação no qual ler, perceber, escrever, pensar e sentir adquirem características inéditas” (LANDOW apud SANTAELLA, 2008, P.48). Além disso, o atual contexto tecnológico faz emergir novos gêneros que comportam múltiplas linguagens que aliadas à alta interatividade e à dinamicidade contribuem para potencializar as relações dialógicas entre os sujeitos.

Considerando esses pressupostos, a opção pelo gênero *blog* como objeto neste experimento, justifica-se pelas suas funções sociais de divulgação e compartilhamento de ideias, facilitando a participação do “outro” no processo de construção coletiva do conhecimento. As possibilidades de trocas, de autoria e coautoria, bem como a celeridade na divulgação dos escritos, fazem do *blog* um espaço de interação no qual predomina o dialogismo e se intensifica a heterogeneidade discursiva dos sujeitos. O *blog* é um gênero discursivo que abre espaço para hospedar outros gêneros facilitando a intergenericidade. Essa possibilidade de

diálogo com vários outros enunciados de esferas sociais distintas faz do *blog* uma ferramenta valiosa no ensino de língua materna.

Dentre as amplas possibilidades de exploração do ensino de língua no *blog*, este estudo enfatiza o processo de escrita a partir do compartilhamento de *fanfictions* (ou *fanfics*), produzidas por alunos do nono ano do ensino fundamental. De acordo com Carvalho (2012), as *fanfictions* são gêneros discursivos que circulam na *web*, especialmente em *blogs*, definidos como ficção criada e compartilhada por fãs, e têm como base outro texto ou personagem já conhecido. As *fanfictions* tornam-se motivadores por permitirem a autoria e coautoria, o fã deixa de ser apenas o consumidor de um produto (livro, filme, música, quadrinho, anime, série televisiva etc), passando a figurar no processo de criação como autor e coautor. Funcionam como uma espécie de apropriação e ressignificação do discurso do outro, em prol da construção do seu próprio discurso. Os sujeitos que escrevem essas histórias recebem o nome de *ficwriters* e podem publicar os seus textos na internet sem necessitar da figura de um editor. A hipermodalidade também se faz presente nesse gênero, visto que as histórias podem ser ilustradas com imagens, vídeos, áudios, bem como associadas a recursos hipertextuais. O *blog* permite essa proposta de escrita por ser um espaço propício para a liberdade de expressão e pela capacidade de abrigar no seu interior uma infinidade de outros gêneros que se concretizam a partir da exploração dos diversos recursos multissemióticos permitidos no meio digital.

O caráter dinâmico e altamente interativo do *blog* e sua funcionalidade nas diversas esferas da atividade humana, coadunam com diversas proposições de incentivo à escrita dos alunos, dentre elas as *fanfics*. Possibilitando a discussão dos mais variados temas, o ambiente do *blog* potencializa as atividades pedagógicas, amplia o processo e o espaço do ensino/aprendizagem, transpondo os limites da sala de aula. Aliar a escrita de *fanfics* ao *blog* corrobora a ideia de fazer circular socialmente os escritos dos alunos, atribuindo-lhes responsabilidade e autonomia no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a exploração da escrita em um ambiente virtual de aprendizagem, além de valorizar a autoria e a criação, incentiva o engajamento dos alunos nas práticas sociais contemporâneas e no exercício da cidadania.

Durante a pesquisa, constatamos uma série de trabalhos que tomam o *blog* como objeto de estudo interessando-nos, principalmente, os que enfocam esse instrumento como ferramenta pedagógica para o ensino de língua. Dentre as muitas produções, interessou-nos o trabalho de Pimentel (2012), “*Blog: da internet à sala de aula*”, tese de doutorado defendida em 2010, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e que posteriormente tornou-se livro em 2012. Essa

pesquisadora comprova a partir de dados concretos resultantes das produções de muitos jovens, que as práticas de escrita na rede, especialmente em *blogs*, colaboram para o aprimoramento da competência linguística dos alunos e ainda estimulam a leitura de textos literários. A autora parte de inquietações que se tornaram corriqueiras entre os professores de língua, sobre os possíveis prejuízos da linguagem da internet para as produções dos alunos e por meio de pesquisas e fundamentação teórica consistente, prova que o computador, ao contrário do que muitos pensam, pode ser um grande aliado do professor. Pimentel (2012) comprova como o professor pode, a partir do *blog*, desenvolver práticas de leitura e escrita que contribuem efetivamente para a ampliação das competências de leitura e produção textual dos alunos. Para tanto, escolhe como objeto de investigação os diários virtuais e enfatiza as diferenças dos *blogs* em relação aos diários tradicionais, investigando também o surgimento de um novo elemento nesse meio, o *leitor/autor*. De maneira geral, suas pesquisas pretendem fomentar o uso do *blog* como ferramenta pedagógica nas aulas de língua portuguesa e das demais disciplinas.

Outro trabalho instigante sobre *blogs* pertence a Silveira (2012), intitulado “*Blog: eu te lendo e eu te escrevendo*”. Dissertação de mestrado apresentada em 2010, na Universidade de Passo Fundo. Essa autora realizou uma pesquisa de campo sob o molde estudo de caso, com o intuito de discutir as relações entre as novas tecnologias de leitura e escrita, os *blogs* e os supostos novos sujeitos, nascidos em meio a era digital. Os sujeitos de pesquisa foram envolvidos em práticas de leitura e escrita em *blogs* na tentativa de comprovar que tais práticas orientam para mudanças qualitativas na formação leitora e na escrita dos alunos. O objetivo geral desta pesquisa, é a introdução de uma proposta de inserção digital via *blog*, aferindo o impacto dessa proposta no universo dos adolescentes pesquisados, da E.E.E.F. Capistrano de Abreu.

Também foram pertinentes para o nosso projeto de pesquisa, os estudos de Rodrigues (2008) que culminaram na sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, defendida na UNICAMP, em 2008. O diferencial desses estudos está no enfoque dado a dois experimentos distintos de aplicação do *blog* como ferramenta pedagógica. A autora relata no primeiro estudo uma experiência que não foi bem-sucedida, e busca no segundo, contornar as falhas anteriores, modificando a natureza da tarefa proposta oferecendo uma maior liberdade de ação para os alunos. Refletindo a partir das falhas detectadas no decorrer da pesquisa, a autora, ao final, aponta para a comprovação de que o *blog* constitui uma ferramenta pedagógica bastante motivadora que contribui efetivamente para a ampliação da competência linguística dos alunos.

Destacamos ainda a dissertação de mestrado defendida em 2008, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por Behenck (2008), sob o título “Sujeitos e sentidos em *blogs* educativos: entre a movência e o retorno”. No seu texto, essa pesquisadora investiga o funcionamento do discurso pedagógico de *blogs* educativos, utilizando como enfoque teórico e metodológico a Análise de Discurso de linha francesa.

Por fim também contribuiu com a nossa pesquisa, a Tese de doutorado defendida por Carvalho (2012), intitulada “Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade: jovens e *fanfictions*”. Esse trabalho nos forneceu um arcabouço teórico sobre as novas práticas de leitura e de escrita no espaço virtual. Carvalho (2012) toma como objeto privilegiado as *fanfictions* e faz uma análise detalhada dessas práticas, delineando um percurso histórico baseado na Nova História Cultural.

De maneira geral, todos os trabalhos citados anteriormente elegem o uso das tecnologias na sala de aula, defendendo que a exploração da internet por si só já é um elemento motivador da leitura e da escrita. Há também, um consenso entre essas pesquisas no que se refere à escolha do *blog* como ferramenta pedagógica produtiva para o ensino de língua e para criação de um ambiente virtual de aprendizagem.

Além das contribuições das pesquisas delineadas anteriormente, fundamentamos esta experiência de exploração da tecnologia no ensino de língua, tomando como referencial a perspectiva do multiletramento a partir de Rojo (2013), aliada às concepções de gêneros do discurso de Bakhtin (2010), bem como às discussões de Santaella (2007) sobre a era das linguagens líquidas e suas implicações no ensino. Também recorremos aos conceitos de autoria em Foucault (2002), Barthes (2004) e Bakhtin (2010), delineando o percurso dessa categoria e suas reformulações no atual contexto tecnológico. Recorremos ainda, ao dialogismo bakhtiniano e aos conceitos de heterogeneidade discursiva de Authier-Revuz (1990), para fundamentar as discussões sobre as interações dialógicas entre os sujeitos. Ancorados numa perspectiva sociocognitiva e interacional de linguagem, tomamos como aporte os conceitos de língua, texto e sujeito de Koch e Elias (2013). No que diz respeito à escrita como processo, nosso referencial partiu dos estudos de Passarelli (2012), além dos aportes teóricos sobre as *fanfics* de Carvalho (2012). Os critérios que permeiam a reescrita e a análise dos textos dos alunos partem dos pressupostos teóricos da referenciação de Mondada e Dubois (2003), Cavalcante (2013), bem como Koch e Elias (2013). Além das contribuições de Suassuna (2011) e Geraldi (2007) sobre os critérios de avaliação dos textos dos alunos.

Este relatório está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, dividido em cinco seções, discorre sobre a Fundamentação Teórica que balizou a pesquisa e a construção da escrita deste Relatório. Na primeira seção, intitulada *Gêneros da web: historicidade, interatividade e socialização*, há um breve percurso sobre os gêneros do discurso, com ênfase nos gêneros digitais. A seção seguinte, com título *Blog: ambiente virtual de aprendizagem, autoria e escrita colaborativa*, instiga reflexões sobre os conceitos de leitor e autor e sua ressignificação no atual contexto tecnológico. No título *Produção e circulação de fanfictions no blog*, terceira seção, discute-se sobre a escrita de *fanfictions* no *blog* a partir da perspectiva dos multiletramentos, enfatizando a multiplicidade cultural e semiótica que permeia o cotidiano dos alunos, propondo a escrita colaborativa no ambiente digital. Na quarta seção, intitulada *Heterogeneidade discursiva: elementos verbais e verbo-visuais nas fanfics*, faz-se uma breve análise do dialogismo e da heterogeneidade constitutiva dos sujeitos, a partir das produções escritas dos alunos postadas no *blog*, tomando como aporte os estudos de Authier-Revuz (1990) e Bakhtin (2010). Na seção, *Escrita como atividade processual: como avaliar?* Discute-se sobre a avaliação e a reescrita dos textos dos alunos, a partir dos pressupostos teóricos de Passarelli (2012) e Suassuna (2011), bem como sobre a referenciação e sua relevância no processo de escrita e reescrita das produções dos alunos tomando por base os estudos de Mondada e Dubois (2003), Koch e Elias (2013) e Cavalcante (2013).

O segundo capítulo corresponde ao relato de todo o percurso metodológico desenvolvido ao longo da pesquisa. Nele encontram-se: o levantamento dos dados da pesquisa, a aplicação da proposta de intervenção, a sequência de módulos e as atividades desenvolvidas com os alunos, além de todos os passos da elaboração da escrita dos alunos e da construção do *blog* da turma. Nesse capítulo são relatados todos os passos que compreendem o experimento, desde o levantamento de dados bibliográficos, enquetes, até a culminância do projeto e a elaboração do produto. O terceiro e último capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa, tendo como foco as produções escritas dos alunos, tomando por base os processos de reescrita, as estratégias de referenciação e sua relevância na construção dos sentidos dos textos. Por último, são apresentadas as considerações finais e as contribuições deste experimento no âmbito do ensino da produção escrita.

A partir desses pressupostos, desenvolvemos uma pesquisa ação de caráter intervencionista que tem como objetivos ampliar a competência de escrita dos alunos por meio dos processos de referenciação e das atividades de reescrita e possibilitar a circularidade e a recepção das produções dos alunos no *blog*, redefinindo os papéis de autoria e coautoria nesse

ambiente. Para tanto, neste relatório, delineamos todos os passos desta experiência que toma o *blog* como objeto de estudo, defendendo-o como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Aqui serão relatados todos os resultados, desde as pesquisas bibliográficas até a aplicação do projeto na sala de aula, culminando com a elaboração de um produto educacional que visa contribuir com as práticas docentes de outros profissionais da área de línguas. Desse produto, fazem parte o *blog* criado pelos alunos, seguido de um caderno pedagógico contendo as etapas da pesquisa, a sequência de atividades, os recursos utilizados e o referencial teórico explorado no decorrer da experiência.

Vale ressaltar, que a experiência aqui relatada parte da reflexão de um professor/pesquisador que anseia por melhorias na sua prática docente e para tanto faz da sua sala de aula um laboratório, onde vivencia, experimenta e repensa propostas que possam contribuir para um ensino de escrita mais produtivo, no qual o aluno, peça chave nesse processo, seja visto como sujeito protagonista, construtor do seu próprio conhecimento. Sendo assim, ansiamos que esta experiência contribua concretamente na busca de alternativas que possam potencializar o ensino da produção escrita dos alunos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Os gêneros da *web*: interatividade, historicidade e socialização

O estudo dos gêneros vem contribuindo para ampliar a compreensão dos processamentos sociocognitivos do texto. Como representantes de nossas práticas sociais e discursivas, os gêneros evoluem e emergem no interior de cada esfera¹ da atividade humana, pois eles se constituem como parte indissolúvel das mesmas. De acordo com Bakhtin (2010, p.262), como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros precisam responder às mudanças, ampliando-se e modificando-se à proporção que se complexificam as esferas da atividade humana. O ponto chave da concepção bakhtiniana de gênero do discurso é o vínculo indissociável entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Dessa forma, se queremos estudar a linguagem precisamos estudar e compreender as práticas sociais às quais ela está

¹ De acordo com Brait (2013, p. 89) ao discorrer sobre os pilares da arquitetura bakhtiniana “[...] cada esfera conhece gêneros apropriados as suas especificidades. A esses gêneros correspondem determinados estilos. Uma dada função, seja ela científica, técnica, religiosa, oficial, cotidiana, somada às condições específicas de cada uma das esferas da comunicação, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.”

atrelada, pois as ações humanas só se concretizam por meio das interações. A partir desse prisma, os gêneros constituem-se em práticas comunicativas que são construídas e reconstruídas nas interações dialógicas entre os sujeitos sociohistoricamente situados.

Em outros termos, quando trabalhamos um gênero específico com os alunos estamos elaborando formas de dizer e de realizar atividades humanas de acordo com contextos sociohistóricos específicos. Sendo assim, quanto mais se amplia o repertório de gêneros dos alunos mais ampla será a sua competência linguística e comunicativa, mais possibilidades lhe são dadas de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações diversificadas. Dado o seu caráter historicizante e mutável, os gêneros constituem-se em uma opção de ensino rica e motivadora, pois sua plasticidade permite a adequação a contextos e suportes diferenciados respondendo às necessidades específicas de cada época. Dessa forma, o contexto tecnológico faz emergir novas formas comunicativas e consequentemente novos gêneros, que se apresentam nesse ambiente revestidos de características particulares.

Apesar da efervescência do momento, o tema gênero não é novo, mas nas últimas décadas tem recebido uma atenção especial no campo dos estudos das línguas. Mesmo diante de algumas divergências em relação às denominações (gêneros textuais ou discursivos), há um consenso no que diz respeito à importância e aos ganhos do trabalho com os gêneros no desenvolvimento da competência linguística do aluno, envolvendo habilidades de leitura, escrita e oralidade. Além disso, o gênero está intrinsecamente ligado às práticas sociais e às atividades humanas. “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Não há como dissociar os gêneros, nem da sua realidade sócio-histórica, nem da sua ligação com as atividades humanas. Dessa forma, quando trabalhamos com o aluno um gênero específico, estamos ao mesmo tempo elaborando formas de dizer e de realizar atividades humanas de acordo com o contexto em que estamos inseridos. O trabalho com os gêneros na escola torna-se ainda mais rico pelo seu caráter historicizante e transmutável. Sua plasticidade permite que incorporem novos elementos e se adequem a novos suportes para responder às necessidades de cada época. Aqui reiteramos o conceito de Bakhtin. Quando diz que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, o autor confirma tanto seu caráter historicizante quanto a imprecisão de suas fronteiras. Sendo assim, podemos afirmar que

[...] um gênero é e não é sempre o mesmo, é sempre novo e velho simultaneamente. O gênero renasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de certo gênero. É

isso que constitui a vida do gênero. Assim, mesmo os elementos arcaicos preservados num gênero não estão mortos, mas sempre vivos, isto é, os elementos arcaicos são capazes de se renovar continuamente. Um gênero vive no presente, mas sempre tem a memória do seu passado, das suas origens (BAKHTIN *apud* FARACO, 2013, p. 128).

Nessa descrição encaixa-se o *blog*, (nosso objeto de estudo) que emerge do contexto virtual respondendo às necessidades da era digital. Visto por alguns autores como uma transmutação do diário tradicional, incorpora uma variedade de recursos multimidiáticos que entrelaçam as particularidades do hipertexto e da multimodalidade. Todas essas inovações são fruto do suporte onde o *blog* está inserido, as telas do computador, que dão vida às informações por meio do acesso à *internet*.

A *Web* traz para o texto uma nova roupagem e conseqüentemente a necessidade de ressignificar a leitura e a produção escrita nesse ambiente. Sendo assim, os gêneros que surgem nesse contexto apresentam características que divergem dos seus pares tradicionais. “Esses gêneros têm características próprias e devem ser analisados em particular. Nem sempre têm uma contraparte muito clara e não se pode esperar uma especularidade na projeção de domínios tão diversos como são o virtual e o real-tradicional” (MARCUSCHI, 2010, p.37)

A quebra da linearidade, a emancipação do leitor, a hipermodalidade (mesclando hipertexto e multimodalidade) fazem do estudo desses gêneros emergentes um desafio tanto para o leitor/navegador (aluno) como para o professor. O primeiro, mesmo sendo um nativo digital, pode sentir-se “perdido” num emaranhado de informações e multissemioses. Já o segundo, precisa quebrar paradigmas, sendo o mediador do processo ensino-aprendizagem, orientando o aluno nas escolhas e no percurso de leitura que deve fazer para chegar à produção dos sentidos dos textos. Todavia, é importante frisar que esse

[...] princípio não linear de construção do hipertexto pode tanto contribuir para aumentar as chances de compreensão global do texto, como também há o risco, e é bom que se diga, de essa falta de linearidade fragmentar o hipertexto de tal maneira a deixar o leitor iniciante desorientado, disperso (XAVIER, 2010, p. 211-212).

Visitando vários *links* desordenadamente por meio de gêneros digitais como o *blog*, o leitor pode sentir dificuldade de construir a unidade e o sentido do texto, pois o acesso indiscriminado a uma grande demanda de informação pode acarretar a dificuldade de *compreensão* e até mesmo o abandono da leitura. Aqui, ratifica-se a importância do professor/mediador que através de uma proposta de ensino que priorize a construção dialógica do conhecimento, oriente o aluno na escolha de prioridades que são peças-chave para se chegar

ao sentido do texto. Com o *blog*, o professor pode conduzir um trabalho de mediação da leitura e da escrita por ser um gênero altamente interativo e participativo. Além da riqueza de interação dialógica entre os sujeitos, num mesmo ambiente, entrecruzam-se as múltiplas semioses por meio de outros gêneros que ali estão ancorados (músicas, filmes, poemas, vídeos, imagens etc), contribuindo, dessa forma, para a ampliação das competências de leitura e de escrita dos alunos.

2.2. Blog: ambiente virtual de aprendizagem em que figuram autoria e escrita colaborativa

É válido citar alguns marcos cronológicos no que se refere ao surgimento e à extensão do uso do *blog* ao longo dos anos. O termo *weblog* foi criado por Jhon Barger (1997), porém a abreviação em *blog* foi adotada por Peter Merholz, quando num tom de brincadeira, decidiu pronunciar *weblog* separadamente, como *we blog* (nós *blogamos*).

O *Software Blogger* da empresa do norte-americano Evan Willians surgiu como uma alternativa de publicação de textos *on-line*. Nesse período inicial, um número considerável de internautas passou a compartilhar suas confissões pessoais com interlocutores desconhecidos. Esse fato representou uma quebra de fronteiras entre o público e o privado, ao contrário do que se propõe em um diário tradicional. Desde então, o uso do *blog* se popularizou como uma ferramenta de autoexpressão que apresenta inúmeras vantagens.

Ao longo dos anos, os *blogs* afastaram-se mais da característica de diário íntimo e hoje são considerados como sistemas de publicação na *web*, construídos através de interfaces facilmente acessadas. Atualmente existem vários tipos de *blogs* que atendem aos anseios de públicos diferenciados, funcionando acima de tudo como espaço de divulgação e compartilhamento de informações. Representado as várias esferas sociais (jornalismo, educação, religião, política...), os *blogs* popularizam-se cada vez mais como espaço de interação e socialização. Somam-se ainda os *blogs* de jovens, tanto meninos como meninas, que partilham nesse ambiente as suas angústias, preferências e ideologias. No que diz respeito ao âmbito da educação, pesquisas também apontam uma quantidade expressiva de *blogs*, o que reitera tanto a sua importância na divulgação de informações como a necessidade de buscar e compartilhar alternativas para o ensino.

Dentre as inúmeras vantagens dessa ferramenta, destaca-se a facilidade de exploração, por não exigir dos usuários domínio de informática ou de tecnologia avançada. Soma-se a esse atrativo o fato de ser uma ferramenta gratuita, não se paga para possuir um *blog*. Além de tudo,

o *blog* permite utilizar ao mesmo tempo uma gama de possibilidades comunicativas que envolve as múltiplas semioses e o hipertexto.

Todas essas características fazem do *blog* uma ferramenta de grande valor no processo ensino/aprendizagem. Se aliarmos a essas vantagens uma visão sociocognitiva e interacional de linguagem, fomentando a interação dialógica entre os sujeitos, enfatizando o caráter historicizante dos gêneros e transformando o texto no lugar da própria interação, certamente daremos um grande passo para a construção mais produtiva da aprendizagem. Partindo dessa perspectiva, o trabalho de língua deixaria de ser uma repetição sistemática de normas e técnicas e abriria espaço para a discussão e a construção coletiva do conhecimento. A leitura deixaria de ser um processo mecânico, preso aos elementos do cotexto e daria espaço à análise de um contexto mais amplo, buscando não só significar o que está na superfície textual, mas também desvendar o “não dito” a partir da evocação dos vários tipos de conhecimento, especialmente, os nossos conhecimentos de mundo. Ancorados nessa concepção,

[...] há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. [...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. (KOCH; ELIAS, 2013, p.11).

O gênero *blog* abre um leque de possibilidades para desenvolver trabalhos nessa perspectiva não só pela exploração semiótica e hipertextual, mas também pela alta interatividade que possibilita a alunos e professores a troca dialógica num espaço real de comunicação. Sem contar que o *blog* pode ser utilizado como um diário virtual, onde cada um expõe o seu “eu” por meio dos escritos pessoais em rede, submetendo-se ao olhar e às avaliações do “outro”. Nesse último ponto, difere da sua possível contraparte tradicional (o diário), pois a participação do outro é imprescindível para que se concretize a relação dialógica e a construção do sujeito; as questões do “eu” são expostas propositalmente para que o “outro” tome conhecimento, diferente do diário tradicional, onde os segredos não devem ser revelados.

Os *blogs* podem ser atualizados diariamente através de postagens de todos os tipos, o que viabiliza inclusive a exploração de outros gêneros ali ancorados. São datados e nas suas postagens podem comportar músicas, textos, vídeos. “Qualquer *blog* tem uma abertura para receber comentários, pois são interativos e participativos. Não são como ‘e-mails’ nem como ‘chats’, pois cada qual pode pôr no livro do outro o seu recado ou comentário sobre algo que o outro escreveu” (MARCUSCHI, 2010, p. 73).

Há ainda inúmeras vantagens no uso dessa ferramenta, tanto no que diz respeito à formação intelectual como à formação do sujeito ativo, pensante, participativo e responsável.

O indivíduo a partir da interação com os seus pares por meio da leitura e da escrita, também constrói a sua identidade e desperta a responsabilidade e o compromisso da audiência com o outro. Essa participação ativa num espaço autêntico de comunicação estimula a criação de comunidades de aprendizagem, o debate e o exercício da análise crítica. A partir dessa perspectiva, o contato constante entre autor/leitor de um texto cria uma rede de relações entre os sujeitos envolvidos nesse processo, arquitetando uma rede de sociabilidades no âmbito das práticas culturais experimentadas por esses indivíduos.

No que concerne à produção escrita, também há a motivação do aluno em saber o propósito dos seus escritos (para quê, por quê e para quem irá escrever). Nesse caso, vai muito além do que se aplica tradicionalmente na escola, sua escrita terá outros olhares que não o professor (o olhar de seus pares). Além disso, a escrita nesse ambiente pode passar por reformulações, deixando de ser um produto pronto e acabado, passando a vigorar como um processo contínuo de idas e vindas, abrindo espaço para a escrita, a reescrita e a avaliação, potencializando-se com a efetiva colaboração do olhar do “outro”.

Acreditamos que o caráter dinâmico, hipermodal e altamente interativo dos *blogs* atrai a atenção do aluno motivando-o a ler e escrever. Aliam-se a esses fatores atrativos a possibilidade de se escrever dispondo ainda de rápidas atualizações dos seus escritos pessoais em rede. Para Komesu (2010), o *blog* fora concebido como uma alternativa popular por dispensar conhecimentos especializados em computação, além de ser uma ferramenta gratuita, já que não se paga pela hospedagem do *blog*.

O trabalho de criação e exploração do *blog* torna-se motivador por possibilitar a multimodalidade² e a interação dialógica entre os sujeitos num ambiente de comunicação altamente dinâmico. É também uma alternativa de leitura, discussão e encorajamento para a produção textual, desde que os alunos sejam convidados a construir o conhecimento situado, produzindo significados de forma conjunta e participativa, através de uma compreensão mais profunda, contrapondo-se ao simples estabelecimento de regras e preceitos preestabelecidos que devem ser cumpridos mecanicamente. Dessa forma, é possível afirmar que, ao contextualizarmos as produções escritas dos alunos nos domínios das novas tecnologias, além de criarmos um ambiente de aprendizagem colaborativo, possibilitamos a esses aprendizes a liberdade de expressão ao assumirem o papel de sujeitos construtores e colaboradores na era digital. Essa perspectiva, implica ainda a assunção de um novo perfil de leitor/autor, um novo

² Segundo Dionísio e Vasconcelos (2013) “[...] o termo texto multimodal tem sido usado para nomear textos constituídos por combinações de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos, expressões faciais etc.

conceito de autoria que corresponda às exigências dos processos de produção e circulação mediados pelas tecnologias.

Nesse contexto, Santaella (2007, p. 78) assevera que no mundo digital o processo criativo sobrepõe-se ao trabalho finalizado, destacando não só a importância do trabalho colaborativo compartilhado, como também o engajamento dos indivíduos em diferentes esferas sociais presentes na rede. A autora também chama a atenção para as reformulações do conceito de autoria consequentes da alta interatividade dos meios digitais, tendo em vista que as possibilidades de acesso, a escrita colaborativa, a hibridização de diferentes textos e a hipertextualidade “[...] nublam as fronteiras entre produtores e consumidores, emissores e receptores” (SANTAELLA, 2007, p. 79).

Nesse ínterim, vale retomar alguns pontos dos percursos teóricos do conceito de autoria ao longo dos anos, para se chegar à sua ressignificação no contexto da era digital. Reiterando a princípio as ideias de Barthes (2004, p.64), segundo o qual “O nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor”, delinearemos um breve panorama das reflexões acerca da categoria autor ao longo da história. No seu texto intitulado “A morte do autor”, Barthes (2004) afirma que “o autor é uma personagem moderna, produzida sem dúvida pela nossa sociedade”. Ao contestar a figura do “Autor-Deus”, Barthes (2004) caracteriza o texto como um espaço de dimensões múltiplas, lugar para interpretações e escritas variadas. Logo, não cabe nesse espaço a figura incontestável do “Autor-Deus”, senhor absoluto de todo o sentido do texto. Nesse emaranhado de escritas múltiplas que é o texto, onde estão em constante diálogo elementos de várias culturas, surge a figura do leitor, o verdadeiro lugar em que essa multiplicidade se encontra. Sendo assim, “a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino” (BARTHES, 2004). Toda a multiplicidade de citações que constitui uma escrita se reúne e se inscreve nesse espaço, o leitor. A partir desses pressupostos, Barthes (2004) caracteriza o autor como um sujeito social e historicamente constituído. Enfraquecendo a ideia de autor como aquele que tudo sabe, passa a caracterizá-lo como produto do ato de escrever. Para ele, é a escrita que faz o autor, visto que seu poder maior está em imitar ou mesclar palavras já ditas ou escritas já existentes.

No período dos manuscritos, não era tão nítida essa distinção entre autores e leitores, pois os textos eram frequentemente alterados pelas transcrições ou cópias dos exegetas e escribas. Mais tarde, com a consolidação do texto impresso, as figuras do autor e do leitor passaram a se distanciar, fortalecendo e ampliando a autoridade do autor em nome de suas palavras dificilmente contestáveis. Nesse ínterim, fortalecia-se também, a presença de um

mercado editorial de consumo de produtos culturais. Hoje, apesar das críticas da contemporaneidade e do advento das tecnologias, ainda permanece forte a ideia de autor atrelada à relação de produção e consumo, influenciada por uma concepção mercadológica de cultura e direitos autorais. No entanto, esse distanciamento autor-leitor que perdura ao longo dos anos, começa a ser questionado a partir das reflexões em torno do hipertexto e dos processamentos de leitura e escrita permitidos no universo midiático.

Foucault (2002), no seu texto “O que é o autor”, também levanta a problemática da autoria e defende a ideia de que o que faz do indivíduo um autor, é na verdade, o fato de uma dada sociedade delimitar ou caracterizar os textos que lhe são atribuídos. Para Foucault (2002), a “função- autor” não se resume apenas à atribuição de um texto a um indivíduo com poder de criação, mas se constitui como uma “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade”. (FOUCAULT, 2002, p. 46). Para ele, cabe às sociedades, com suas marcas culturais, receber e atribuir a cada discurso em circulação um certo estatuto.

A concepção de autoria atrelada à ideia de controle da reprodutibilidade e da circulação dos textos é desafiada pelos processos de produção e criação mediados pelas tecnologias. Na esfera digital, há espaço para a interatividade e o encontro de uma multiplicidade de vozes e sentidos, o que contribui para a reformulação do conceito de autoria nesse contexto. Nesse ponto, é importante frisar que, embora sejam múltiplas, essas vozes não se anulam, ao contrário, interagem, contestam, dialogam e compartilham pontos de vista. Vale ressaltar ainda, que na *web* compartilhar é palavra de ordem, e não se resume a expor um conteúdo de outrem, mas compreende a partilha de ideias, valores e ideologias. Nesse contexto, o leitor/autor pode utilizar-se do discurso do outro e se constituir como outro com o mesmo enunciado. Assim, nesse espaço interativo de trocas contínuas em que se fundem escritas diversas, torna-se difícil decifrar a figura polêmica do autor. A partir dessa perspectiva, a *web* potencializa as interações entre texto/leitor/autor e envolve a polêmica questão da autoria na teia das relações que permeiam e constituem o texto.

Como já anunciava Barthes (2004, p. 62), renunciando a multiplicidade de discursos do universo midiático, “o texto é um tecido de citações, saldo dos mil focos da cultura.” Partindo dessa acepção, não se pode impor ao texto um sentido último, acabado, mas um espaço aberto às significações múltiplas. Essas constatações se concretizam no universo da *web*, onde se encontram várias vozes e escritos, hibridizando os papéis de leitor e autor num emaranhado de culturas variadas.

Ao discutir sobre as características do hipertexto como um lugar de “coprodução de sentidos”, Xavier (2010, p.218) também chama a atenção para a necessidade que este nos impõe de “[...] repensar as relações entre autor, texto/discurso, leitor [...]”. Segundo esse autor, a leitura hipertextual traz a emancipação do leitor através do acesso aos *hyperlinks*, possibilitando ao leitor/ navegador elaborar os seus próprios percursos de leitura, o que acarreta como consequência a dessacralização do autor. Dessa forma, apesar das discussões e divergências que envolvem a definição da categoria autor nesse contexto, há pelo menos o consenso de que a internet nos obriga a repensar as relações entre texto/leitor/autor.

Não há como negar que o hipertexto e as configurações textuais permitidas pela internet nos obrigam a repensar e reconfigurar os papéis de autor e leitor. Ao conferir possibilidades de escolhas ao leitor, o hipertexto permite que este construa seu trajeto de leitura e de escrita. Essa liberdade de traçar percursos não lineares de leitura confere mais poder ao leitor e destaca sua importância no processo de escrita e reescrita de um texto. Dessa forma, os percursos hipertextuais estreitam a distância que separa o individual e o coletivo e, ao delimitarem a autonomia do texto, reduzem consequentemente a autonomia do autor.

A partir dessas considerações, constata-se a necessidade de trazer para a sala de aula a otimização dessas possibilidades de escrita permitidas no mundo virtual, tendo em vista a grande familiarização dos alunos com os gêneros desse suporte. Cabe à escola trazer para o contexto das aulas esses novos processos de escrita, leitura, autoria e coautoria procurando motivar e atrair os alunos por meio da tecnologia. Por ser um espaço onde circulam textos e discursos variados, acredita-se que o *blog* constitui uma ferramenta adequada para desenvolver esse trabalho.

De maneira geral, defende-se neste experimento que a escrita na *internet*, por si só, já instiga a curiosidade dos sujeitos. Nesse ínterim, o *blog* sempre é caracterizado como uma ferramenta altamente motivadora da escrita dos alunos. Nossa hipótese também se ancora nessa perspectiva de incentivar a produção escrita e a autoria dos alunos no meio digital, visto que um dos maiores desafios dos professores de língua ainda é motivar o aluno a escrever. Dessa forma, tendo em vista a grande familiarização e o frequente contato dos alunos com o meio virtual, defende-se a escrita no *blog* como uma proposta motivadora e produtiva, no sentido de ampliar a competência de leitura e de produção textual dos alunos.

2.3 Produção e circulação de *fanfictions* no *blog*: uma proposta de multiletramentos

A diversidade de recursos multissemióticos potencializados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (Tics) traz para a educação da contemporaneidade uma série de desafios referentes aos letramentos e às teorias educacionais. Diante da velocidade do processamento das informações nas sociedades contemporâneas globalizadas, torna-se um imperativo para a escola ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, no sentido de desenvolver práticas de multiletramentos que possam instrumentalizá-los para navegar com mais propriedade nesse contexto de mudanças. O atual contexto exige a ruptura de determinados padrões e de habilidades radicalmente novas, dentre as quais a de maior destaque é o desafio da leitura hipertextual. Além disso, nossos alunos, “nativos digitais”, já familiarizados com o contexto tecnológico no cotidiano, denotam pouco interesse nas práticas de letramento mais tradicionais, o que se configura como mais um motivo para que a escola aproxime suas práticas da linguagem dos alunos.

Dessa forma, acreditamos que os multiletramentos envolvendo as Tics constituem-se em uma opção para atrair os jovens atendendo a exigências e expectativas da sociedade contemporânea. Tendo em vista essa perspectiva, faz-se necessário definir o que seriam práticas de multiletramento. Segundo Rojo, (2012, p.13) o termo multiletramentos

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

A partir desses pressupostos torna-se importante envolver os alunos com práticas variadas de leitura e de escrita que possibilitem a ampliação do seu repertório cultural, por meio de produções culturais que englobam “o popular”, “o erudito”, um conjunto de textos híbridos que caracterizam diferentes formas de letramento. Ainda de acordo com Rojo (2012), desde o início do século XX, pelo menos (ou desde sempre), vivemos em sociedades marcadas por híbridos impuros, fronteiros. Além disso, esse estreitamento das fronteiras culturais tem se intensificado com a forte presença das Tics no nosso cotidiano, o que torna ainda mais urgente a ressignificação de práticas que não fomentem apenas a visão dicotômica da diversidade cultural.

Apesar da prática do multiletramento não exigir obrigatoriamente o uso das Tics, duas possibilidades hipotéticas reforçam essa necessidade: primeiro o perfil dos alunos da contemporaneidade e sua convivência massiva com o mundo digital; segundo a variedade de recursos linguísticos e discursivos permitidos nesse contexto, abarcando assim uma das exigências dos multiletramentos, a exploração da multiplicidade semiótica dos textos que permeiam o nosso cotidiano.

A produção de *fanfictions* no *blog*, que constitui nossa opção de escrita com os alunos neste experimento, contempla as duas exigências de uma proposta de multiletramento: por um lado há a exploração da multiplicidade cultural que permeia a sociedade, tendo em vista que as histórias criadas pelos alunos (fãs) partem geralmente de obras canônicas, socialmente reconhecidas, por outro lado o ambiente do *blog* permite a composição dessas histórias com a hibridização dos diversos recursos semióticos permitidos pelas Tics. Dessa forma, a perspectiva de multiletramento por meio da criação de *fanfictions* permite não só transpor para a esfera escolar um gênero característico da cultura popular, como potencializa a divulgação e circulação desses escritos em rede por meio do *blog*. Soma-se a isso a possibilidade de ampliação do repertório cultural dos alunos através do contato com a leitura dos textos que embasam a produção escrita, visto que os escritores de *fanfics* somente as escrevem porque tiveram acesso às obras (filmes, séries, animes, livros, músicas etc) das quais são fãs.

A perspectiva do multiletramento pressupõe a figura de um aluno que reflete criticamente sobre a diversidade cultural e semiótica presente na sociedade, o qual se posiciona a partir das suas necessidades e objetivos, criando e compartilhando significados. Nesses termos, o espaço de autonomia, divulgação, comentário e compartilhamento do *blog* permite a concretização dessa figura de aluno construtor e colaborador do próprio processo de aprendizagem. O gênero *blog* aliado à escrita de *fanfics* permite uma visão dialógica da cultura em termos bakhtinianos, pois incentiva o diálogo e a interação entre práticas culturais populares, (socialmente desprestigiadas) e obras já consagradas. Ao compartilharem seus conhecimentos com outros sujeitos, os alunos experimentam, nessas trocas, outras formas de socialização. Vale ressaltar que esse diálogo não pressupõe apenas concordância, ao contrário, prevê o embate, o conflito. Sendo assim, é desse diálogo de vozes sociais que emerge a produção escrita do aluno, sujeito dialógico, construtor do seu próprio conhecimento. A escrita aqui é tomada “[...] não apenas como um processo cognitivo interno, voltado para o sujeito: é, também, uma resposta às convenções discursivas decorrentes dos procedimentos preferidos de

criar e comunicar conhecimentos em determinadas comunidades [...]” (PASSARELLI, 2012, p.144).

Escrever seus textos e postar no *blog* é um meio de os escritores verem seus escritos em circulação, sendo apreciados por outros sujeitos leitores. Construindo suas narrativas ficcionais ou postando comentários em *blogs*, os sujeitos elaboram seus perfis, expõem-se, mostram-se e exercem seu protagonismo como leitores/autores, num espaço marcado por práticas culturais diversificadas. Portanto, partindo de obras canônicas que se modificam por meio do imaginário do escritor, as produções das *fanfics* no *blog* refletem a diversidade cultural que circula no contexto social dos alunos e fortalecem a perspectiva da aprendizagem situada, visto que o compartilhamento da escrita contribui para produção de significações, em oposição ao ensino pautado nos moldes da repetição e no domínio de regras.

Podemos acrescentar ainda que para os jovens nativos da *geração net*, a inovação é um imperativo, já faz parte do cotidiano, uma vez que são bombardeados a todo instante com os avanços tecnológicos da indústria de *games*, celulares, *ipads* e *tablets*, ampliando o repertório de recursos multimidiáticos que podem ser explorados por esses usuários. Essa possibilidade de constante inovação torna a escrita na *web* instigante, pois é um espaço onde transitam recursos multissemióticos que podem ser hibridizados à escrita. Assim, ao publicarem seus escritos no *blog*, os alunos, como nativos que dominam as tecnologias nesse espaço, podem inovar ao mesclar textos verbais, trilhas sonoras, imagens e vários outros recursos permitidos no meio digital que atendam às suas necessidades de expressão. Essas constatações fortalecem a defesa de que a escrita no *blog* constitui uma proposta motivadora para os alunos, visto que incentiva práticas de multiletramento necessárias na atual conjuntura histórica e social.

2.4 Heterogeneidade discursiva: elementos verbais e verbo-visuais nas *fanfics*

Muitos são os estudos que discorrem sobre a complexidade enunciativa, enfatizando as relações dialógicas dos sujeitos como espaços de tensão entre enunciados. Essas relações constituem, em sentido amplo, um vasto espaço de lutas entre discursos (entre vozes sociais) que dão vazão à existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente e estão correlacionadas às condições sociohistóricas. Boa parte desses estudos relaciona-se ao pensamento do ciclo bakhtiniano, segundo o qual todas as manifestações verbais são intrinsecamente dialógicas. Bakhtin (2010) toma as relações dialógicas como parte inerente de todo enunciado, entendido como unidade de interação social, em que tais relações constituem também índices de valor.

Ao discorrer sobre as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin, Faraco (2013, p. 66) afirma que para “[...] haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha se transformado em enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social”. Sendo assim, é dessa realidade linguística e heterogênea que surge o sujeito dialógico. Esse sujeito emerge de um contexto heterogêneo de múltiplas vozes sociais que se entrecruzam nas diversas relações dialógicas que se estabelecem socialmente. A partir dessa perspectiva, pautados em uma realidade linguística e social heterogênea, os sujeitos constituem-se discursivamente nesse embate de vozes sociais. Em consequência, seus discursos são também heterogêneos, pois resultam do dialogismo ocasionado nas relações sociais.

Authier-Revuz (1990), ao discorrer sobre heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso, apoia-se também na problemática do dialogismo bakhtiniano e corrobora a ideia de que nenhuma palavra é “neutra”, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais “viveu” sua existência socialmente sustentada. Ao referir-se à problemática do dialogismo do Círculo Bakhtiniano, (ao discurso como produto de interdiscursos), Authier-Revuz (1990) institui o que chama de heterogeneidade constitutiva do sujeito.

À luz desses pressupostos, na proposta de escrita de *fanfics* no *blog* aqui delineada, pode-se constatar o encontro de vozes sociais em planos distintos, desde a hibridização de semioses até a estrutura do próprio gênero, cuja criação parte da ressignificação de uma obra já existente. Primeiro há de se destacar o fato de ser um gênero de base narrativa, como tal, marcado por muitas vozes no seu interior (narrador, personagens). Em segundo plano, as histórias resultam do trabalho de um grupo de sujeitos (alunos) ideologicamente marcados pelas suas histórias, cultura, experiências de leitura e de vida em geral. A partir desse enfoque, pode-se afirmar que cada sujeito dialógico participante do projeto de escrita demarca ali não só a sua própria heterogeneidade e subjetividade, como constrói a partir das relações dialógicas com os outros sujeitos escritores uma heterogeneidade ainda mais ampla.

Outro fator que marca esse encontro de vozes e discursos heterogêneos é a exploração multissemiótica permitida pelo *blog*. Os sujeitos que criam as ilustrações (desenhos) ou mesmo os que reutilizam outras imagens e mídias, fazem suas escolhas baseados tanto no conteúdo das *fanfics* como nas suas ideologias e nas suas marcas históricas. Por outro lado, as imagens reutilizadas já trazem na sua essência a heterogeneidade discursiva dos sujeitos criadores e ali

são ressignificadas para adaptar-se a um novo contexto. Partindo desse prisma, várias possibilidades de leitura podem emergir desse contexto heterogêneo.

Além dos elementos verbais e verbo-visuais, o *blog* possibilita a leitura das *fanfics* a partir dos elementos sonoros. A trilha sonora, os ruídos e sons que acompanham a trama também são permeados pela heterogeneidade discursiva, visto que trazem no seu bojo toda a carga de subjetividade dos seus sujeitos autores, que já são por natureza heterogêneos. No contexto das *fanfics*, esses elementos sonoros são ressignificados ao serem associados ao verbal e ao verbo-visual gerando a possibilidade de outras leituras. Nesse interim, é importante frisar que os ritmos, os sons e as melodias não são neutros, eles trazem não só as marcas ideológicas dos seus idealizadores, como também as marcas daqueles que fazem as escolhas e ressignificações em outros contextos.

Nesse ponto, faz-se necessário referendar o pensamento bakhtiniano sobre a autoria, para tanto, toma-se como aporte os estudos de Grillo (2012). Segundo a autora, quando Bakhtin discorre sobre autor como sujeito e falante/escrivente do enunciado, ele considera a relação e o diálogo desse sujeito com os autores dos enunciados anteriores. Ainda de acordo com Grillo (2012), a ideia de autoria em Bakhtin é analisada como constitutiva tanto de obras verbais como verbo-visuais.

Grillo (2012), ao discutir sobre a análise de enunciados verbo-visuais a partir dos fundamentos bakhtinianos, considera quatro aspectos: a epistemologia dialógica, a estilística, a noção de autoria e a delimitação do objeto de estudo. Para ela

A teoria do círculo, ao abordar enunciados concretos, inclui a autoria como seu objeto de estudo. Os enunciados e seus gêneros são a concretização do projeto discursivo de seus autores. Embora constituam um todo para o leitor, cada um desses planos de expressão pode ser elaborado por instâncias autorais distintas (GRILLO, 2012, p. 244).

Todas as considerações delineadas até agora corroboram a ideia de que somos constantemente influenciados pelas palavras do “outro”. Em maior ou menor grau, os nossos discursos estão impregnados pelas nossas experiências sociohistóricas. No trabalho coletivo de criação das *fanfics* no *blog*, pode-se constatar ainda a forte presença das culturas estrangeiras imbricadas na realidade dos nossos alunos. Desde a escolha dos nomes das personagens (na maioria estrangeiros, incomuns no Brasil), até os aspectos do ambiente, os costumes e as peças que marcam o enredo, constata-se a presença maciça de outras culturas ao lado da brasileira.

Essa multiplicidade cultural é acentuada nas *fanfics* pelo fato de serem histórias que derivam da reescritura de outras histórias já existentes.

Nesse ponto, cabe ao professor, a partir dessas constatações, levar o aluno a refletir sobre a sua cultura local e a influência da mídia na tentativa de inculcação de valores e elementos culturais estrangeiros. Dessa forma, deve-se enfatizar a necessidade de conhecimento e de convivência com a cultura do outro, mas sem perder de vista a valorização das suas próprias raízes culturais e históricas, visto que nesse emaranhado de vozes culturais se institui o sujeito dialógico e seus discursos. É no encontro sociocultural dessas vozes que emerge o verdadeiro ambiente de um enunciado. Enfim, é nessa realidade heterogênea que as vozes sociais apoiam-se, contrapõem-se, polemizam, numa intrínseca cadeia de responsividade, pois “[...] o universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo” (FARACO, 2013, p. 59).

Neste experimento de escrita coletiva, o encontro de vozes sociais se intensifica a partir do momento em que cada autor (aluno) pratica o exercício da coautoria e da escrita colaborativa com os seus pares. Dessa forma, a cada contribuição ou interferência do “outro” fortificam-se as trocas dialógicas de forma responsiva ativa. Entretanto, é importante frisar que essas relações dialógicas no sentido bakhtiniano, “[...] não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias” (FARACO, 2013, p.68). Sendo assim, das relações dialógicas no momento da produção coletiva, podem resultar a aceitação ou a recusa, o embate ou o entendimento, a fusão ou o complemento.

2.5 Escrita como atividade processual: como avaliar?

É muito comum ouvir dos alunos em qualquer das etapas da educação básica uma visão de escrita como algo penoso, difícil, que na maioria dos casos acarreta o desprazer e o desestímulo. Essa visão negativa sobre o ato de escrever em muitos casos acompanha os indivíduos em todas as etapas da sua vida. É uma constatação que se concretiza com os resultados nas avaliações oficiais, comprovando que a grande maioria dos alunos frequenta onze anos de ensino e sai com sérias dificuldades de escrever. Reconhece-se hoje que nosso modelo de escola vigente ainda tende a supervalorizar a cultura do “certo” e do “errado” diante do olhar corretivo do professor, reduzindo a avaliação à cobrança da reprodução do discurso proferido pela escola. Esse olhar corretivo que não leva em conta o conhecimento construído pelos alunos é um dos maiores responsáveis pelo desestímulo e pelo receio de escrever. Outro problema que acarreta o desinteresse pela escrita é a escolha de propostas de produção descontextualizadas, exigindo do aluno um texto como um produto pontual, pronto e acabado

que tem como destino único o olhar do professor. Em muitas situações, esse texto não retorna às mãos do aluno, e quando retorna geralmente vem cheio de marcas corretivas que pouco contribuem para a melhoria da escrita.

Não se pretende aqui condenar o professor como único responsável pelo insucesso desses alunos na escrita, visto que na nossa realidade educacional, o professor cumpre uma jornada de trabalho longa, geralmente em mais de uma escola, sem contar a quantidade de alunos por turma que sempre corresponde a cerca de 40 alunos. Tendo em vista esses fatores, torna-se difícil sobrar tempo e disponibilidade para que o professor planeje e reflita constantemente sobre sua prática e acompanhe com mais afinco o processo de escrita dos seus alunos. No entanto, isso não significa que não há solução ou pelo menos possibilidades de reverter esse quadro referente ao ensino dessa atividade na escola. Mesmo diante dos problemas e empecilhos, o educador comprometido com sua prática pedagógica sempre busca alternativas de melhoria no/para ensino. Todavia, apesar de não ser uma afirmação generalizada, o professor tem uma parcela de responsabilidade no fracasso desse processo de construção do conhecimento, principalmente quando assume na avaliação uma concepção pautada na busca “erro”, de forma prescritiva e mecânica.

A partir dessas considerações, defende-se neste experimento com o *blog* uma mudança de postura em relação ao trabalho de produção escrita. Ancorados nos estudos de Passarelli (2012), Suassuna (2011), Koch e Elias (2013), tomaremos a escrita como um processo que abre espaço para a reescrita dos textos, reconhecendo a importância das interações dialógicas entre os participantes do processo ensino-aprendizagem tanto no momento da escrita como no desenvolvimento da avaliação. Nesse sentido, torna-se indiscutível o papel do professor como mediador do processo de escrita trabalhando em regime de cooperação com o aluno, considerando todo o percurso de sua escrita desde as condições em que o texto foi escrito até os procedimentos e estratégias discursivas utilizadas. A partir dessa concepção, o professor deve afastar-se do olhar puramente prescritivo que tem como foco unicamente o domínio e a reprodução de regras, optando por uma mediação dialógica no momento da avaliação permitindo que o aluno conheça os procedimentos pelos quais o seu texto está sendo lido e como essa leitura foi construída. No entanto, essa forma de avaliar não significa desconsiderar os problemas encontrados nos textos sem permitir que o aluno conheça e supere suas dificuldades, ao contrário, deve-se oportunizar ao aluno a apropriação das diversas habilidades de estruturação do discurso e isso envolve a capacidade de refletir sobre os problemas e avanços do seu próprio texto. Como assevera Suassuna (2011), em relação à avaliação,

[...] essa ‘atitude relativizadora’ não significa ser complacente diante do texto e sim considerar, em sentido amplo, o trabalho textual e discursivo empreendido pelo aluno, levando em conta que o ato de avaliar faz parte do processo de interação simbólica, e possibilita, concretamente, o desenvolvimento de habilidades linguísticas importantes (SUASSUNA 2011, p. 120).

Assim sendo, faz-se urgente um ensino de língua que oportunize ao aluno vivenciar o processo de escrita e reescrita do seu texto. Cabe ao professor refletir sobre o processo de escrita dos alunos, contribuindo de forma dialógica na busca de estratégias que lhes possibilitem escrever, ler e reescrever o seu texto num processo contínuo de construção da aprendizagem. Partindo desse prisma, o retorno do texto dos alunos torna-se uma atitude indispensável, desde que seja compreendida como uma troca dialógica em que cada participante do processo esteja aberto às interpretações do outro. Por meio dessas trocas, os indivíduos sentem-se instigados a corresponder aos questionamentos e sugestões dos seus interlocutores propondo, inclusive, outras sugestões de reescrita dos seus textos. Nesse percurso de idas e vindas na reelaboração dos seus textos, os alunos lançam mão não só dos seus conhecimentos de mundo, mas também de uma pluralidade de estratégias linguísticas e discursivas. Outro fator significativo nesse trabalho de avaliação é o fornecimento de autonomia ao discente durante o processo de produção, no qual ele assume, alternadamente, os papéis de leitor/ autor/coautor do próprio texto, refletindo sobre suas escolhas na tentativa de construir os sentidos.

Ancorados nos pressupostos do dialogismo bakhtiniano, procuramos por meio do *blog* incentivar essas relações e trocas com o outro, não só no percurso da escrita, mas em todo o processo avaliativo. A escrita no *blog* potencializa os modos de participação do outro na construção de habilidades de enunciação dos sujeitos. Além das contribuições dos seus pares, o aluno passa a ser mediado pelo professor, que cumpre o papel de facilitador, à medida que permite ao aluno compreender como seu discurso foi lido e interpretado pelo olhar do outro. Desse modo, assumimos no *blog* a escrita como um processo, considerando o aluno como sujeito da interação verbal e não-verbal. Neste experimento aqui relatado, o *blog* constitui-se como próprio lugar da interação, onde o aluno tem o direito à palavra, dialoga com outros interlocutores e assume os papéis de leitor/autor/coautor. Além de tudo, no *blog* a escrita do aluno ganha sentido e funcionalidade, pois será o foco de outros olhares que não sejam apenas os do professor. Assim, essa ferramenta potencializa e atribui funcionalidade à escrita, visto que é um espaço propício para a divulgação e circulação dos escritos dos alunos, permitindo-lhes o diálogo contínuo entre os textos e as muitas vozes ali presentes.

Nesse ponto, ancoramos nossas ideias no pensamento de Geraldi (1997), quando defende a aula como um espaço de interação e o diálogo constante entre os textos. Para esse autor,

[...]esse continuum de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural. Conceber o texto como unidade de ensino aprendizagem é entendê-lo como o lugar de entrada para este diálogo com outros textos que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros [...]. (GERALDI, 1997, p.22).

Corroborando o pensamento de Geraldi (1997) e partindo de uma perspectiva dialógica, a experiência com a escrita de *fanfics* no *blog* considerou o aluno como sujeito e participante ativo desse diálogo contínuo entre textos, leitores e autores. Na construção das *fanfics*, foram considerados os conhecimentos prévios dos alunos, suas escolhas linguísticas e discursivas, como também a influência do contexto mais amplo em que esses alunos estão inseridos. A influência dos conhecimentos de mundo dos alunos se comprova não só na escolha das obras a serem ressignificadas (Branca de neve, Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida e Cinderela), mas sobretudo no conteúdo das *fanfics* que representam fortemente os conflitos vivenciados por seus autores no dia a dia (os conflitos amorosos, o papel das redes sociais, os perigos da vida em sociedade etc). Nesse sentido, nosso trabalho dialoga com o pensamento de Passarelli (2012, p.144), ao afirmar que

[...] a escritura não é apenas um processo cognitivo interno, voltado para o sujeito: é também, uma resposta às convenções discursivas decorrentes dos procedimentos preferidos de criar e comunicar conhecimentos em determinadas comunidades. Só se pode verificar a função de um texto a partir da observação dos contextos em que esses textos desempenham atividades comunicativas.

As observações acima reforçam não só a necessidade de fomentar as trocas dialógicas na sala de aula e de apresentar propostas de escrita contextualizadas, mas também a elaboração de critérios de avaliação bem definidos, oportunizando aos alunos vivenciar o processo de escrita por meio da releitura e da reescrita dos seus textos. Sendo assim, cabe ao professor/mediador observar as produções dos alunos como um todo, considerando as estratégias linguísticas e discursivas que constituem todo o percurso da escrita e colaboram na construção dos sentidos dos textos, visto que as escolhas dos alunos são carregadas de significações e constituem uma rede coerente de ideias articuladas entre si. Para melhor explicitar essas considerações, recorreremos às estratégias de referenciação como critério de

análise dos textos dos alunos, observando como suas escolhas estão atreladas à construção dos sentidos, à progressão e à manutenção do tema.

2.5.1- A Referenciação e a reescrita dos textos dos alunos: idas e vindas na construção dos sentidos.

Não se trata aqui de ignorar ou desmerecer o trato com o sistema linguístico, visto que não se pode trabalhar a língua sem atinar para questões gramaticais. É a gramática que permite o funcionamento da língua por parte dos falantes refletindo as diversidades sociais, culturais, geográficas e de registro da língua. No entanto, o enfoque dessa análise parte de outros aspectos da língua, deslocando o interesse do código linguístico para a análise e produção de textos e discursos. Sendo assim, optou-se pela análise textual dos escritos dos alunos associando os pressupostos da referenciação ao trabalho de produção e reescrita de textos.

Tomou-se como aporte teórico a concepção de referenciação de Mondada e Dubois (2003). Processo este que diz respeito às diversas formas de se introduzir no texto novas entidades ou referentes, bem como de retomar aqueles que já foram mencionados anteriormente. Segundo Koch e Elias (2013, p.123), “quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial”. A partir desse prisma, a referenciação constitui-se como um processo sociocognitivo que envolve os participantes da interação, na tentativa de elaborar a realidade de acordo com os interesses de cada evento comunicativo. Por meio das conexões entre os vários elementos semióticos presentes nos textos, os interlocutores vão elaborando suas cadeias referencias na busca dos sentidos. Sendo assim, essa elaboração passa a ser um processo intercognitivo e social que se concretiza nas relações entre texto/leitor/autor. Além disso,

[...] se considerarmos que a compreensão da referência por uma perspectiva não-representacional põe em evidência uma pluralidade de atores que efetivam o ato da designação, então podemos dizer, que neste ato, os sujeitos dão sentido às suas experiências e representações, à sua identidade e a sua posição, por meio da qual se constituem e se afirmam no interior das práticas simbólicas (KOCH; CORTEZ, 2013 p.10).

É importante avaliar que não são apenas os elementos verbais que constituem os sentidos, mas também todas as múltiplas semioses que se aliam a esses elementos e contribuem para que sejam feitas as devidas inferências de acordo com os contextos sociocognitivos específicos. Nessa forma de análise os elementos verbais e não-verbais mesclam-se num processo de coprodução de sentidos, em que os conhecimentos de mundo partilhados pelos

interlocutores tornam-se essenciais. Portanto, procuramos por meio da referenciação estabelecer uma relação de complementação e contribuição entre esses fatores na tentativa de desvendar os sentidos construídos nos textos dos alunos.

No momento da escrita e reescrita coletiva, os sujeitos (alunos) optam por escolhas linguísticas e discursivas que representam seu “projeto de dizer”. Tais escolhas estão relacionadas à proposta de sentido que os sujeitos pretendem expressar no momento da interação. A partir dessas escolhas que carregam as intenções dos autores podem-se fazer associações e correlações. Desse modo, as estratégias discursivas de retomada ou de projeção que possibilitam as idas e vindas nos textos, corroboram a ideia de Koch e Elias (2013) quando postulam a referenciação como uma atividade discursiva, na qual os objetos do discurso se (re)elaboram no momento da interação.

Ao longo do processo de escrita, o produtor de textos mobiliza os vários tipos de conhecimento e elabora estratégias linguístico-discursivas construindo e reconstruindo os referentes. Esse movimento característico da referenciação é fundamental para a produção escrita dos alunos, visto que garante a progressão temática e a construção dos sentidos do texto. Sendo assim, ao analisar a escrita dos alunos é importante procurar entender como o produtor (aluno) articulou a rede de ideias que compõe o texto. Além disso, a referenciação contribui para a construção coesiva do texto, seu estudo possibilita compreender as ligações entre as intenções, os recursos linguísticos e as ideias que constituem os sentidos.

A atividade de reescrita e análise tomando por parâmetro a referenciação contribui para que o aluno reflita sobre seu próprio processo de escrita e, por meio da autoavaliação e da contribuição dos seus pares, elabore estratégias para sanar possíveis dificuldades, ambiguidades, lacunas ou quebra de sentido na sua produção textual. Nesse caso, o professor deve ser o mediador do processo fornecendo ao aluno autonomia na construção do seu próprio conhecimento. A referenciação a partir dessa perspectiva pode trazer resultados significativos para o processo de escrita, visto que “[...] o trabalho que se limita à classificação, sem observar o que está por trás das escolhas lexicais e dos processos de referenciação manifestos, restringe o ensino e não provoca a reflexão sobre o texto” (MACHADO, 2013, p.102).

3. RELATO DA EXPERIÊNCIA

A pesquisa ação aqui relatada foi desenvolvida no Colégio Estadual Governador Valadares em Aracaju, com uma turma do nono ano do Ensino Fundamental. A escola localiza-se na Avenida Visconde de Maracaju e oferece turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental

ao Ensino Médio. No que diz respeito à estrutura física, bem como aos recursos que interessaram à nossa pesquisa, a escola dispõe de laboratório de informática com acesso a *wi-fi*, contendo cerca de vinte computadores em funcionamento, sala de vídeo equipada com Tv tela plana, som, *notebook* e aparelho multimídia, além de dois aparelhos de datashow e um pequeno acervo bibliográfico na sala de leitura. Como já foi anunciado na introdução, esta proposta de caráter intervencionista compreende não só a análise, mas a busca de soluções para possíveis problemas detectados, além da elaboração de sugestões de atividades que possam ser replicadas ou readaptadas em outras realidades educacionais de acordo com cada necessidade. A culminância desse experimento diz respeito à elaboração de um produto educacional, que no nosso caso específico corresponde à entrega do *blog* criado pelos alunos, além de um caderno pedagógico criado pelo professor, contendo todas as sugestões de atividades, as referências que embasaram a pesquisa e os passos de sua execução.

Inicialmente os passos da pesquisa giraram em torno do levantamento e da apropriação do referencial teórico para a construção do arcabouço que ofereceu subsídios para a análise, discussão dos dados e para a execução das atividades e elaboração do produto. Essa etapa efetivou-se desde as leituras e pesquisas realizadas durante as disciplinas do mestrado (contribuindo para a definição do objeto), complementando-se com as sugestões de leitura durante o período de orientação até os momentos finais do curso.

Como nosso experimento envolve a aplicação dos recursos tecnológicos nas aulas de língua portuguesa, tornou-se necessário um trabalho de levantamento de dados referentes aos usos dos alunos em relação às redes sociais, especificamente aos *blogs*, nosso objeto de estudo. Para tanto, foi feita uma breve enquete com a turma com o intuito de conhecer o perfil desses alunos e sua rotina em relação às tecnologias. Concentramos essa enquete enfatizando os tipos de *blogs* frequentados pelo grupo e concretizamos essa etapa com uma visita ao laboratório de informática da escola, onde os alunos visitaram *blogs* de sua livre escolha. Nessa etapa foi possível delinear as preferências da turma, suas curiosidades e expectativas em relação ao objeto *blog*. A partir das respostas obtidas na enquete, delineamos com mais objetividade o perfil dos alunos em relação aos temas preferidos e às possibilidades de participação no projeto. Cerca de 70% dos entrevistados já havia frequentado *blogs* dos mais diversos temas, sendo que na maioria dos casos *blogs* de artistas famosos e de relacionamentos entre adolescentes. De maneira geral, os alunos mostraram-se motivados a participar de trabalhos com *blogs*. Apenas a título de exemplificação, seguem as questões aplicadas na enquete e os endereços de alguns *blogs* visitados pelos alunos.

ENQUETE

1. *Quais as redes sociais que você utiliza com mais frequência?*
2. *Você costuma frequentar blogs? Em caso afirmativo, que tipos de blogs você prefere (de relacionamento, de esporte, de moda, de publicidade, de notícias, educacionais etc)?*
3. *Você já criou algum blog ou tem algum conhecimento sobre a criação dessa ferramenta?*
4. *Você tem interesse de participar de um projeto de criação e exploração da escrita em blogs?*

<http://www.guiaadollescente.com/>
<http://www.amoremcristo.com/?friend=googles%40amoremcristo%2Ecom&gclid=CNz86Lj7mMUCFWcF7Aodvj0ASA>
<http://extra.globo.com/famosos/>
<http://entretenimento.r7.com/blogs/fabiola-reipert/>
<http://atrevidinha.uol.com.br/category/blog/>
<http://todateen.uol.com.br/>
<http://amantesdoesporte.com/>
<http://www.filmeslivroseries.com/>

Depois desse trajeto, apresentamos aos alunos, com mais detalhes, o projeto que seria desenvolvido, com seus objetivos e as etapas propostas para a execução. Esse foi o momento decisivo da pesquisa, pois precisávamos despertar o interesse dos alunos, fazendo com que se envolvessem no processo, não como meros espectadores, mas como participantes ativos, construtores-colaboradores na aquisição do conhecimento. Para tanto, tivemos uma conversa com a turma e apresentamos a proposta da criação de um *blog* de *fanfictions*, esclarecendo que todo o processo de escrita e criação partiria das iniciativas do grupo, enquanto o papel do professor seria de orientador e mediador das atividades desenvolvidas. O fato de ter vivenciado uma experiência pouco produtiva com um *blog* criado pelo próprio professor, orientou-nos a trilhar um percurso diferente, dando mais liberdade ao aluno, tanto na construção do *blog* como nas escolhas, que vão desde a apresentação (“a cara do *blog*”), personalização, até as postagens e comentários.

Como a proposta foi a escrita de *fanfictions* no *blog*, tornou-se necessário mais uma visita ao laboratório de informática, dessa vez para que os alunos pesquisassem sobre essas histórias criadas por fãs, seus objetivos, sua estrutura, meios de produção e circulação. A culminância dessa etapa foi o acesso a *blogs* específicos de *fanfictions*, além de algumas exposições por meio de *slides*. Foi um momento proveitoso, pois percebemos a curiosidade dos

alunos diante das novas versões de histórias já conhecidas, o que instigou a vontade de também poder recriar outras histórias. Seguem alguns exemplos de *blogs* de *fanfictions* acessados pela turma.

http://bibliotecadefanfictions.blogspot.com.br/
https://escrevocontos.wordpress.com/category/fanfiction-2/
http://adoravelrebeldia.blogspot.com.br/p/fanfictions.html
http://mysteriesfanfic.blogspot.com.br/
http://teamobieberimaginebelieber.blogspot.com.br/
https://socialspirit.com.br/fanfics/naruto
http://fics-one-direction.blogspot.com.br/search?updated-max=2015-02-13T21:23:00-02:00&max-results=7
https://amantesdefanficsdesign.wordpress.com/

Depois da coleta dessas informações pedimos que a turma se dividisse em grupos de acordo com suas preferências e escolhesse o ponto de partida de sua escrita (um filme, um livro, um conto, um desenho, um anime ou uma música), ou seja, a partir de que obra seria construída a *fanfiction*. Uma vez definidas as obras escolhidas pelos grupos, retornaríamos ao projeto de construção do *blog*, nosso ambiente de aprendizagem, onde figurariam as *fanfictions* com seus respectivos textos, comentários e imagens. Vale frisar, que esse gênero foi trabalhado e discutido com a mediação do professor, durante a visita ao laboratório, para que os alunos apreendessem algumas noções e características que lhes seriam úteis durante o processo de escrita. É importante ressaltar ainda que os alunos envolvidos na pesquisa já possuíam alguns conhecimentos e habilidades na produção de gêneros narrativos, pois já haviam trabalhado com o professor pesquisador nas unidades anteriores à pesquisa.

Após negociações e discussões, os grupos decidiram em consenso que criariam suas *fanfictions* a partir de contos de fada clássicos (Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Cinderela e A Bela Adormecida). Essa escolha foi motivada em grande parte, pelo contato dos alunos com as reescrituras desses contos no cinema, dentre os quais os mais citados foram “Malévola” (que cria uma nova versão da Bela Adormecida), “Deu a louca na Chapeuzinho” e as várias versões de “Romeu e Julieta”, um clássico de Shakespeare.

Por meio de uma conversa sobre a capacidade de postagens e as facilidades de acesso, ficou definido pelo grupo que a melhor ferramenta para criação do *blog* seria o *blogspot*, visto que muitos alunos da turma já dominavam esse processo. Para otimizar a organização das tarefas a turma foi dividida em cinco grupos. Cada uma dessas equipes ficou responsável por

uma das etapas da construção: escolha do *layout*, construção do menu, histórico, caixa de comentários e alimentação inicial do *blog* com imagens, vídeos e textos referentes aos contos de fadas. Assim, as primeiras postagens no *blog* ilustraram tanto recortes das versões clássicas como das versões modernas dos contos de fadas, funcionando como textos motivadores, uma preparação para o processo de escrita. Para tanto, os alunos exploraram os mais variados recursos multissemióticos permitidos pela ferramenta em estudo (textos verbais, vídeos, imagens, som).

No decorrer das aulas os grupos foram redefinidos com o intuito de concentrar esforços nas produções das suas *fanfictions*. A partir de então, cada postagem por equipe tinha sempre relação com a obra da qual partiria a criação de sua história. Essas postagens, de acordo com a escolha do grupo, poderiam ser de vídeos, fragmentos de textos, imagens, clips musicais, sinopses etc. Dessa forma, todos teriam a oportunidade de conhecer as obras de onde partiram as histórias dos fãs, tendo inclusive a liberdade de interferir com sugestões comentários e avaliações. Essa dinâmica de trabalho parte da perspectiva dialógica nos termos bakhtinianos, segundo os quais os sujeitos se constroem na interação, na mistura de vozes, no diálogo heterogêneo entre os sujeitos sociais.

Ressaltamos que essa dinâmica de liberdade de escolhas resultou na grande motivação dos alunos, não só em postar ou comentar, mas sobretudo no prazer pelo processo de escrita, o que é sempre um desafio para os professores de língua. Vale registrar que os grupos se mostravam sempre empolgados com a construção da escrita, principalmente, por saberem que haveria o compartilhamento de suas ideias no *blog*. A partir dessa observação, podemos afirmar o quanto é relevante para o aluno a audiência do outro no seu texto, sobretudo, quando essa figura do outro não se resume ao olhar do professor, mas engloba a opinião dos seus pares, os quais também podem interferir no processo de construção da escrita. Enfatizamos ainda que o *blog* potencializa esse processo, visto que é ao mesmo tempo o gênero explorado e o suporte onde são ancorados os outros gêneros, como a *fanfiction*. A interatividade e dinamicidade do *blog* instigam o aluno a se envolver não só no processo de escrita, como também nas trocas colaborativas com os seus pares.

A pedido da turma, assistimos ao filme “Malévola”. Além da exibição do filme e da posterior postagem no *blog*, orientamos uma sequência de ações com o intuito de observar os detalhes que diferenciam essa obra do clássico “A Bela Adormecida”. Essas ações foram delineadas da seguinte forma:

1. *apresentação do filme escolhido pela turma;*
2. *elaboração de um quadro comparativo entre a versão clássica e o filme Malévola;*
3. *orientação de pesquisas de outras obras que passaram por ressignificações no cinema.*

Listamos abaixo imagens e vídeos do filme Malévola e sugestões dadas pelos alunos de outras histórias que podem ser exploradas como “Deu a louca na Chapeuzinho”, “Enrolados” e versões de “Romeu e Julieta”:

https://www.youtube.com/watch?v=Wsp3G-sUSgI
http://videos.disney.com.br/ver/trailer-malevola-4f4fc75399c69f9586cb6863
http://www.adorocinema.com/filmes/filme-201429/fotos/
https://www.youtube.com/watch?v=o9lOro-GJo4
http://megafilmeshd.net/deu-a-louca-na-chapeuzinho/
http://www.adorocinema.com/filmes/filme-192442/
https://www.youtube.com/watch?v=6S52en8ggDU

Em debate após o filme, os alunos resolveram escrever suas *fanfictions* a partir da transformação dos personagens e enredos dos clássicos escolhidos, enquadrando-os nos dilemas da modernidade. O propósito era trazer para os textos heróis e heroínas que representassem os conflitos dos jovens de hoje (o uso de drogas, bebida alcoólica e os perigos das redes sociais). Essa escolha atendeu perfeitamente à perspectiva do multiletramento, já referendada na seção anterior, por permitir o encontro da diversidade cultural aliada à tecnologia, sem perder de vista a discussão crítica e social.

Assim, cada grupo dentro das suas potencialidades e habilidades encaminhou seu processo de escrita. Alguns complementaram a escrita com pequenos vídeos de autoria própria (utilizando como recurso o próprio celular); outros, de acordo com as habilidades do grupo, optaram pela ilustração com grafite, desenhos, quadrinhos ou ressignificação de imagens da internet, procurando relacionar os elementos verbais e visuais na construção dos sentidos. No total, foram construídas cinco *fanfictions* com os respectivos temas: “Uma noite muito louca” (baseada no clássico “Chapeuzinho vermelho”), “A vida complicada de Branca de Neve e Cinderela” (uma hibridização e modernização dos dois clássicos fonte), “Um conto diferente” (também inspirado no clássico “Chapeuzinho Vermelho”), “A Bela adormecida no mundo virtual” (uma ressignificação do clássico Bela Adormecida), “Boa noite, princesa” (uma mistura dos clássicos Cinderela e Bela Adormecida modernizados). Interessante notar que todas as *fanfictions* produzidas, de uma forma ou de outra, representam os medos, anseios e dilemas

da juventude e geralmente finalizam com uma mensagem de cunho moral. Isso tornou-se bastante positivo, pois nos aproximou ainda mais da realidade dos alunos, dando-lhes vez e voz no processo ensino-aprendizagem.

De maneira geral, podemos afirmar que o envolvimento das equipes em todo o processo já foi um ganho significativo, acrescentando-se a essa constatação o fato de a atividade extrapolar os limites da sala de aula. Além disso, o fato de poder transformar uma obra de sua preferência, extravasando a criatividade na elaboração de novos enredos, decidindo o destino e os conflitos dos personagens, fortalece a autonomia do aluno motivando-o a escrever e protagonizar seu próprio processo de aprendizagem.

Cabe registrar que as versões passaram pelo processo de correção e reescrita coletiva, corroborando a perspectiva da escrita como um processo contínuo sujeito a modificações e reformulações. Além disso, a possibilidade de rediscutir esses textos numa espécie de avaliação coletiva intensifica os propósitos de trocas dialógicas, no sentido bakhtiniano do termo, entre os sujeitos colaboradores que crescem à medida em que confrontam suas constituições heterogêneas. No desenvolvimento do processo de correção, reescrita e avaliação seguimos os apontamentos estabelecidos por Passarelli (2012) e Suassuna (2011), os quais já foram apresentados no capítulo anterior.

Em consonância com a proposta de escrita, optamos pelo processo de avaliação e reescrita coletiva das produções dos alunos, tomando como principal critério de análise as estratégias de referenciação, embasados nos estudos de Mondada e Dubois (2003), Koch e Elias (2013) e Cavalcante (2013). Além desses critérios, fizemos breves considerações sobre problemas linguísticos encontrados nos textos, embora não seja esse o foco da nossa análise. Interessou-nos observar escolhas lexicais e textual-discursivas dos alunos, suas implicações na construção dos sentidos e algumas estratégias referenciais mobilizadas para garantir a progressão temática das histórias. Essa análise partiu da comparação entre a produção inicial e os resultados do trabalho de reescrita e correção coletiva, apontando os percursos e estratégias utilizadas nas interações dialógicas entre todos os participantes do processo de avaliação. Conforme a proposta de avaliação defendida na fundamentação teórica, discutimos com os alunos os critérios que norteariam a avaliação dos seus textos. Além de tomarmos as estratégias de referenciação como nosso foco de análise, discutimos com o grupo uma breve tábua de critérios de textualização e de ordem pragmática que também seriam observados nas produções.

1. Adequação do texto à proposta de escrita (ressignificação de um conto de fadas clássico, envolvendo dilemas da atualidade);

2. Adequação da produção ao gênero textual proposto (*fanfictions* ou *fanfics*);

3. Exploração das estratégias de referenciação nos processos de retomada, prospecção ou introdução de novos referentes, manutenção temática e a construção dos sentidos do texto;

Para uma melhor compreensão de todas as etapas da aplicação do experimento, delineamos a seguir um esquema dos módulos e atividades desenvolvidas durante as aulas e os recursos disponibilizados durante os trabalhos. É importante registrar que além dos encontros em sala e das atividades *on-line*, os alunos também se reuniram em atividades extraclasse, a fim de otimizar a elaboração da escrita e das respectivas ilustrações. Vale lembrar, também, que todas as produções dos alunos tanto seguem em anexo no final deste relatório, como estão disponíveis no *blog* da turma <coautoresdefanfics.blogspot.com> e podem ser acessadas e comentadas por aqueles que se interessarem pelo nosso trabalho. Além disso, disponibilizamos, em anexo, o tutorial de criação do *blog* confeccionado pela turma.

1. Apresentação geral do projeto, no laboratório de informática por meio de visitas a *blogs* diversos;
2. Conversa sobre o gênero *blog*, suas características, função social, meios de produção e circulação;
3. Pesquisa na internet sobre ferramentas e sites de criação de *blogs* (passos para personalizar o *blog* e compartilhar postagens).

1. Conversa sobre *fanfictions* e seus meios de produção e circulação, enfatizando o *blog* como espaço de criação e compartilhamento desse gênero;
2. Visitas a *blogs* de *fanfictions* de livre escolha;
3. Discussão sobre as preferências de obras que serviriam de base para as produções das *fanfictions* (filmes, romances, contos, desenhos, animes, músicas etc).

1. Divisão da turma em grupos para a elaboração dos trabalhos;
2. Pesquisas de tutoriais de criação de *blogs*;
3. Criação do *blog* a partir da ferramenta *blogspot*;
4. Criação do histórico, abertura de espaços para postagens e comentários;

5. Elaboração do <i>layout</i> (personalizando o blog).
1. Postagem do filme Malévola;
2. Compartilhando o texto do conto “A Bela Adormecida”;
3. Postagem do vídeo (desenho animado) Chapeuzinho vermelho);
4. Compartilhando o desenho “Deu a louca na Chapeuzinho”.
5. Compartilhando e discutindo o texto “Chapeuzinho de Couro”.
1. Apresentação do filme Malévola;
2. Discussão sobre as ressignificações encontradas no filme.
3. Análise comparativa entre “Malévola” e a versão clássica “A Bela Adormecida”
1. Produção de texto coletivo (elaboração de roteiro de escrita);
2. Discussão a partir das primeiras produções;
3. Orientações para a primeira atividade de reescrita.
1. Leitura das primeiras versões das <i>fanfics</i> e discussão coletiva;
2. Avaliação coletiva das estratégias de escrita empregadas pelos grupos.
3. Exposição e discussão sobre as estratégias de referenciação a partir dos textos dos alunos.
1. Discussão sobre as estratégias de referenciação e seu papel na construção dos sentidos;
2. Avaliação e reescrita coletiva enfatizando os processos referencias desenvolvidos nos textos produzidos pelos grupos;
3. Apresentação das versões reescritas.

1. Discussão sobre a ilustração das *fanfics*;
2. Construção dos esboços das ilustrações.

4. ANÁLISE DOS DADOS

O propósito desta análise é avaliar processos de referenciação presentes nos textos dos alunos, observando até que ponto a sequência narrativa é garantida pelos elementos da cadeia referencial. Nesse sentido, foi importante observar se as escolhas dos alunos contribuíram para os movimentos de prospecção e retrospecção dos fatos narrados, bem como para a manutenção da unidade temática e o acréscimo de informações novas que se associam e se relacionam com as anteriores. A ênfase recaiu na recategorização anafórica e seu papel na condução da (re)ativação dos referentes nas produções dos alunos, destacando os efeitos de sentidos desencadeados por essas estratégias.

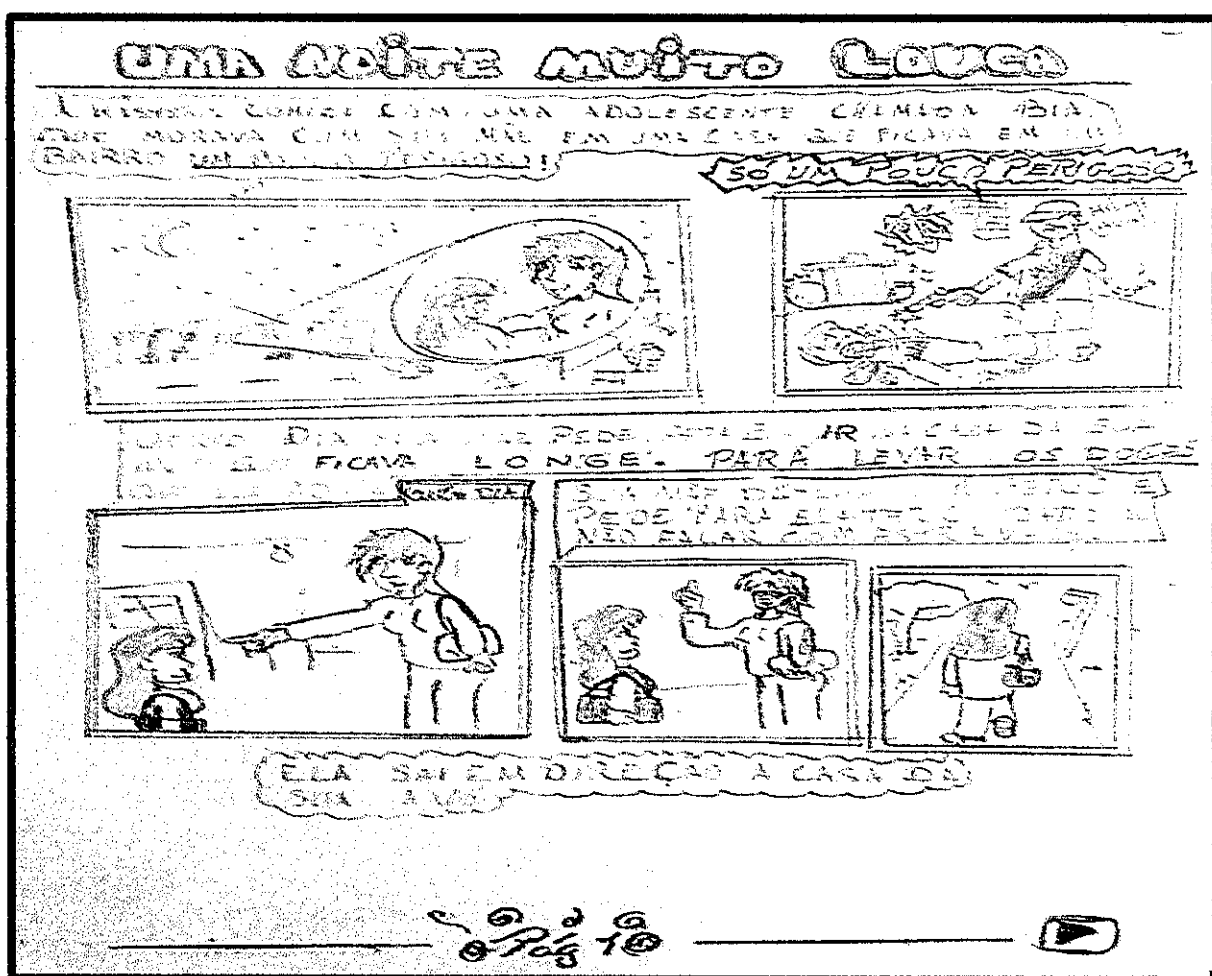
Desenvolveu-se uma análise comparativa entre a produção inicial das *fanfics* e a versão resultante dos processos de reescrita aplicados durante as aulas. Para tanto, observamos não só as relações de sentidos construídas por meio das ilustrações que acompanharam os textos dos alunos, como também os processos referenciais explorados na correlação entre o verbal e o verbo-visual. Como se trata de uma atividade de reescrita e avaliação coletiva, objetivamos, também, analisar a contribuição das interações dialógicas entre os alunos, enfatizando a importância do “olhar do outro” no processo de produção escrita. Além disso, foram alvo da análise, sobretudo, os resultados provenientes das atividades de circulação e recepção dos textos dos alunos e a interatividade no *blog* da turma (ambiente virtual de aprendizagem), avaliando as contribuições do uso das tecnologias na sala de aula e a importância do sentido e da funcionalidade da escrita nesse meio.

O corpus da análise constitui-se de cinco produções de *fanfics*. Vale lembrar que a proposta de produção compreendeu a criação desse gênero (*fanfics*) a partir dos clássicos contos de fada repaginados, ou seja, versões modernas desses contos, nas quais os personagens e enredos representassem os dilemas, sonhos e dramas do presente (redes sociais, drogas, álcool, o perfil do jovem atual...). No processo de criação, os alunos tiveram a liberdade de explorar (de acordo com suas habilidades) a linguagem verbal e verbo-visual, além de utilizar, quando possível, as multissemioses permitidas pelo *blog*.

A análise de cada texto será descrita separadamente, intercalando-se com exemplos extraídos das próprias produções. Para otimizar a compreensão das considerações, organizamos as produções, denominando-as respectivamente como: grupos A, B, C, D e E (seguidos dos títulos das *fanfics*).

A primeira produção textual analisada pertence ao grupo A e intitula-se “Uma noite muito louca” (uma ressignificação do clássico ‘Chapeuzinho Vermelho’. O grupo optou por duas construções com o mesmo tema, uma versão em quadrinhos e outra em texto corrido. Na produção em quadrinhos os alunos criam uma interface entre o verbal e o não-verbal dando mais vida à narrativa e aos personagens. A progressão textual se dá não só por meio das escolhas linguísticas e lexicais, mas também pelos recursos imagéticos. Isso pode ser ilustrado nos exemplos seguintes:

Texto 1



Fonte: textos dos alunos

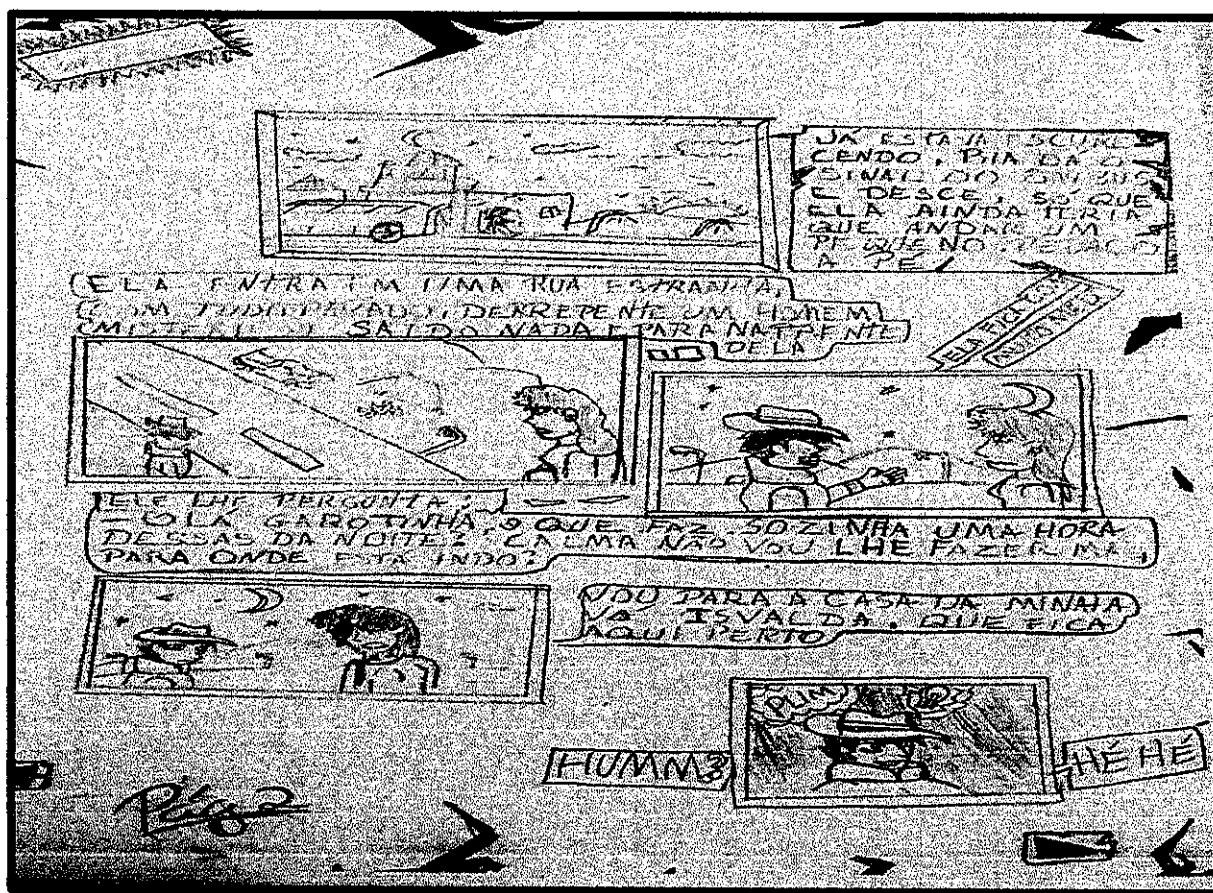
O primeiro referente (“uma adolescente chamada Bia”), é retomado no decorrer do texto pelas expressões pronominais anafóricas (sua mãe, sua avó) e pela primeira imagem dos

quadrinhos (uma espécie de *flash* que sai da casa com mãe e filha conversando). A riqueza de detalhes criados pelos alunos nos quadrinhos comprova como a produção de sentidos se intensifica com o uso de outras linguagens além da verbal. Por exemplo, a afirmação no texto verbal de que o bairro era “um pouco perigoso”, é intensificada e ressignificada pela criatividade expressa pelas imagens do segundo quadrinho. A associação dessas imagens (de assalto à mão armada, assassinato...) com a frase em destaque no balão (‘só um pouco perigoso’) cria uma espécie de ironia, expressando a intencionalidade dos autores. Aqui se comprova que a capacidade criadora dos alunos, muitas vezes, vai além das expectativas. Talvez, se o conceito de ironia fosse cobrado apenas teoricamente, não surtiria o mesmo efeito. Percebe-se que as escolhas lexicais e imagéticas carregam a intencionalidade dos seus autores. A imagem do bairro perigoso, nesse contexto, funciona também como uma recategorização anafórica.

No decorrer do texto, as retomadas do referente “Bia” garantem a progressão temática e a construção dos sentidos, a partir de uma repetição constante, a nosso ver, no emprego de anáforas correferenciais expressas por sintagmas possessivos, como “sua mãe”, “na casa da sua avó”, para retomar o referente “Bia” introduzido pela primeira vez. Em determinados momentos essa repetição cria uma ambiguidade como na passagem: “certo dia sua mãe pede para Bia ir na casa da sua avó”. Nessa parte coube uma orientação no momento da reescrita, no sentido de levar os alunos a perceber essa ambiguidade e tentar encontrar, no seu repertório linguístico, outras escolhas que pudessem substituir essa expressão reescrevendo o texto de forma mais clara e objetiva.

A progressão referencial com a retomada do referente “Bia” continua sendo realizada por meio das imagens que complementam o verbal e pelas expressões pronominais anafóricas (“ela”, “dela” /de+ela). Mais uma vez é válido comentar a riqueza imagética do texto. As frases que expressam os sentimentos, emoções ou reações das personagens (medo, susto...) são ressignificadas por meio das expressões fisionômicas e dos gestos das personagens construídos ao longo dos quadrinhos. No último quadro do exemplo a seguir os alunos jogaram com o sarcasmo e a ironia da personagem (o vilão: “o homem estranho”). A fisionomia da personagem, aliada às imagens do quadro e às onomatopeias, criam no leitor a expectativa de prosseguir na trama. Vejamos o exemplo:

Texto 2



Fonte: textos dos alunos

As onomatopeias simbolizando o riso sarcástico do personagem e a ideia maléfica (“hé hé” / “hummm”/ “plim”) associadas à fisionomia do vilão também funcionam como uma recategorização anafórica. Se pensarmos na intertextualidade com o clássico “Chapeuzinho Vermelho”, podemos afirmar também que o vilão recategoriza o “lobo mau”. Ainda nessa passagem, houve uma orientação em relação ao emprego repetitivo das expressões pronominais “ele/” ela” retomando, respectivamente, os referentes “o homem estranho” e “Bia”. Mais uma vez, o trabalho de reescrita coletiva teve como fim levar os alunos a refletir sobre o próprio projeto de escrita, procurando no próprio repertório linguístico outras escolhas lexicais que pudessem ancorar esses referentes, evitando repetições desnecessárias e possíveis ambiguidades. Todavia, apesar das repetições, os alunos em vários momentos empregaram a ênclise com muita propriedade.

Embora os elementos linguísticos (gramatical) não sejam o foco desta análise, fizemos algumas observações sobre o domínio desse recurso pelos alunos. No caso específico desse grupo, foram detectados poucos problemas de ordem gramatical, apenas duas ocorrências de falhas ortográficas (derrepente/de repente – atrás/atrás), muito comuns no ensino fundamental.

O grupo conseguiu explorar bem os recursos da narrativa nos quadrinhos e mesmo no texto corrido, empregou satisfatoriamente o discurso direto e a pontuação expressiva.

No geral, o grupo A construiu um texto coerente, criativo e explorou vários recursos na tentativa de produzir sentidos (onomatopeias, recursos imagéticos, figuras de linguagem, anáforas referenciais...). Em relação ao conteúdo (o enredo da *fanfic*), destacam-se os novos sentidos atribuídos aos personagens representando os perigos da modernidade (assalto, violência, sequestro...). Além disso, a produção do grupo A atendeu às orientações da proposta de escrita e do gênero solicitado. O texto completo (tanto a versão em quadrinhos como o texto verbal) encontram-se nos anexos.

A análise que segue refere-se à *fanfic* criada pelos componentes do grupo B intitulada “A vida complicada de Cinderela e Branca de Neve”. Apesar de iniciarem o texto com o clichê “era uma vez”, os autores dessa *fanfic* criaram uma história diferente e moderna hibridizando, por meio da intertextualidade, os dois contos clássicos de base. Fazem a apresentação da situação inicial (situam o leitor e caracterizam os personagens) e apontam para a complicação (a morte do pai de Cinderela em um acidente de moto e as dívidas de jogo deixadas por ele). Esses dados podem ser observados no exemplo a seguir:

Texto 3

A Vida complicada de Branca de Neve e Cinderela

Era uma vez uma família muito rica, nessa família havia um lindo e belo menino chamado Cinderela, ele era muito bonito mesmo, ele tinha irmãos Ellen e Jacqueline. Ellen era alto, magro, mirim reclamando e tinha uma cara de azedo, Jo Jacqueline era baixo, gordo, tão gordo que parecia um canhão. Em um trinta dias o pai de Cinderela Carlos sofreu um acidente de moto e infelizmente morreu e deixou uma boa herança, mais também deixou dívidas de jogar. Nesse dia por diante Cinderela nunca mais foi feliz, pois sua madrasta mãe Zuzi, sempre implicava com Cinderela, o lindo menino sempre o trabalho, sempre sendo explorado. Até que um belo dia ele resolveu fugir para um reino muito, muito, muito distante mesmo, onde morava também Branca de Neve. Branco de Neve morava com os sete anões em um singelo casinho no meio do floresta, e Cinderela foi morar juntamente com seu futuro marido, o príncipe. Num belo dia de re-

Fonte: textos dos alunos

Logo no início da trama (após a morte do pai de Cinderela) há uma quebra na unidade temática, visto que os autores introduzem uma personagem (a madrastra Zulmira) sem associá-la às ações e ao enredo citado anteriormente (é como se o leitor já soubesse de quem se tratava). Todavia, o leitor só consegue compreender a sequência dos fatos por meio de inferências ativando seus conhecimentos de mundo (no caso as histórias de base). Nesse ponto, coube uma intervenção no momento da reescrita, no sentido de levar os alunos a refletir sobre suas próprias construções, buscando estratégias linguísticas e discursivas que possibilitassem o encadeamento dos fatos e resgatassem a sequência temática. Nesse momento foi fundamental a discussão sobre que processos de referenciação poderiam ser explorados para tornar o enredo mais coerente, coeso e objetivo. Exemplificamos essas colocações com o seguinte exemplo:

Texto 4

Num belo dia, ele não, o príncipe foi levar o sapato vermelho, cheio de brilho para uma linda mulher, Cinderela, e lhe disse que havia chegado de um lojo maravilhoso, não muito longe dali onde o príncipe e Cinderela estavam. Branco de Nere estava colhendo frutos e flores no floresta, quando de repente, apareceu um caçador bêbado para matá-lo, porém Branco foi mais rápido, e conseguiu despistá-lo e tirá-lo em uma casa, casa do Tio de Cinderela, que lo estava experimentando o sapato vermelho para seu casamento. Ao ver aquele lindo moço de pelo moreno como o moito, com um lindo olhar, o príncipe se apaixonou. De lá pra frente por ele, como num encanto ele voltou a seguir o pelo moço e viu o caminho do seu reino. *



Fonte: textos dos alunos

No decorrer da narrativa desse grupo, constatou-se (em vários momentos) a quebra da sequência textual com a introdução de fatos, personagens e ambientes que não foram devidamente anunciados ou correlacionados ao enredo. O grupo apresentou dificuldades de realizar as estratégias de referenciação, tanto de prospecção como de retrospecção da narrativa. Foram detectadas algumas contradições, confusões temáticas e ambiguidades. O trabalho de reescrita instigou reflexões sobre a construção textual por meio da autoavaliação e das contribuições dos demais participantes da turma. A mediação do professor ocorreu no sentido de ajudar o grupo a encontrar formas de sanar as lacunas e encadear as ideias por meio das estratégias de referenciação.

Apesar dos problemas textuais delineados anteriormente, a *fanfic* desse grupo foi um dos textos mais ricos e criativos. Além de explorar várias formas de intertextualidade por meio

da hibridização dos dois contos (Branca de Neve e Cinderela) no mesmo texto, a recategorização dos personagens tradicionais percorre toda a trama. A Branca de Neve “boazinha” e “inocente” dá lugar a uma moça invejosa, ardilosa e traiçoeira que rouba o príncipe de Cinderela. A cinderela do clássico tradicional aparece no início da narrativa, mas é repaginada mudando seu perfil logo após a morte do pai (complicação). Ao contrário da personagem do clássico tradicional (sempre frágil e indefesa), a Cinderela moderna (recategorizada) foge em busca do seu príncipe, tornando-se amarga e vingativa ao ser abandonada por ele e trocada por Branca de Neve. Tais considerações podem ser observadas a seguir:

Texto 5

Mas Cinderela nemello de raiva e ciúmes pegou Branca pelos braços e fugiu no seio do príncipe. Enquanto isso o bruxo procurava Branca de Neve para entregar-lhe o banana envenenado. Buscou-o por todos os lugares, em sua casa, no teatro, no cinema, no prefeitura, no cemitério, no banheiro e nada de Branca aparecer, mas o caçador avisou o bruxo que Branca está escondido num parque de diversões no meio do floresta dos Medos, o bruxo então foi atrás de Branca e passou um fetiche para ficar mais feroz. Branca foi encontrada rapidamente, o bruxo se fez que estava perdido e Branca de Neve o ajudou e quando o bruxo finalmente estava fazendo o Branca comer o banana, Cinderela com toda sua malícia de comeu o banana que estava cheio de pó de mico, e ela começou a se coçar e não conseguiu parar até que ele morresse e o bruxo escapou, foi o Branca de Neve aproveitar e matou o Cinderela com 3 tiros e fugiu com o príncipe e os sete anões e viveram felizes para sempre.

Fonte: textos dos alunos

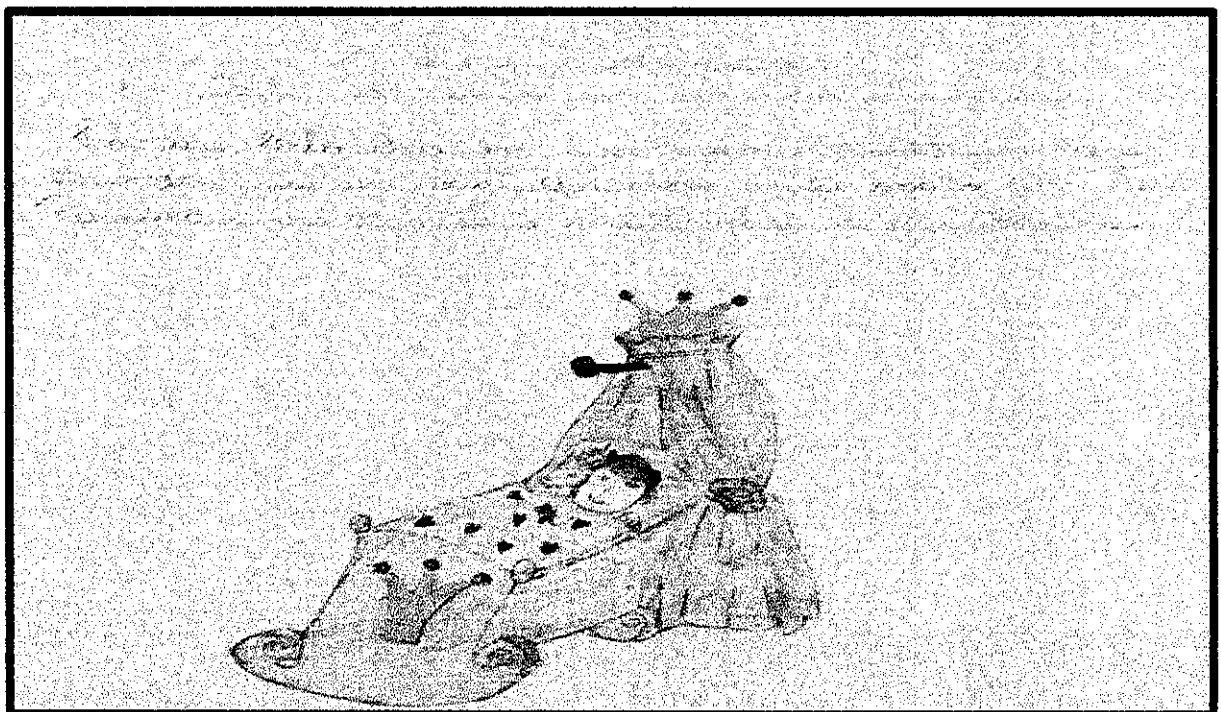
Há uma riqueza de sentidos no texto não só pela intertextualidade, como também pela caracterização e ressignificação dos personagens. Além disso, as escolhas semânticas e lexicais carregadas de intencionalidade geram também o humor na trama. O trecho em que a bruxa oferece uma “banana envenenada” com pó de mico para Branca de Neve é bastante cômico e revelador da criatividade dos alunos. Mesmo com problemas textuais, o grupo criou uma trama instigante que mistura no seu enredo ação, romance, tragédia e comédia.

O imaginário do grupo persiste até o final com o trágico e cômico fim de Cinderela (comeu a banana envenenada com pó de mico que roubou de Branca de neve, desmaiou de coceira) que perdeu o príncipe para Branca de Neve e morreu vítima de um disparo de cinco tiros.

Nessa *fanfic*, é nítido o embate de vozes sociais que permeiam o texto. Os sujeitos escritores, marcados por suas histórias e ideologias confrontam-se numa espécie de diálogo heterogêneo na elaboração do projeto de escrita numa cadeia de responsividade. E o resultado é um texto marcado não só pelo intertexto, mas sobretudo pelas histórias de vida desses sujeitos (ciúme, vingança, ambição, sobrevivência, amor...) que são por natureza heterogêneos. Aqui reiteram-se não só os pressupostos bakhtinianos sobre as interações dialógicas já explorados na fundamentação teórica, como também as discussões de Authier-Revuz (1990) sobre a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos, ancorando a análise e corroborando a ideia de crescimento do sujeito a partir das relações dialógicas com o “outro”.

A terceira *fanfic* analisada foi escrita pelo grupo C e traz como título “A Bela Adormecida: um conto de fadas do mundo atual”. Da mesma forma que no grupo B, essa narrativa inicia com o clichê “certo dia”. Segue a ordem tradicional das narrativas com a apresentação da situação inicial, seguida da complicação. Já os elementos de referenciação são mobilizados desde o início do texto. Vejamos os exemplos:

Texto 6



Fonte: textos dos alunos



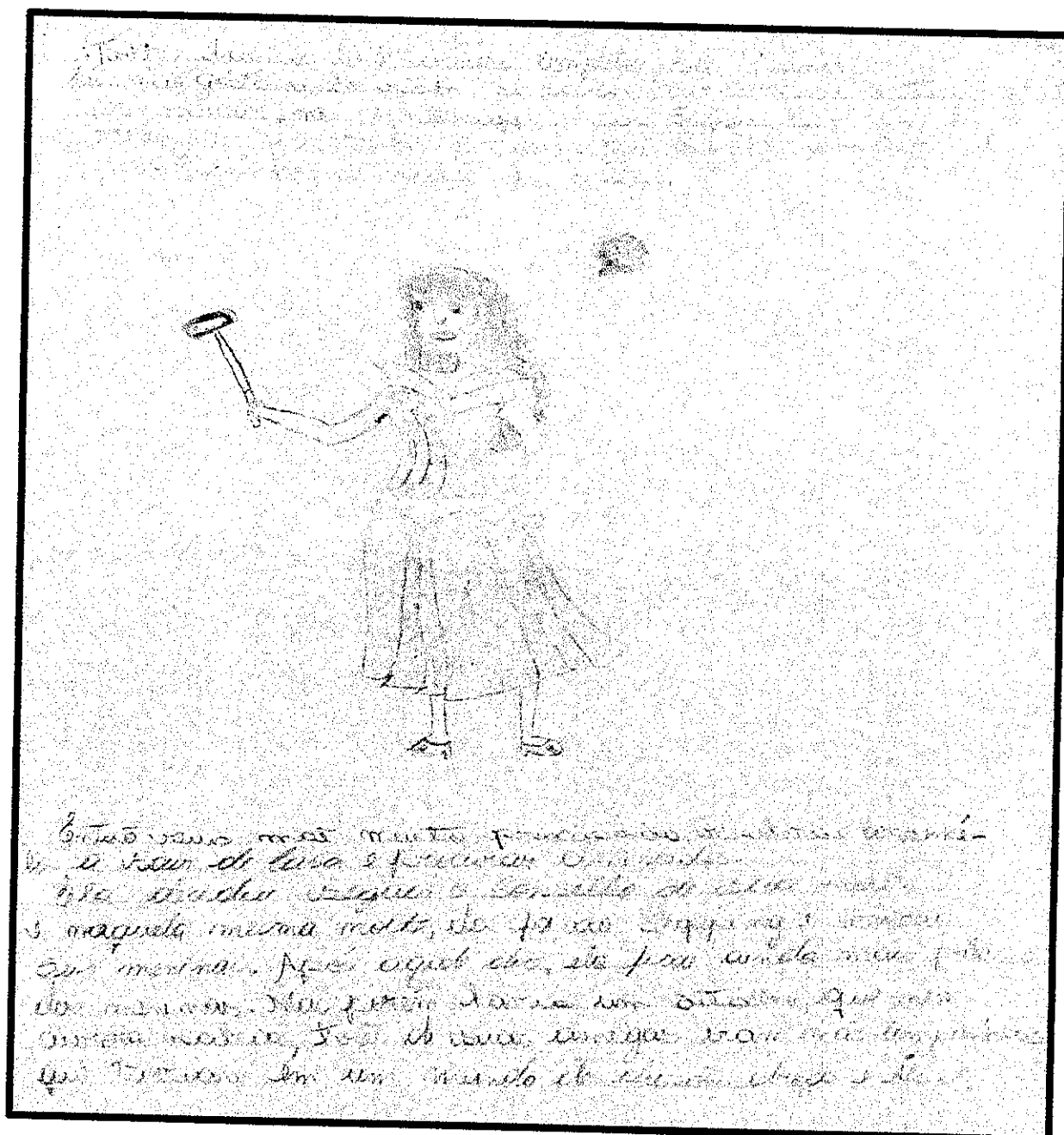
Fonte: textos dos alunos

Analisando os dois primeiros momentos da história, pudemos destacar as várias estratégias textuais que garantem a unidade temática e a progressão temática textual da *fanfic*. O referente “um bebê” é retomado e recategorizado pela expressão nominal “a bela Aurora”. O referente “o casal” é referenciado pela expressão pronominal “por eles”. Nesse caso o leitor precisa fazer inferências para compreender no contexto essa retomada, visto que o referente (um casal) é uma expressão singular retomada por um pronome plural (o leitor faz as associações de que um casal é constituído por duas pessoas, “eles”/ marido e mulher). A progressão textual continua sendo desenvolvida pelas anáforas pronominais “sua mãe” e a forma verbal seguida de pronome oblíquo enclítico “abençoá-la” (ambos retomando “Aurora”). Os alunos empregaram ainda um encapsulamento anafórico por meio da expressão nominal “daquela linda família”, referindo-se conjuntamente a uma porção precedente do texto, envolvendo o casal (pai e mãe) e a “Aurora”. Nesse mesmo trecho, o pronome anafórico “ela”, gera uma ambiguidade, posto que a retomada da amiga invejosa não fica muito clara, só é compreendida por meio de associações e inferências, deixando dúvidas quanto à sua referência. Nesse caso, coube uma orientação no momento da reescrita com o intuito de reconstruir essa passagem por meio de outras estratégias referenciais.

Outros recursos também são mobilizados pelo grupo na manutenção da progressão textual e temática, possibilitando o avanço ou retrocesso da trama. Destacam-se as expressões adverbiais que fazem referência ao momento (tempo) em que ocorrem as ações (Tempos

depois.../ meses depois.../ então.../ após aquele dia .../ em meio à festa.../ logo em seguida...). Constatou-se ainda um vasto repertório de anáforas pronominais retomando “Aurora” (“suas amigas” / “ela” / “aquela bela moça” / “convencê-la”). Além dessas estratégias textuais, foram empregadas repetições e elipses (recuperando-se os referentes pelas terminações verbais). As observações citadas podem ser exemplificadas a partir do seguinte fragmento:

Texto 7



Fonte: textos dos alunos

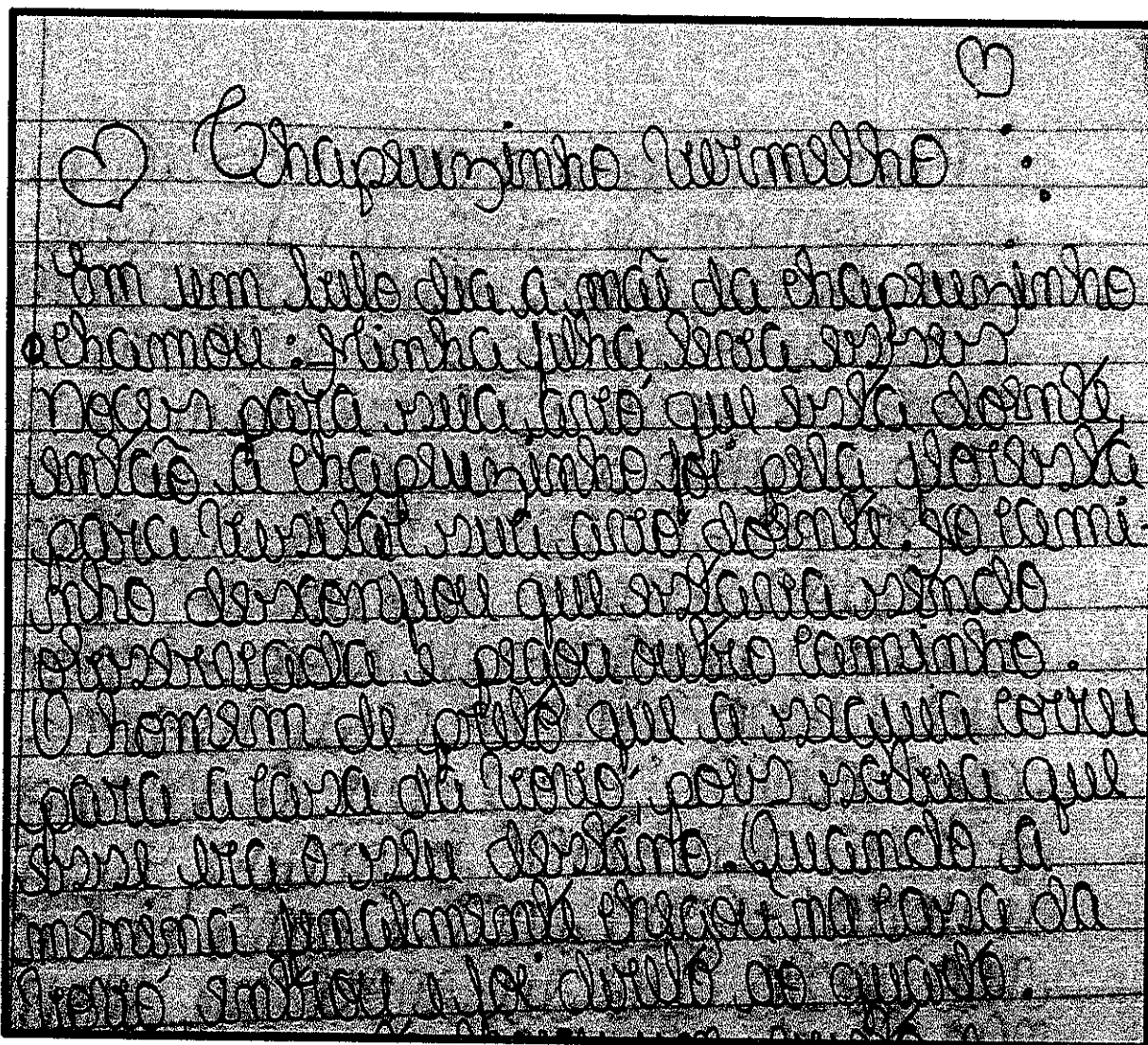
De maneira geral, o projeto de escrita foi bem definido, esse grupo conseguiu articular as ideias por meio dos processos referenciais, não apresentou muitos problemas de ordem

textual ou gramatical. Quanto ao conteúdo (o enredo em si), as inovações em relação ao texto clássico de base (A Bela Adormecida) só ocorreram depois da complicação. As inovações de conteúdo surgiram na terceira parte, quando há a mistura dos contos de fadas aos recursos tecnológicos da vida moderna (redes sociais, *whatsApp*, *facebook*, *selfies*...). Os perigos que fazem parte do cotidiano dos jovens da atualidade (como drogas, álcool...) também aparecem na trama. A fada má é recategorizada, dando lugar às amigas invejosas que conduzem Cinderela para o mau caminho das drogas. No desfecho, o príncipe encantado é ressignificado dando lugar a um personagem moderno, um médico. Aqui contatou-se a presença dos estereótipos sociais relacionados à posição social de prestígio (casar com um médico, profissão de prestígio, símbolo de status, é o sonho das princesas modernas, e equivale ao sonho do príncipe encantado nos contos de fada). Nesse caso, coube uma intervenção no sentido de levar os alunos a refletir sobre os vários estereótipos sociais e suas implicações na vida moderna, discussão embasada na proposta de multiletramentos referendada na fundamentação teórica, segundo a qual a escola também deve promover a criticidade. Tornou-se importante levantar reflexões sobre a construção e manutenção social desses estereótipos observando até que ponto contribuimos para sua consolidação ou modificação.

As ilustrações que acompanham o texto não foram tão elaboradas, mas não deixam de refletir a hibridização do conto de fadas e da vida moderna. A intencionalidade dos ilustradores se faz presente ao criar uma princesa com um pau de *self* e um celular, o ideário do jovem moderno. A força das redes sociais está representada não só no texto verbal como também nos dos ícones do *whatsApp* e do *facebook*. A leitura dessas imagens e suas respectivas inferências também podem ser feitas a partir da referência, associando-se o verbal e o não-verbal. Durante a reescrita desse texto, os alunos foram instigados a refletir sobre a escrita ouvindo a colaboração dos seus pares no sentido de enriquecer o enredo da narrativa, reelaborando, principalmente, o início da história.

A *fanfic* do grupo D, com o título “Chapeuzinho vermelho: um conto diferente”, à primeira vista, apresenta problemas de estrutura textual, não há divisão em parágrafos, embora os sinais de pontuação tenham sido empregados com êxito na maioria dos casos. Os alunos construíram as falas no discurso direto (com travessão, dois-pontos, exclamação, interrogação...), no entanto essas falas não são estruturadas em parágrafos, há um texto corrido sem divisões. Essas considerações podem ser exemplificadas no exemplo seguinte:

Texto 8



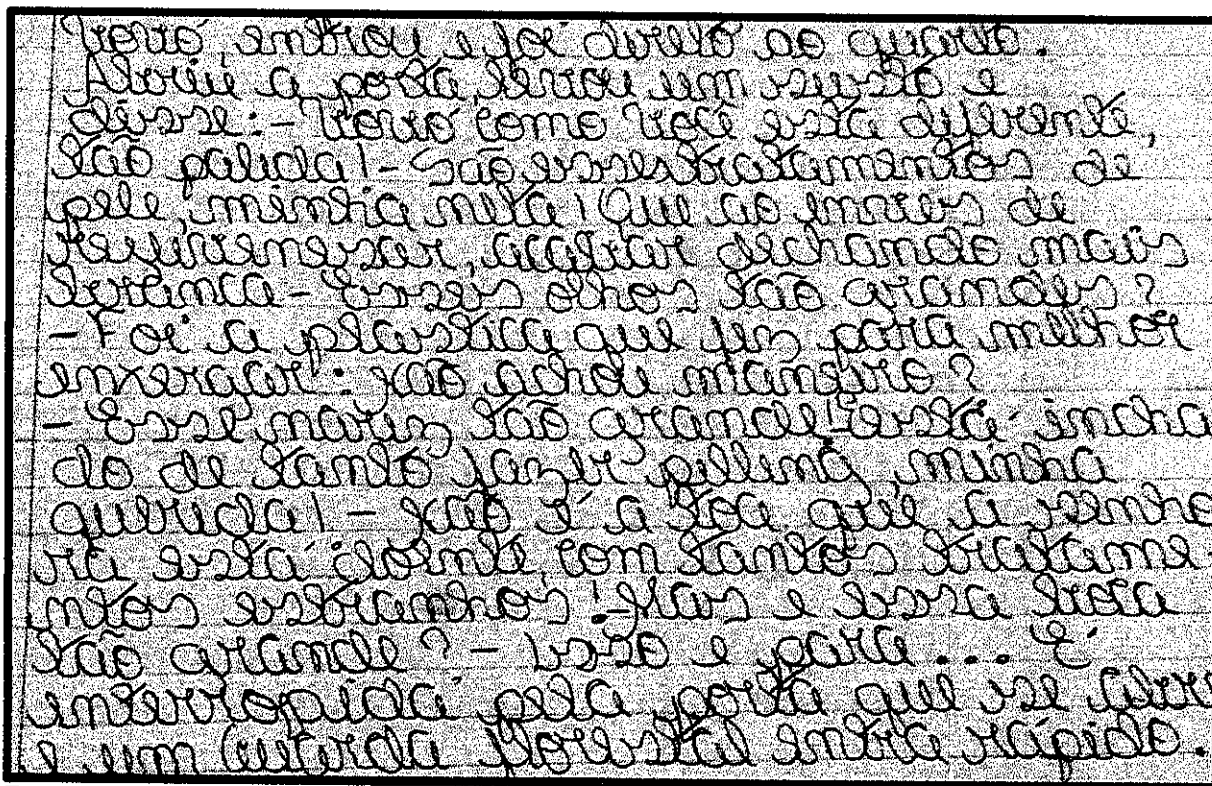
Fonte: textos dos alunos

É válido ressaltar, que apesar desses problemas de ordem linguística e estrutural, a compreensão e a construção dos sentidos do texto não foi comprometida. A criatividade dos alunos se expressou não só pela resignificação do enredo, modificando as características e ações das personagens, como também nas escolhas lexicais que intencionaram o humor na trama.

Não há lobo, nem vilão. Há uma vovó moderna e jovem preocupada com a aparência (tratamentos estéticos, peeling...) que procura aproveitar a vida com seu "amigo" (o homem de preto). Constatou-se a criatividade do grupo na quebra da expectativa em relação ao personagem "homem de preto". O início da história conduz o leitor a inferências de que encontraria um vilão e uma vovó fragilizada em apuros, mas essa expectativa é quebrada com a recategorização do lobo e da vovó. O humor da trama se faz presente nas perguntas da menina

e nas respostas do suposto lobo (homem de preto amigo da vovó) e segue até o final, quando a vovó pede para a neta deixar de usar o clássico capuz vermelho, alegando estar totalmente fora de moda (“demodê”).

Texto 9



Fonte: textos dos alunos

Todo o percurso da análise, comprovou que os alunos são capazes de criar e ressignificar textos ativando seus conhecimentos de mundo e explorando seu repertório textual e discursivo, apesar de algumas dificuldades com o trato linguístico. Nesse caso, a reescrita tendo por base os pressupostos da referenciação, contribuiu para reorganizar a sequência textual coordenando as ações da história. Além disso, embora não seja o foco dessa análise, nessa produção, foram necessárias algumas reflexões sobre estrutura textual e organização dos parágrafos. As intervenções incluíram o agrupamento das ideias do texto em parágrafos, destacando as falas dos personagens no discurso direto.

A progressão temática nessa *fanfic* se constrói com a introdução e a retomada dos referentes por meio dos termos pronominais (“minha”, “ele”, “sua”) além das expressões adverbiais demarcando o tempo, lugar e a prospecção dos fatos (“no caminho...”/“quando chegou finalmente à casa da vovó...”).

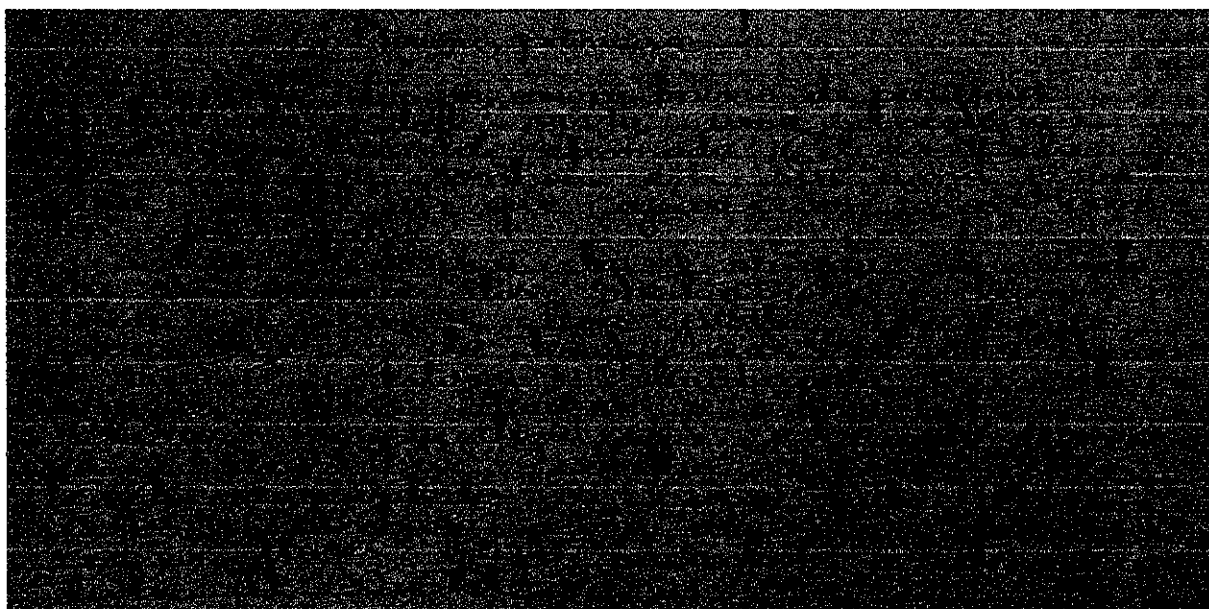
No geral, além do conhecimento do texto-fonte, os alunos conseguiram correlacionar conhecimento linguísticos, os conhecimentos de mundo e conhecimento interacional e por meio

da ativação de estratégias sociocognitivas, adequaram-se ao estilo e propósito do gênero solicitado. Essas constatações, ancoraram-se nos pressupostos teóricos de Koch e Elias (2013), elencados na fundamentação, sobre os processos sociocognitivos de construção da escrita.

O último texto analisado, “Dorme, princesa”, foi produzido pelo grupo E. Nessa *fanfic*, realidade e ficção misturam-se com muita criatividade no imaginário dos autores. O enredo é instigante e traz no seu bojo vários elementos e problemas que afetam o jovem da atualidade. Conta a história de Clara Bela, uma heroína que hibridiza, tanto no nome como nas ações, as características das princesas dos contos de fada (Branca de Neve, Cinderela e Bela Adormecida) e das meninas da modernidade.

A personagem viaja no imaginário dos contos de fada por meio das leituras, seu passatempo favorito e ao mesmo tempo torna-se vítima dos seus sonhos. Sonha com um príncipe encantado, mas ao se deparar com os perigos do mundo virtual, acaba sendo vítima dos seus sonhos. A personagem viaja o tempo todo em dois mundos, o ficcional e o virtual e quando cai na realidade se vê vítima das drogas e do abuso sexual pelo suposto “príncipe”.

Texto 10



Fonte: texto dos alunos

Quanto à estrutura textual e ao domínio linguístico, o grupo não apresenta grandes problemas. A sequência da narrativa é bem marcada pelos verbos e pelas estratégias de referenciação. Os referentes apresentados são retomados por anáforas pronominais, repetições e elipses como demonstram os exemplos mais adiante. O referente “uma menina de origem humilde” é recategorizado pelo nome “Clara Bela” e retomado respectivamente pelas

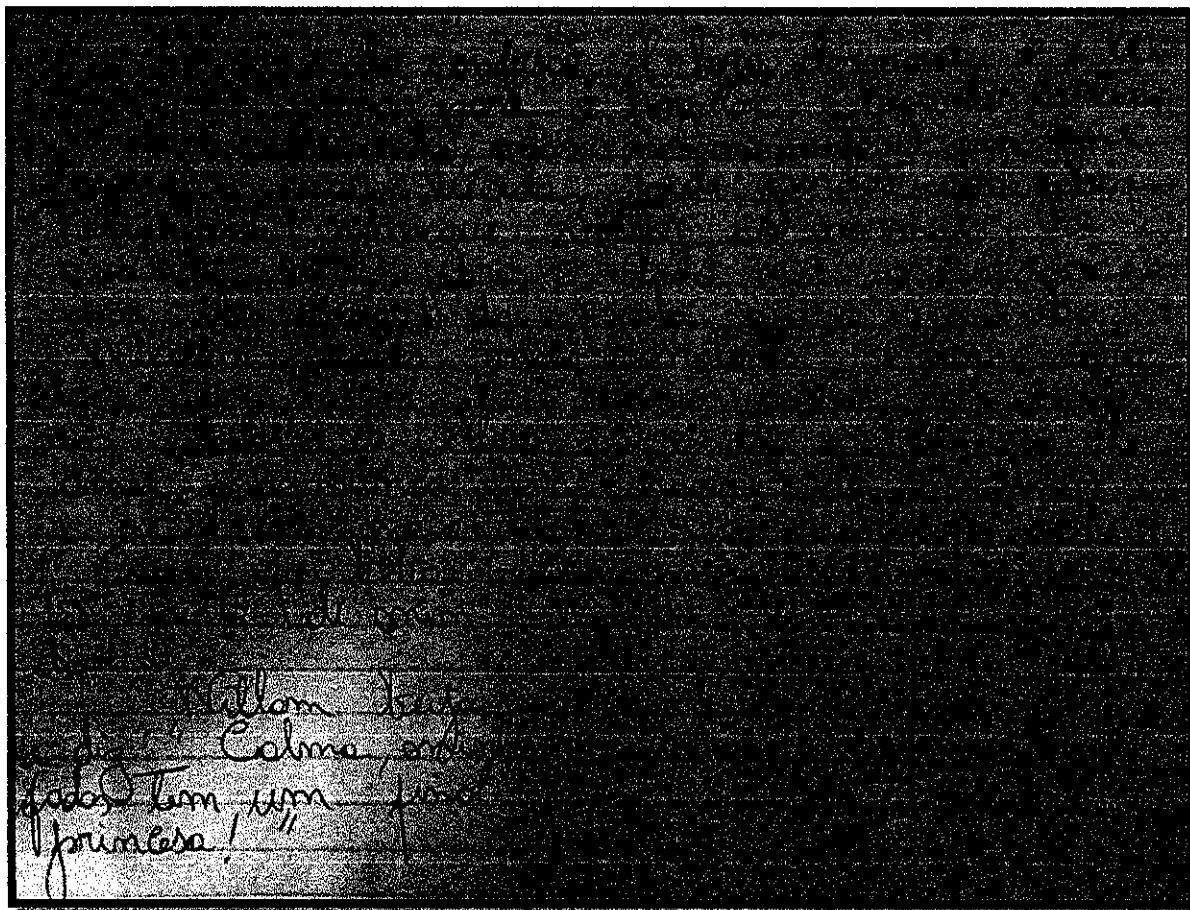
expressões referências citadas anteriormente (sintagmas pronominais: “ela”, “suas amigas”, “seu tempo”, “sua rotina”, seus pais... / elipses: “passava boa parte do tempo...”, “quando não estava...”). No decorrer do texto, novos referentes são ativados e renomeados com várias estratégias referenciais. Como o texto não apresentou problemas quanto ao encadeamento das ideias, fatos e ações, e por se tratar de uma narrativa longa, serão destacados aqui alguns exemplos pontuais.

O personagem Zeus (o suposto príncipe), é introduzido na história (um novo referente) por meio da expressão nominal “um jovem desconhecido”. Esse referente é recategorizado anaforicamente pelo pronome “ele” (repetidas vezes) e pelo sintagma indefinido “um deus grego”. Um outro referente que mereceu destaque na história foi o personagem William, introduzido no texto por meio da expressão referencial “o melhor amigo da escola”. Esse personagem apareceu no meio da história e só é referenciado no clímax e no desfecho. Ele é retomado em um momento crucial da trama, quando Clara está drogada e prestes a sofrer um abuso sexual (“...felizmente passava por ali um grupo de jovens conhecidos da escola, um deles era William, o melhor amigo de Clara”). Interessante notar que os alunos construíram uma certa expectativa em torno desse personagem, quando o caracterizaram como “o melhor amigo” no momento da valsa. Isso comprova que as escolhas são carregadas de intencionalidade e corroboram a necessidade de se olhar para o texto dos alunos como o resultado de “um projeto de dizer”, no qual convergem questões sociais, linguísticas e discursivas. No desfecho, o personagem William ganha destaque e o “*status*” de herói (príncipe encantado) de Clara. É recategorizado por Clara ao denominá-lo “meu príncipe”.

No caso específico desse grupo, a reescrita contribuiu para refletir sobre algumas repetições, redundâncias e a necessidade de sintetizar algumas informações. No geral, foi uma produção muito criativa e instigante, sobretudo, pelas formas de intertextualidade desenvolvidas no texto. Os alunos souberam manipular com muita criatividade os elementos de cada texto-base. A personagem Clara era fanática por contos de fada e no seu cotidiano viveu dias de princesa: o baile de quinze anos com direito a sapatinho dourado, vestido azul, tiara de brilhante e um príncipe que some à meia noite (uma alusão recategorizada ao conto Cinderela), é envenenada com bebida e droga sendo vítima do golpe “Boa noite Cinderela” e acorda com um beijo do príncipe (uma alusão híbrida ao enredo dos clássicos Branca de Neve e A Bela Adormecida ressignificados e recategorizados). O próprio título da história (“Dorme, princesa”) já é carregado de sentidos, conduzindo o leitor a inferências baseadas nos conhecimentos sobre

as heroínas e princesas clássicas que quase sempre adormecem (é caso de Branca de Neve, A Bela Adormecida e inclusive do clássico Romeu e Julieta). Segue um fragmento como exemplo:

Texto 11



Fonte: texto produzido pelos alunos

De maneira geral, os dados resultantes das análises, comprovam a importância de se observar os processos referenciais produzidos nos textos dos alunos. Comprovam ainda a necessidade de tomar a produção escrita como um processo sujeito a reformulações, levando o aluno a refletir criticamente sobre seu próprio projeto de escrita. Além disso, constatou-se também a urgência de se implementar propostas de escrita contextualizadas que realmente façam sentido e motivem o aluno a escrever. Aqui ressaltam-se as propostas do multiletramento, que abarcam não só elementos da cultura privilegiada, mas propõem o trabalho com a diversidade cultural e linguística dos sujeitos, (isso inclui a exploração de gêneros como as *fanfics* no cotidiano escolar) sem perder de vista a associação desses elementos aos recursos tecnológicos que já estão arraigados ao cotidiano dos alunos. A partir dessa perspectiva, constatou-se sobretudo a importância de fazer circular as criações dos alunos no *blog*, oportunizando a divulgação, o compartilhamento e a recepção desses escritos por outros olhares além do professor. Essas trocas dialógicas, no sentido bakhtiniano do termo, permitem o

crescimento e a instituição do aluno enquanto sujeito, a partir do momento em que dialoga com diferentes vozes numa cadeia de responsabilidade.

A experiência relatada neste trabalho foi produtiva, principalmente no que se refere aos resultados da escrita dos alunos. Constatou-se a motivação dos alunos em escrever e partilhar seus textos com outros colegas no *blog*, acrescentando-se ainda o fato de aceitarem as contribuições do olhar avaliador do “outro” nos processos de reescrita. No entanto, cabe esclarecer que essa aceitação passou primeiro por um trabalho de conscientização do grupo, visto que alguns alunos demonstraram, a princípio, um certo receio de expor seus escritos e ideias. Dessa forma, foi imprescindível uma conversa com a turma no sentido de mostrar que cada indivíduo tem um potencial que precisa ser respeitado e valorizado, esclarecendo que as dificuldades e as limitações fazem parte de qualquer processo de produção escrita. Conforme foi descrito na seção 1.5, a partir de Passarelli (2012), a escrita é vista aqui como um processo de idas e vindas, de escritas e reescritas, e não como um produto pronto e acabado, sem espaço para reflexões e reformulações. Cabe ressaltar que não foi uma tarefa tão simples, mas um desafio alimentado pelo desejo de ver fluir a escrita e a criatividade dos alunos, sem prender-se necessariamente a uma avaliação meramente formal ou a uma nota. Aqui reiteramos as contribuições sobre a avaliação da escrita dos alunos apresentadas também na seção 1.5 a partir de Suassuna (2011).

No geral, foi uma experiência proveitosa, apesar dos pequenos obstáculos encontrados no percurso. Em relação aos recursos necessários para execução das atividades, não tivemos grandes contratempos. Durante duas das visitas ao laboratório, tivemos problemas de conexão à rede, interrompemos as aulas por um breve período de reforma na escola, além da greve de professores, no entanto conseguimos concluir a contento. Devido ao número de computadores, tivemos que otimizar a organização da turma em duplas e trios, a depender da frequência dos alunos a cada aula. No relacionamento entre os componentes dos grupos ocorreram algumas divergências de opinião que foram solucionadas na base do diálogo com a nossa mediação, mas nada que prejudicasse o andamento do processo, ao contrário, contribuíram na busca de soluções para os impasses e no acréscimo de novos olhares sobre o projeto.

Analisando o conteúdo das *fanfics*, percebemos que os alunos sentem necessidade de falar de temas relacionados ao seu cotidiano e a sua realidade em geral. Tornou-se nítida a necessidade de abordar nos textos fatos e situações vivenciadas no dia a dia de cada um. Esses dados foram fundamentais para ampliar o conhecimento a respeito dos alunos, seus medos, suas dúvidas, seus anseios e os principais problemas que marcam as suas vidas. Os heróis e heroínas

das *fanfics* assemelham-se aos jovens de hoje, não são os estereótipos criados nos contos de fadas, eles foram recriados e repaginados de acordo com o momento atual em que os alunos estão inseridos. Tais constatações, coadunam com a perspectiva do multiletramento defendida por Rojo (2013), já referendada na fundamentação teórica.

Constatou-se que a opinião e a avaliação dos pares são elementos fundamentais para motivar os alunos a escrever. Além disso, a cada postagem, ampliava-se a responsabilidade dos alunos em alimentar o *blog* para atender às expectativas desses interlocutores. O fato de se sentirem autores lidos por companheiros de escola foi um estímulo a mais para os alunos. Isso pode ser comprovado nos comentários dos próprios alunos.

Também foi produtiva a liberdade fornecida aos alunos para ilustrar suas histórias de acordo com as habilidades do grupo. Essa dinâmica permitiu que cada grupo explorasse melhor o potencial dos seus componentes, sem ficar presos a um modelo único e acabado. Assim, houve mais uma oportunidade de conhecer melhor os alunos, tanto por meio da escrita como por meio da arte e da criatividade em geral. Isso comprova que muitas vezes os talentos e habilidades dos alunos são subestimados, ou melhor ofuscados com atividades desestimulantes e repetitivas, sem que lhes sejam ofertadas oportunidades de mostrar o que sabem.

No que tange às questões estruturais, percebe-se o domínio dos alunos da tipologia textual (narração) e do gênero *fanfics*, bem como das especificidades de uma narrativa e dos seus elementos básicos (construção e caracterização de personagens, noções de tempo e espaço, construção de enredos e ações). Esses dados corroboram a proposta (defendida na primeira seção desse relatório) de que o contato com a leitura de textos variados e o trabalho a partir dos gêneros contribuem para a ampliação da competência de produção escrita dos alunos. Essas constatações fortalecem a defesa de um ensino situado, como propõe Santaella (2007), em que a escrita passa a ser contextualizada e ganha sentido a partir da divulgação e circulação dos escritos dos alunos. Nesse ponto referendamos as considerações sobre os gêneros do discurso, abordadas no referencial deste trabalho.

Em relação ao domínio de alguns conhecimentos linguísticos e textuais foram detectadas algumas dificuldades comuns entre os grupos como: problemas de pontuação, problemas em relação à utilização do discurso direto e questões relacionadas à correlação entre as ideias. Visto que foram questões muito frequentes em todos os textos dos grupos, tornou-se necessário fazer breves abordagens desses conteúdos no momento da avaliação e da reescrita coletiva.

Para fins de análise, os textos em sua primeira versão original manuscrita seguem anexos no final do relatório, enquanto as versões finais resultantes da reescrita encontram-se postadas no *blog* da turma com suas devidas alterações e ilustrações. Os resultados comprovam o ganho significativo em relação aos problemas identificados na primeira versão.

A discussão desses problemas coletivamente foi proveitosa, não só pelo engajamento dos grupos na reconstrução dos seus próprios textos, mas sobretudo pela interferência avaliativa nos textos dos seus pares. Isso só comprova a validade das trocas dialógicas e da participação do “outro” na construção do conhecimento.

De maneira geral todas as constatações elencadas anteriormente, levantam reflexões sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas que não consideram o aluno como sujeito atuante no processo ensino aprendizagem e tomam o ensino da língua materna como um processo mecânico e pontual. Acrescenta-se ainda, a urgência de revisão dos parâmetros de avaliação que perduram nas escolas, principalmente no que se refere a análise da escrita dos alunos, pois o que se observa como resultado, na maioria dos casos, é o receio e o desestímulo dos alunos em escrever. Sendo assim, é preciso dar vez e voz ao nosso aluno abrindo os espaços fechados da escola. Para isso, o professor precisa assumir o papel de mediador do processo ensino aprendizagem, oportunizando ao aluno o exercício da autonomia como sujeito construtor e colaborador do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar a influência das tecnologias na nossa vida, também não se pode negar a necessidade de mudança de paradigmas em relação ao papel do professor e ao processo ensino/aprendizagem. Além disso, tornou-se redundante dizer que a escola deve acompanhar os avanços tecnológicos, no entanto, nunca é demais afirmar que apesar dos novos recursos, continuamos convivendo com velhos problemas. Portanto, independente do domínio de técnicas e recursos modernos, precisamos vislumbrar saídas, propostas e soluções para dilemas antigos.

Muitas escolas públicas hoje estão equipadas com aparelhos e recursos tecnológicos modernos, todavia, as concepções de língua, de sujeito e de educação, em muitos casos, continuam as mesmas. Os computadores e os aparelhos de multimídia dão apenas uma nova roupagem às aulas e exposições puramente formais, que tomam a língua separada do seu uso e preparam o sujeito para repetir regras e modelos preestabelecidos. Faz-se urgente repensar esse modelo de ensino, adequando as demandas tecnológicas ao processo de construção dialógica

do conhecimento, sem perder de vista a formação de um sujeito ativo, consciente que se constrói e é construído na sua interação com o outro. A partir dessa perspectiva, o texto visto como lugar de interação entre os sujeitos, demanda a formação de leitores e escritores proficientes, capazes de adentrar muito além dos elementos cotextuais na busca e na produção dos sentidos.

Diante da multiplicidade de gêneros que emergem no meio virtual e das novas configurações constitutivas do texto, que vão das particularidades do hipertexto à exploração dos diversos recursos semiológicos, tornou-se um imperativo a ressignificação dos processos de leitura e de escrita, por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas, que preparem o lectoescritor para o multiletramento exigido no mundo das tecnologias. O estudo dos gêneros discursivo e da amplitude de textos hipermodais que materializam nossas relações sociais por meio da linguagem, bem como a gama de recursos tecnológicos que permeiam o ambiente escolar, por si só, não promovem a mudança. Faz-se necessário encontrar a harmonia entre todas essas possibilidades linguísticas e a construção do sujeito sociohistórico, ativo, dialógico que produz o seu conhecimento na relação com o outro.

Isso tudo se constitui num grande desafio que deve ser encarado por muitos. A escola, que não pode ficar à margem das mudanças; o aluno, no seu desejo de aprender e construir seu conhecimento a partir da troca dialógica; o professor, que deve pensar e refletir a sua prática num processo constante de renovação de conceitos e propósitos educativos, sem perder de vista o seu importante papel de mediador nesse emaranhado de informações advindo das tecnologias; também não podemos esquecer do desafio do poder público na elaboração e concretização de propostas que envolvam, não apenas, a aquisição de materiais e produtos, mas também viabilizem, com seriedade, a valorização e a formação continuada do professor / mediador, peça-chave em qualquer processo de mudança educacional.

A partir dessa perspectiva, esse experimento procurou contribuir, por meio de reflexões teóricas e sugestões de práticas de escrita que podem ser socializadas e adaptadas a outras realidades educacionais, estimulando o debate crítico e fornecendo subsídios para amenizar as inquietações daqueles que são compromissados com o fazer pedagógico e procuram repensar e inovar as suas práticas.

A rápida proliferação e modernização dos recursos digitais intensifica as inquietações dos professores de língua, visto que para muitos, operacionalizar esses recursos ainda é um desafio. O aluno, em contrapartida, como nativo digital, familiarizado com esse contexto, na maioria dos casos já domina esses recursos com maestria. Nesse ponto, vale ressaltar, que ao propor atividades que envolvam os meios digitais, o professor deve colocar-se como orientador/observador, por vezes ajudando a construir, outras aprendendo durante o processo.

É fato que a internet inaugurou um novo tipo de relação entre leitura e escrita. O suporte das telas do computador possibilita que se escreva no próprio espaço em que se faz a leitura, permitindo ao leitor formatar a materialidade do texto que deseja ler. Dessa conjuntura, surgem novas possibilidades de leituras e de escritas, bem como novos autores que veem seus textos disseminados por meios de circulação inusitados, como é o caso das *fanfics*. As potencialidades do *blog* descritas nesse experimento, permitem aos alunos vivenciar concretamente essas novas relações em que a leitura e a escrita, apesar de exigirem competências específicas, aparecem imbricadas num só processo.

A partir dessa perspectiva, a experiência da criação do *blog* de *fanfictions* aqui relatada foi produtiva, tendo em vista a participação ativa e a motivação dos alunos na execução das tarefas. Constatou-se que quando há o envolvimento dos alunos no processo ensino/aprendizagem, quando estes são tomados como sujeitos atuantes desse processo, há um ganho considerável em relação ao interesse pela escrita e pela leitura. Esta constatação justifica a relevância de propostas educacionais que priorizem a interação, a autonomia, o compartilhamento da escrita entre autores e leitores, bem como o fomento à autoria e coautoria, preparando os alunos para explorar a linguagem em práticas sociais variadas.

As análises dos dados comprovam que esse tipo de trabalho favorece a identificação dos sujeitos com o processo de escrita, além de possibilitar a avaliação da recepção dos seus textos frente ao público leitor, fato que contribui ainda para o aperfeiçoamento da escrita, uma vez que os comentários postados pelos leitores contribuem com o processo de incentivo e revisão dos textos. Já os autores possuem a liberdade para ousar, inovar, reescrever a partir de modelos que surtiram ou não efeito. Enfim, a prática da reescrita associada à publicação e compartilhamento dos escritos na internet, por si só, já instaura novas motivações para a escrita. Além disso, as análises das estratégias referenciais empregadas pelos alunos conduziram os nossos olhares para todo o projeto de escrita, contribuindo com a construção dos sentidos a partir das escolhas linguísticas e discursivas desses interlocutores. Dessa forma, é importante que o professor, no momento da avaliação, valorize essas escolhas estratégicas, visto que representam todo o projeto de dizer dos alunos e norteiam os sentidos dos textos.

Outro ponto que merece destaque no trabalho com o *blog* é a possibilidade de extravasar o mundo da escrita com a criação de desenhos, imagens, vídeos, adaptação para histórias em quadrinhos e a exploração de elementos sonoros, dentre outros recursos que concretizam o imaginário do autor. Constatamos que por meio das ilustrações os textos ganharam novas formas e ampliaram as possibilidades de construir sentidos. Isso comprova também, a

necessidade de explorar outras linguagens aliadas à escrita, pois novos sentidos podem emergir da associação entre o verbal e o visual.

Assim, finalizamos nosso trabalho na expectativa de que seja um incentivo para outros educadores que anseiam por um ensino de escrita mais produtivo e que estão dispostos a refletir sobre suas práticas reinventando propostas e propondo possíveis soluções para serem compartilhadas entre os seus pares. Finalizamos na certeza de que cada final será apenas o recomeço de uma nova batalha na busca de melhorias que otimizem os acertos e reformulem as falhas detectadas no cotidiano das nossas práticas pedagógicas. E aqui ratificamos as palavras de Geraldi (1997, p. 131), quando assevera que “é devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas”

6. REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade (s) enunciativa (s)** (tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi). Campinas: Cadernos de Estudos Linguísticos, n.19, IEL/UNICAMP, p. 25-42, jul-dez., 1990.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 5a. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BEHENCK, Rosângela Leffa. **Sujeitos e sentidos em blogs: entre a movência e o retorno**. Porto Alegre: Núcleo de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010 (Dissertação de Mestrado).
- BARTHES, R. (1988). **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013. 5.ed., 1ª impressão.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto (Orgs.) **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens/Veja, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GRILLO, Sheila Viera Camargo. “Fundamentos bakhtinianos para análise de enunciados verbos-visuais. In: Filologia e Linguística portuguesa, v. 14 (2), p. 235-246, 2012.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013. 3.ed. 8ª reimpressão.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012. 2. ed. 1ª reimpressão.
- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17 a 51.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. V. 3. 5.ed – São Paulo: Cortez, 2011.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção dos textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSARELI, Lílían Ghiuro; CINTRA, Ana Maria Marques (Org.). **A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares**.

PIMENTEL, Carmem. **Blog: da internet à sala de aula**. 1. Ed., Curitiba: Appris, 2012.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teoria, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1.ed. – São Paulo: Parábola editorial, 2015.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as Tics**. 1.ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

RODRIGUES, Cláudia. **O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola**. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2008 (Dissertação de Mestrado)

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia**. In: SIGNORINI, Inês (Org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b, p. 47-72.

SILVEIRA, Mariane Rocha. **Blog: eu te lendo e eu te escrevendo**. Passo Fundo: Núcleo de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, 2010 (Dissertação de Mestrado).

SUASSUNA, Livia. **Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor**. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade e escrita**. São Paulo: Contexto, 2011.

ANEXOS

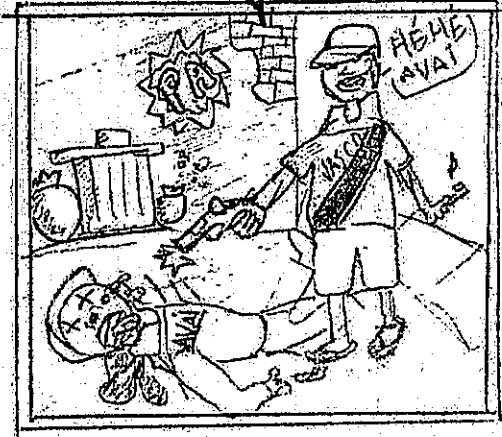
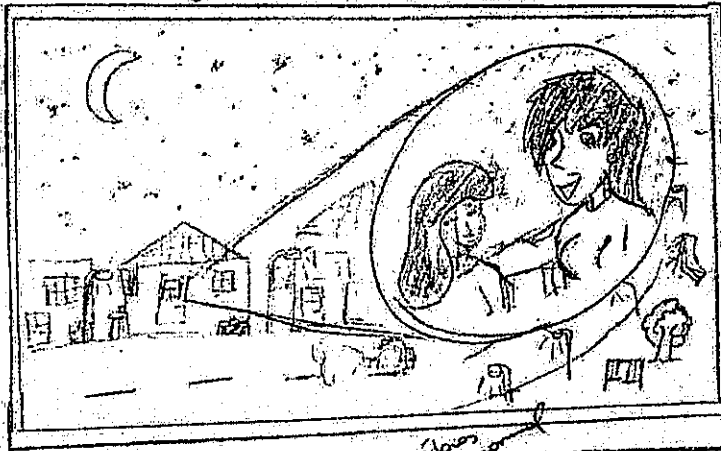
colocar uma
linha entre o
6.º e 7.º
parágrafo da
análise de dados inicial



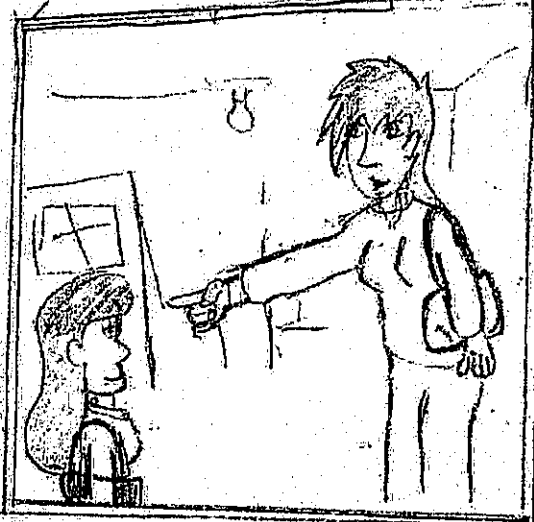
UMA NOITE MUITO LOUCA

A HISTÓRIA COMEÇA COM UMA ADOLESCENTE CHAMADA BIA, QUE MORAVA COM SUA MÃE EM UMA CASA QUE FICAVA EM UM BAIRRO UM POUCO PERIGOSO!

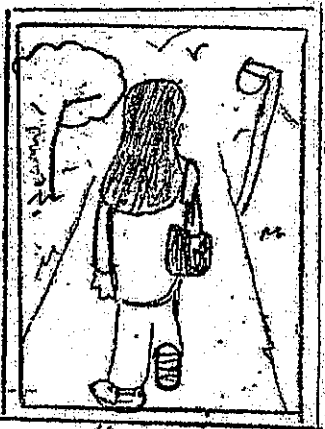
SO UM POUCO PERIGOSO!



UM DIA SUA MÃE PEDE PARA BIA IR NA CASA DA SUA AVÓ QUE FICAVA LÓNGE. PARA LEVAR OS DOCE QUE ELA ADORAVA.

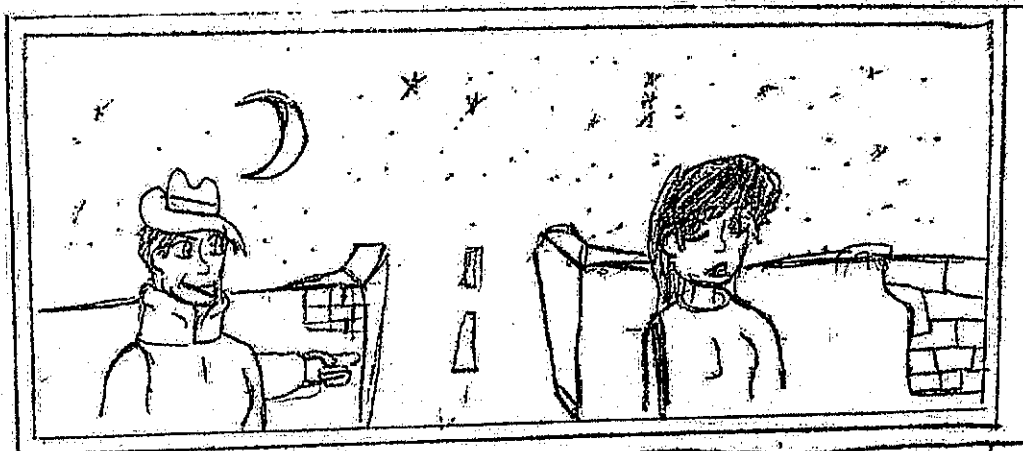


SUA MÃE DÁ-LHE UM BEIJO E PEDE PARA ELA TER CUIDADO E NÃO FALAR COM ESTRANHOS.



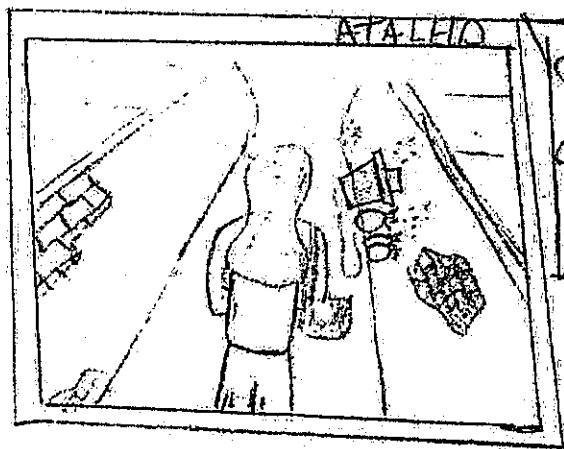
ELA SAI EM DIREÇÃO A CASA DA SUA AVÓ



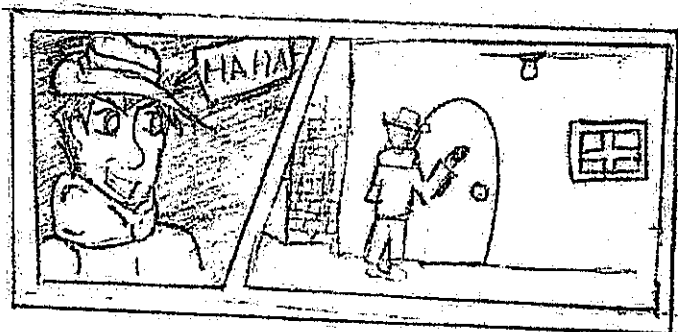


SEI ONDE FICA A CASA DELA, TEM UM ATALHO
MAIS RAPIDO. PEGUE ESSA ROLA AQUI.

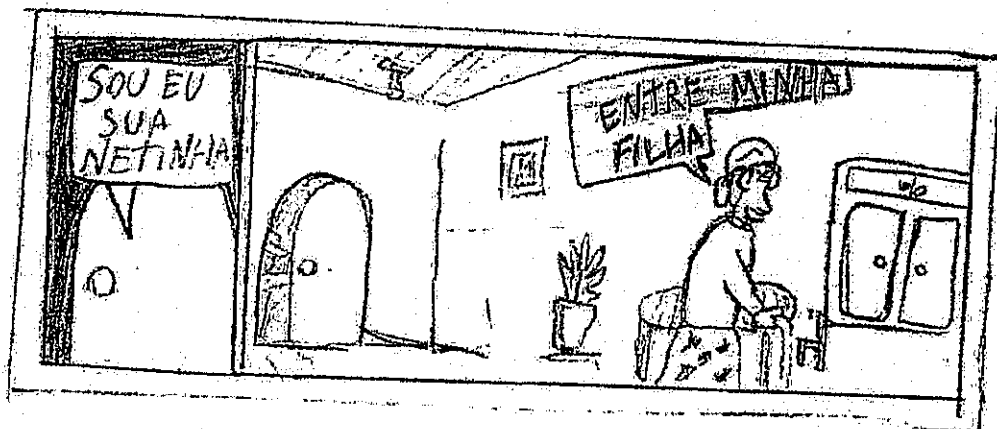




ELA PENSANDO QUE ELE
O HOMEM HAVIA FALADO
BIA PEGA O ATALHO.



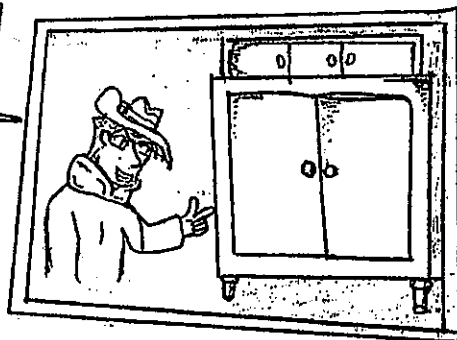
PASSANDO A PERNA EM
BIA O HOMEM CHEGA
MAIS RÁPIDO A CASA
DA VÓ DE BIA. ELE
BATE NA PORTA



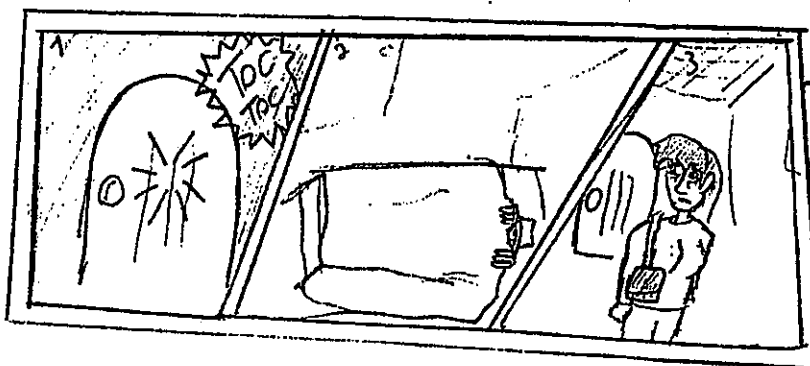


ELE ENTRA, DÁ UMA CORONHADA
EM SUA NUCA.

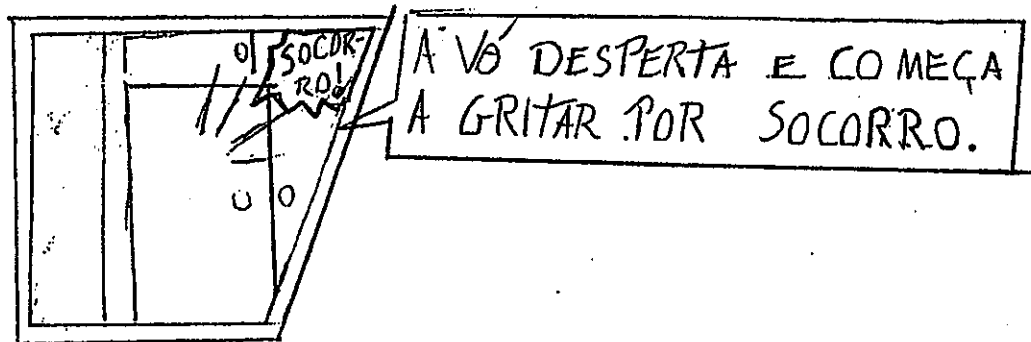
ELE TRANCA ELA
NO ARMÁRIO DESA
CORDADA.



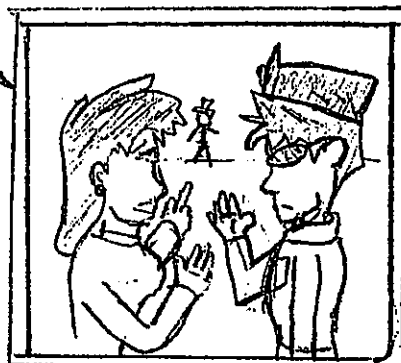
O HOMEM COMEÇA
A ROUBAR, PROCURANDO
AS JOIAS.



DE REPENTE BIA
BATE NA PORTA,
ELE ASSUSTADO
SE ENROLA
NA CAMA E
MANDA ELA
ENTRAR.

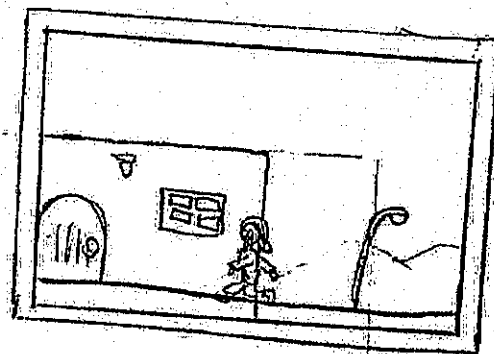


POR SORTE BIA ENCONTRA UM POLICIAL E PEDE AJUDA



AVISTANDO O HOMEM BIA AVISA AO POLICIAL

O POLICIAL CORRE-EM DIREÇÃO
AO HOMEM. E PRENDE-O



BIA VOLTA PARA
A CASA DA SUA
VÓ

BIATIRA
A AVÓ
DO,
ARMARIO



VÓ E NETA
SE ABRAÇAM



Sugestão de
correção de
texto



Medo = Uma muito muito
Laura P

A história começa com uma adole-
scente chamada Bia, que morava
com sua mãe em uma casa que
ficava em um bairro um pouco perigoso.

Um dia sua mãe pede para ela ir
na casa da sua avó que ficava
longe, para levar um doce que ela adora.

Sua mãe dá-lhe um beijo e pede para
ela ter cuidado e não falar com estranhos.

E ela sai em direção à casa da sua
avó. Já estava escurecendo, Bia dá o sinal
do ônibus e desce, só que ela ainda tem
que andar um pequeno pedaço a pé; ela
entra em uma rua escura, com tudo
parado, de repente um homem misterioso
sai do nada e para em sua frente, ela
fica com muito medo, e ele lhe pergunta:

— Ola garotinha, o que faz sozinha
uma hora dessas da noite? Porque não
você lhe fazer mal, para onde está indo?

— Vou para a casa da minha avó
Isvalda, que fica aqui perto.

— Sei onde fica a casa dela, tem
um atalho mais rápido, pegue essa
rua aqui.

— Não pergunte sua opinião não!

— Mais eu acho ~~o~~ melhor você
pegar o atalho e me ser perigoso
coleguinha!





Ela pensou no que o homem
havia falado, decide pegar o atalho.

O homem passando a perna em
Bia chega mais rápido a

casa da avó da menina; ele bate
na porta (Toc, Toc, Toc).

— Quem é?

— Sou eu, sua neta

— Entre minha filha

Ele entra, dá uma corchada em sua
neta, ele tranca ela no armário de madeira.

O homem começa a ralar e procurando
os seus joias. De repente Bia bate na porta,
ele assustado se enrola no cama e manda
ela entrar.

— Por que está todo enrolado nisso?

— Porque estou com febre e com frio
meu amor. — Diz ele imitando o avô.

De repente sua avó que está trançada
no armário desperta e começa a gritar por
socorro. Bia apavorada escuta os gritos
da sua avó e corre assustada. O homem
sai correndo atrás dela, por sorte ela encontra
um policial e pede ajuda; assistindo o
homem assusta o policial, que corre em
direção ao homem e prende-o.

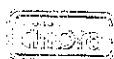
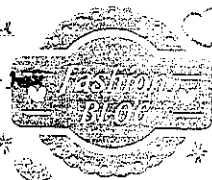
Bia volta para a casa da sua avó
e tira ela do armário e lhe dá
um grande abraço.



GRUPO B

A Vida complicada do Branco de Neve e Cinderela.

Era uma vez uma família muito rica, nessa família havia uma linda e bela menina chamada Cinderela, ela era muito bonita mesmo, ela tinha 2 irmãs Ellen e Jacqueline. Ellen era alta, magra, risonha reclamando e tinha uma cara de azedo, foi Jacqueline era baixa, gorda, tão gorda que parecia um canhão. Em um triste dia o pai de Cinderela Carlos sofreu um acidente de moto e infelizmente morreu e deixou uma boa herança, mas também algumas dívidas de fazer. Nesse dia perdendo Cinderela nunca mais foi feliz, pois sua madrasta mãe Zuzmira, sempre implicava com Cinderela, a linda menina precisava sempre trabalhar, sempre sendo explorada. Até que um belo dia ela resolveu fugir para um reino muito, muito, muito, muito distante mesmo, onde morava também o Branco de Neve. Branco de Neve morava com as sete anãs em uma singela casinha no meio da floresta, e Cinderela foi morar juntamente com seu futuro marido, o príncipe. Num belo dia de verão, o príncipe foi levar o sapato vermelho, cheio de brilho para sua linda mulher Cinderela, e lhe disse que havia aluguado de uma loja carruagem, não muito longe dali onde o príncipe e Cinderela estavam, Branco de Neve estava colhendo frutas e flores na floresta, quando de repente, apareceu um caçador bêbado para matá-lo, porém Branco foi mais rápido, e conseguiu despistá-lo entrando em uma casa, casa do tio de Cinderela que lá estava experimentando o sapato vermelho para seu casamento. Ao ver aquele lindo moço de pele morena como a noite, com um lindo olhar, o príncipe se apaixonou de bate pronto por ele, e como num encanto levantou e pegou o pé do moço e saiu o caminho do seu reculo.





Mas Cinderele vermelha de nariz e cúmes pegou Branco pelos
Braços e fugiu no Pop 100 do príncipe. Enquanto isso o bruxo pre-
curava Branco de Neve para entregá-lo o banana envenenado.
Pescou-o por todos os lugares, em sua casa, no teatro, no ci-
nema, no prefeitura, no cemitério, no banheiro e modo do Brin-
co aparecer, mas o caçador avisou o bruxo que Branco está
escondido num parque de diversões no meio do Floresta
dos Medos, o bruxo então foi atrás do Branco e passou um
feitiço para ficar mais fofo. Branco foi encontrado rapi-
damente, o bruxo se fez que estava perdido e Branco de
Neve o ajudou e quando o bruxo finalmente estava fazendo
o Branco comer o banana, Cinderele com toda sua malícia
de comeu o banana que estava cheio de pó de milho, e ela
começou a se coçar e não conseguiu parar até que dormisse
e o bruxo escapou, foi o Branco de Neve aproveitou e matou o
Cinderele com 3 tiros e fugiu com o príncipe e os sete anões
e viveram felizes para sempre.



A Bela Adormecida

Um conto de fado no mundo atual.

Em um belo dia, em um lugar distante, um casal
viveu. Tiveram um bebê que seria muito amado por eles.
Passaram-se os meses e então nasceu a Bela Adormecida.



Para comemorar o nascimento, foram convidados amigos e
familiares, em especial vieram três amigos de sua mãe.
Com o objetivo de homenageá-la, mas o que ninguém sabia
era que, como ela tinha muito medo daquela linda
família. E então ela disse, que no dia de seu aniversário
de 16 anos algo de ruim aconteceria.



Tempos depois a linda menina completou seus 14 anos. Ela não gostava de sair de casa, vivia todo o tempo no celular, no WhatsApp e nos Snap. Seu mundo se reduzia às redes sociais. Não tinha amigos e não conhecia nada da vida.



Então sua mãe muito preocupada, resolveu convencê-la a sair de casa e procurar um garoto. Ela decidiu seguir o conselho de sua mãe. E naquela mesma noite, ela foi ao shopping e conheceu seis meninas. Após aquele dia, ela ficou ainda mais próxima das mesmas. Mas porém havia um detalhe, que nem a autora sabia, três de suas amigas eram más companhias que viviam em um mundo de drogas, álcool e ilicítos.

Aurora começou a sair com seus amigos para festas. Onde não havia pessoas e lá os que não prestavam suas três amigas boas, sempre ele aconselhavam e diziam para não tomar cuidado com quem andava e onde andava, Mas Aurora nem ligava. Meses e meses depois, chega o 15º Aniversário de Aurora, e ela decide fazer uma festa, e convidar seus amigos.

Então ela organiza uma grande festa, para seus amigos. Induzido por seus amigos mais, em sua festa havia bebidas de álcool.

Em meio a festa, um de seus amigos mais, que tem muito ímpet, pela bebida maravilhosa que ela levava, tem a intenção de morder Aurora, ele põe um pé no bebida de Aurora, que bebe, e logo em seguida adormece profundamente, e é levado ao Hospital por seus boas amigos, ao chegar lá Aurora é atendida por um médico chamado Guilherme.

que logo ao ver aquela bela moça se preocupa e faz tudo para ela acordar, após algumas horas adormecida, a bela Aurora acorda, e vê o médico e assim como ele se preocupa e fica encantado pelo que ele fez, dias depois eles começam a namorar, e ficam felizes, quem sabe para sempre.

FIM.

- Pasmado sou eu com a ideia que
é o homem de preto que tem a
tem a mente mais elevada de
o homem o branco. Eu sei que
está a porta de entrada para uma
um o homem branco para o mundo
de preto - branco. Não de preto
de preto e branco moderno e
poderes políticos de preto - branco
que é um 7. Um 7 que é um 7. Se
para mim é claro que a mente
está elevada. E mais, há uma
a 7. - Uma mente que é
muito mais que a mente física
muito mais do que a mente física
temporal e muito mais do que a
mente humana com o homem de
preto. Por isso, não se pode
e não se pode esquecer de se
para a mente humana. Que
está a porta de entrada para o
poder. Um 7 que é um 7. Um 7
pensar com a mente e não
para a mente humana. Que
está a porta de entrada para o
poder. Um 7 que é um 7. Um 7

Dormi, princesa!

Há muito tempo, num bairro de periferia afastado da cidade, vivia uma menina de origem humilde chamada Clara Bela. Ela sempre sonhou em ser uma princesa igual as que apareciam nos contos de fadas.

Clara adorava ler e viajar no mundo da imaginação das histórias que lia. E assim passava boa parte do tempo, quer dizer, do tempo que sobrava quando não estava brincando com suas amigas Alice, Aurora e Jasmine.

Clara sempre dizia que quando fizesse quinze anos ia conhecer seu príncipe encantado e como toda princesa, sonhava com encontros românticos, flores, beijo encantado e até sapatinho de cristal.

Os dias se passaram e Clara mantinha a sua rotina, ia à escola, brincava com amigas e viajava nas leituras. Seus pais muito orgulhosos pela filha, resolveram fazer algumas economias para realizar uma festinha de 15 anos para ela. Como não tinham muitos recursos, contaram com a ajuda de familiares e amigos.

Assim, no dia 20 de dezembro de 2000, realizou-se a tão esperada festa. O que ninguém sabia era que a partir dali a vida daquela menina tomava rumos muito diferentes.

data . . .

P T Q D S S O

A noite foi mágica para Clara. Estava vestida de azul, como Cinderela e calçou um lindo sapato dourado (presente de sua madrinha Elara). Nos cabelos, carregava uma tiara brilhante (um presente da tia Mel).

A festa foi simples, mas muito bonita e mágica, com direito até a volta. Clara chegou com o pai, os primos e o melhor amigo do escola, William. Até que no final da festa, aparece um jovem estranho que chama a sua atenção. Seu nome é o "Zeus". Ele realmente era um Deus grego, aos olhos de Clara. Ela ficou desorientada e muito sem jeito exultou o seu convite para dançar. Os dois trocaram olhares apaixonados, conversaram e no final ele lhe deu o número de celular para conversarem pelo "Zap". Clara, envergonhada, disse que ainda não tinha celular, mas que daria um jeito de se falar depois.

A festa acabou mais cedo e antes que Clara percebesse, o jovem sussurrou "Idem" dando apenas o número do seu "Zap".

A empolgação para abrir os presentes fez com que Clara Bebe esquecesse Zeus por alguns minutos, mas a surpresa veio logo estava por vir. Quando ela abriu o presente dos pais encontrou ao vir um lindo celular, só faltava acesso à internet livre. Então, Clara grita maravilhada: "Não acredito, isso é uma sonho!!"

Na mesma hora, junto com os amigos, liga para Zeus e manda um zap. Ele imediatamente responde. Pronto! A partir dali tudo muda! Clara Bebe vai para casa encantada com o celular, com o festa e com seu príncipe Zeus!

De aquele dia em diante seus livros são esquecidos e dão lugar ao WhatsApp, Facebook e tudo o que é rede social. Até mesmo que adorava brincar com as amigas, para se retirar no seu quarto, e tempo todo no celular. O mundo imaginário dos livros dá lugar ao mundo virtual. Com isso, os pais de Clara começam a ficar preocupados. As amigas reclamam a sua falta. Até que um dia, Clara recebe no celular um convite de Zeus, o que seria a sua ruína. Sei exondido dos pais.

Zeus a convida para uma festa na praia (um lugar). Lá, começam a dançar, partir, até que rola o primeiro beijo. Muito inexperiente, Clara sonha com o amor à primeira vista e muito inocente aceita os esquetes que Zeus oferece.

Aí começa a sua ruína!

Os esquetes continuam como dizem chamados "Boa noite, Cinderela". Clara começa a passar mal, faz loucuras, tira a roupa e quer que é abusado pelos amigos de Zeus.

Felizmente, no hora da agressão por parte por ali um grupo de jovens conhecidos da escola e um deles era William, o melhor amigo, que sempre de-

mostrou carinho por ela. O grupo ligou para a polícia e rapidamente os policiais levaram os infratores e apreenderam os drogas. Todos foram enviados de idade, menos Clara, que tinha apenas quinze anos.

No meio da confusão, Clara desmaiou e é levada às pressas para o hospital. Chegando lá tem várias cirurgias, mas nos momentos em que consegue ficar lúcida, pede perdão aos pais. Felizmente consegue voltar ao normal, e quando olha para o lado né? as lágrimas do amigo da escola que a salvou, William. Ainda meio sonolenta, Clara agradece ao jovem, ele apenas passa os dedos nos cabelos de Clara e diz: "Sempre te amei, mas nunca tive coragem de assumir."

Clara meio tonta e confusa responde: "Como fui bobo! Meu príncipe estava aqui tão perto de mim! William... William estraga de!"

William beija suavemente os lábios de Clara e diz: "Calma, minha princesa! Todo conto de fadas tem um final feliz! Durma tranquila, princesa!"

TUTORIAL

COMO FAZER UM BLOG BLOGSPOT

PRIMEIRO PASSO

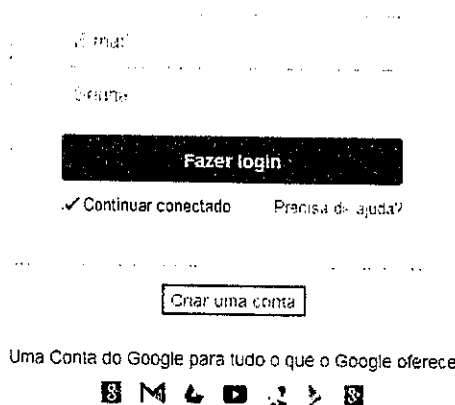
Entre com a sua Conta Google no site www.blogspot.com. Caso não possua uma Conta Google, clique em "Criar uma conta", você terá que criar uma conta preenchendo os dados da pagina seguinte.

Feito isso, vá ao site do Blogspot e entre com seu login e senha.

Go gle

Apenas uma conta. Tudo o que o Google oferece.

Faça login para acessar o Blogger

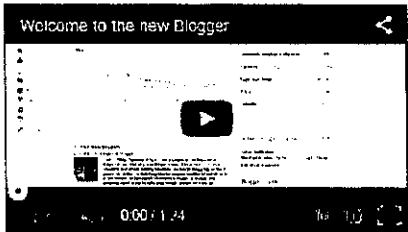


The image shows a screenshot of the Google login and account creation interface. At the top, there are input fields for 'E-mail' and 'Senha' (Password). Below these fields is a dark button labeled 'Fazer login'. Underneath the login button, there is a link that says '✓ Continuar conectado' and another link that says 'Precisa de ajuda?'. Below these links is a button labeled 'Criar uma conta'. At the bottom of the interface, there is a line of text that says 'Uma Conta do Google para tudo o que o Google oferece' followed by a row of icons representing various Google services: Gmail, Maps, YouTube, Blogger, and others.

Lembrando que muitos sites chamam o Blogspot de "Blogger". Não se deve confundir os endereços, afinal o "Blogspot" é um site do Google e é gratuito.

SEGUNDO PASSO

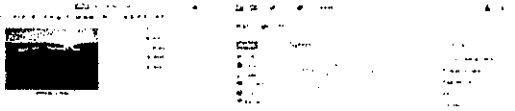
Depois de você já ter acessado o Blogspot, é hora de criar o seu blog. O primeiro passo é clicar em "**Novo Blog**" aparecerá logo de cara no painel principal.



0:00 / 1:24

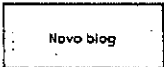
O Blogger está de aparência nova!

Apresentamos a experiência de blog totalmente nova e simplificada para que você encontre com mais facilidade tudo de que precisa e concentre-se em escrever postagens. Saiba mais



Um editor de postagem simplificado Um novo painel com estatísticas importadas

Ativamos a detecção automática de spam para os comentários. Ocasionalmente, você poderá verificar alguns comentários na pasta Spam na caixa de entrada. Saiba mais sobre a detecção de spam ou como comunicar problemas no Blogger



Seus blogs (0)

Blogs excluídos (2)

CLIQUE AQUI

Criar blog

Você ainda não é autor de blogs. Crie um agora para começar a postar. Não consegue encontrar seu blog?

Adicionar

Todos os blogs

Lista de leitura

Todos os blogs

Adicione blogs a serem seguidos a sua Lista de leitura

Nenhum blog está sendo seguido no momento. Use o botão "Adicionar" para inserir blogs que você deseja seguir. Saiba mais

TERCEIRO PASSO

Uma tela aparecerá onde você deve dar **título** ao blog e criar um **endereço**. No endereço você definirá a URL do seu blog o resultado é parecido com este "<http://homedoseublog.blogspot.com>".

Caso tenha domínio próprio ou compre depois há possibilidade de configurar para novo domínio.

Depois de ter preenchido todos estes dados corretamente, é hora de escolher um modelo de layout para o seu blog.

Na tela abaixo aparecerão alguns modelos não se preocupe neste primeiro momento você pode escolher qualquer um.

Quando você já tiver escolhido qual será o primeiro layout, clique em "**Criar Blog**" e seu blog está pronto!

Lista de blogs > Criar um novo blog

Título

Endereço Adicione um nome

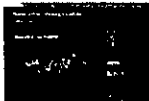
Você pode adicionar um domínio personalizado depois.

Modelo


Simples

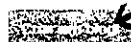

Visualizações dinâmicas


Janela de imagem


Espetacular Ltda.

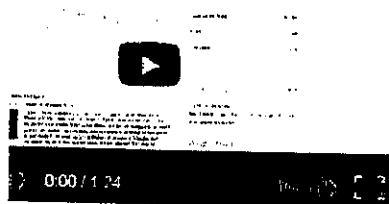

Marca d'água

Você pode procurar muitos outros modelos e personalizar seu blog depois.

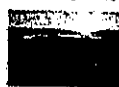
 **CLIQUE AQUI**
Cancelar

COMO FAZER SEU PRIMEIRO POST

Para fazer seu primeiro posts em seu blog você pode clicar em "Iniciar postagem" ou no ícone de uma caneta laranja. Você será redirecionado automaticamente para a página de novas postagens.



postagens.
Saiba mais



Um editor de postagem simplificado Um novo painel com estatísticas importantes

detecção automática de spam para os comentários. Ocasionalmente, você poderá verificar alguns comentários na pasta Spam da sua
rada. Saiba mais sobre a detecção de spam ou como comunicar problemas no Blogger

Teste de blog

← CLIQUE AQUI

Seu blog foi criado! Iniciar postagem | Dispensar



Visualizar blog

← CLIQUE AQUI

ps(2)

de leitura . Todos os blogs

Adicione blogs a serem seguidos a sua Lista de leitura

Nenhum blog está sendo seguido no momento. Use o botão "Adicionar" para inserir blogs que você deseja seguir em sua
Lista de leitura. Saiba mais

O mais recente de

Digite um título e escreva um texto da sua postagem. Quando terminar a edição do seu texto, basta clicar em "Publicar" para que o
conteúdo seja enviado para a página principal do seu blog.

Teste de blog

Normal B I U ABC A - Link           

Visualizar blog

Sa



PARA PUBLICAR CLIQUE AQUI

Meus

Blog

Link

Link

Opções

VISUALIZANDO SEU BLOG

Para visualizar seu blog clique em "Visualizar Blog" no topo.



Visualizar blog



PARA VISUALIZAR SEU BLOG CLIQUE AQUI

Meus blogs

Teste de blog • Postagem • Todas (1)



Publicar

Reverter para rascunho



Visão geral

Postagens

Todas (1)

(Postagem sem título)

APÊNDICE



Caderno Pedagógico

Coautores de *Fanfictions*

Maria Denise Oliveira da Silva

APRESENTAÇÃO

Prezado Professor

As tecnologias representam um desafio para a educação. Ao mesmo tempo em que proporcionam o rápido acesso às informações, exigem a formação de cidadãos conscientes e autônomos que estejam aptos para processar esse emaranhado de dados transformando-os em conhecimentos que contribuam com a sua construção enquanto sujeitos atuantes e participativos socialmente. Essas discussões estão sempre atreladas ao estudo da linguagem, sobretudo pelo seu vínculo indissolúvel com as atividades humanas. Fato que exige do professor de língua, um olhar reflexivo sobre suas práticas, buscando um diálogo entre o ensino e as transformações sociais e tecnológicas, sobretudo as que afetam os usos sociais da leitura e da escrita.

O projeto de escrita no *blog* delineado nesse caderno, surgiu dessa inquietação, com o objetivo de contribuir com propostas para o ensino da escrita, por meio da criação de espaços educacionais abertos para a circulação do conhecimento, preparando leitores e escritores capazes de lidar de forma crítica e autônoma com as linguagens das tecnologias nas diversas esferas sociais. O caderno resultou das experiências desenvolvidas durante o mestrado profissional (PROFLETRAS), vinculado à Universidade Federal de Sergipe (de agosto de 2013 a agosto de 2015). A proposta foi testada numa turma de 9º ano, do Colégio Estadual Governador Valadares, durante a qual os alunos criaram um *blog de fanfictions*, onde compartilharam sua experiência de escrita.

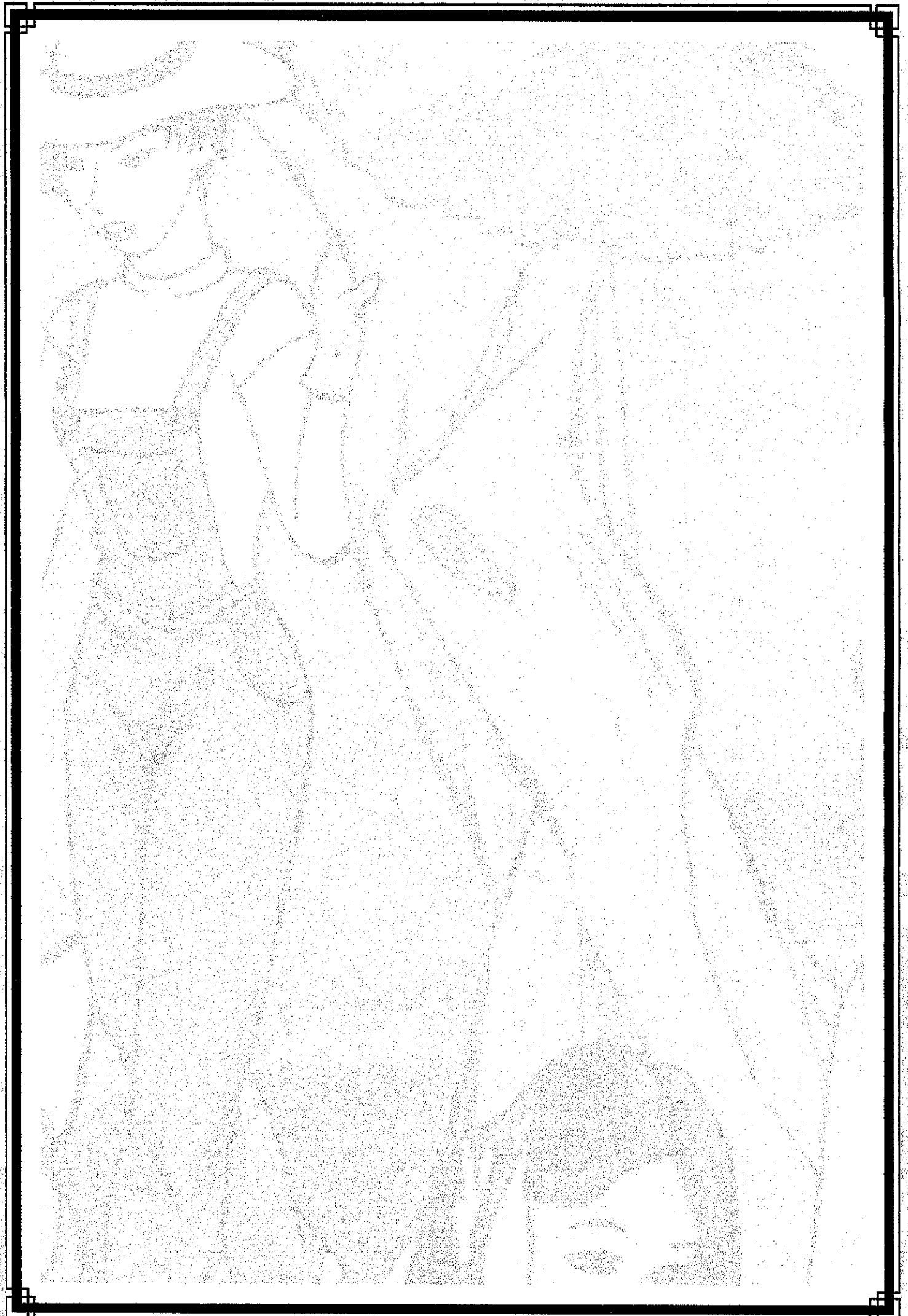
O caderno divide-se em quatro etapas. A primeira traz algumas concepções teóricas que embasaram o projeto, como os gêneros do discurso Bakhtin (2003), o multiletramento de Rojo (2013), a referenciação a partir de Koch e Elias (2013), o processo de escrita por Passarelli (2012), bem como outros estudos que orientaram essa experiência. Em seguida, há o esquema de ações didáticas. A terceira etapa, descreve os procedimentos metodológicos. Por fim, apontam-se outras sugestões que podem ser adaptadas ao mesmo produto. Espero que esse material contribua com a sua prática, orientando-lhe nas inquietações que permeiam o ensino a escrita.

Um abraço.

Maria Denise Oliveira da Silva

Sumário

APRESENTAÇÃO	2
1. Concepções de gênero e ensino de língua	1
1.1. Os gêneros da web: interatividade, autoria e escrita colaborativa	1
1.2. Escrita de <i>fanfictions no blog</i> : uma proposta de multiletramento possível	3
1.3. Estratégias de referenciação e reescrita: idas e vindas na busca de sentidos	4
2. Esquema de Módulos e Atividades	5
3. Ações didáticas	7
Módulo I	8
Apresentação geral do projeto de criação do <i>blog</i>	8
Módulo II	11
O projeto de escrita do gênero <i>fanfiction no blog</i>	11
Módulo III	13
Compartilhando obras que já foram ressignificadas no cinema – “Malévola”	13
Módulo IV	18
Criando e administrando nosso <i>blog de fanfictions</i>	18
Módulo V	20
Elaborando o roteiro de escrita: as primeiras <i>fanfictions</i>	20
Módulo VI	22
Reescrita e avaliação coletiva: uma proposta de interação dialógica	22
Módulo VII	23
Análise das estratégias de referenciação nas produções dos alunos: idas e vindas na construção dos sentidos	23
Módulo VIII	27
Ilustração das histórias: explorando as múltiplas linguagens	27
Sugestões de outras possibilidades de exploração do <i>blog</i> como ferramenta de ensino	28
I - Argumentação no <i>blog</i> : uma proposta possível	28
II. Jornal <i>on-line</i> : as múltiplas linguagens em ação	30



1. Concepções de gênero e ensino de língua

1.1. Os gêneros da web: interatividade, autoria e escrita colaborativa

Quantas são as formas pelas quais interagimos e nos comunicamos socialmente? São infinitas! Depende da necessidade da interação. Depende de cada prática social ou atividade em que estamos inseridos. Essas formas que representam as nossas práticas sociais e discursivas denominam-se gêneros do discurso. Termo que há alguns anos se faz presente nos livros didáticos e manuais escolares, os quais defendem um ensino de língua pautado nos gêneros do discurso. Diante dessas constatações, pode-se indagar: Qual a importância de se trabalhar com os gêneros na escola?

O estudo dos gêneros contribui para ampliar as compreensões dos processamentos sociocognitivos dos textos. Representando nossas práticas sociais e discursivas, os gêneros evoluem e emergem no interior de cada esfera da atividade humana, pois eles se constituem como parte indissolúvel das mesmas. De acordo com Bakhtin (2010), como “tipos relativamente estáveis”, os gêneros precisam responder às mudanças, ampliando-se e modificando-se à proporção que se complexificam as esferas sociais. O ponto chave da concepção bakhtiniana de gênero do discurso é o vínculo indissociável entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Dessa forma, se queremos estudar a linguagem precisamos estudar e compreender as práticas sociais às quais ela está atrelada, pois as ações humanas só se concretizam por meio das interações.

Quando trabalhamos um gênero específico com os alunos estamos elaborando formas de dizer e de realizar atividades humanas de acordo com contextos e situações específicas. Sendo assim, quanto mais se amplia o repertório de gêneros dos alunos mais ampla será a sua competência linguística e comunicativa, mais possibilidades lhe são dadas de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações diversificadas. Dado o seu caráter historicizante e mutável, os gêneros constituem-se em uma opção de ensino rica e motivadora, pois sua plasticidade permite a adequação a contextos e suportes diferenciados, respondendo às necessidades específicas de cada época. Dessa forma, o

contexto tecnológico faz emergir novas formas comunicativas e consequentemente novos gêneros, que se apresentam nesse ambiente revestidos de características particulares.

Dentre esses gêneros emergentes, optamos pelo *blog*, apostando nas suas possibilidades de exploração como ambiente virtual de aprendizagem. Com o *blog*, o professor pode conduzir um trabalho de mediação da leitura e da escrita, por ser um gênero altamente interativo. Além da interação entre os sujeitos, nesse ambiente,

entrecruzam-se as

múltiplas semioses

por meio de outros gêneros que ali estão ancorados (músicas, filmes, poemas etc),

As múltiplas semioses podem ser exploradas no mesmo ambiente: recursos sonoros, imagéticos, digitais, além da

contribuindo, dessa forma, para a ampliação das competências de leitura e de escrita dos alunos. Como explorar a escrita nesse ambiente?

O *blog* incorpora uma variedade de recursos que entrelaçam as particularidades do hipertexto e da multimodalidade. Essas inovações são fruto do suporte onde o *blog* está inserido, as telas do computador, que dão vida às informações por meio do acesso à internet. A *Web* traz para o texto uma nova roupagem e a necessidade de ressignificar a leitura e a escrita nesse ambiente. Assim, procuramos com o *blog*, criar condições de produção, recepção e circulação para as produções dos alunos.

Aqui, optamos pela escrita e o compartilhamento de *fanfictions*, produzidas pelos alunos. Os *fanfictions* são gêneros discursivos que circulam na *web*, especialmente em *blogs*, definidos como ficção criada e compartilhada por fãs, tendo como base outro texto ou personagem já conhecido. Os *fanfictions* tornam-se motivadores por permitirem a autoria e coautoria, o fã deixa de ser apenas o consumidor de um produto (livro, filme, música, quadrinho, série de tv etc) e passa a figurar no processo de criação como autor e coautor. Funcionam como uma espécie de apropriação e ressignificação do discurso do outro, em prol da construção do seu próprio discurso. O *blog* permite essa proposta de escrita por ser um espaço propício para a liberdade de expressão e pela capacidade de abrigar no seu interior uma infinidade de outros gêneros.

O caráter interativo do *blog* e sua funcionalidade nas diversas esferas da atividade humana, coadunam com diversas proposições de incentivo à escrita, dentre elas as *fanfics*.

Possibilitando a discussão dos mais variados temas, o *blog* potencializa as atividades pedagógicas, transpondo os limites da sala de aula. Assim, além de constituir uma prática de multiletramento, aliar a escrita de *fanfics* ao *blog* corrobora a ideia de fazer circular socialmente os escritos dos alunos, atribuindo-lhes responsabilidade e autonomia no processo ensino-aprendizagem. E em que consiste o multiletramento?

1.2. Escrita de *fanfictions* no *blog*: uma proposta de multiletramento possível

Cartazes, placas, *outdoors*, panfletos, *blogs*, *e-mails*, anúncios na tv ou na *internet*, músicas, redes sociais.... Somos bombardeados o tempo todo por práticas e usos sociais da escrita e da leitura em esferas totalmente diferentes, o que comprova o vínculo entre a linguagem e as atividades humanas. Nesse caso, é papel da escola ampliar o repertório linguístico dos alunos oferecendo-lhes possibilidades de acesso e domínio de gêneros das diversas esferas sociais, sobretudo da esfera tecnológica. O atual contexto exige um perfil de leitor e de escritor capaz de relacionar, comparar, e construir conceitos e informações que lhe permitam o acesso aos diversos campos da vida em sociedade. Assim, a escola deve oportunizar ao aluno práticas de leitura e de escrita diversificadas, que transponham os limites da sala de aula e envolvam a diversidade linguística, social e cultural.

As práticas de multiletramento envolvem a articulação de diferentes modalidades de linguagem além da escrita (recursos imagéticos, sonoros, digitais), associadas à multiplicidade cultural e tecnológica, sem perder de vista o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos diante dessa diversidade. Segundo Rojo, (2012, p.13) o termo multiletramentos abarca esses dois tipos importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica. Partindo desse enfoque, a produção de *fanfics* no *blog*, contempla as duas exigências do multiletramento: por um lado há a exploração da multiplicidade cultural, tendo em vista que as histórias criadas pelos alunos partem geralmente de obras socialmente reconhecidas; por outro lado, o ambiente do *blog* permite a criação dessas histórias utilizando os diversos recursos das Tics.

O multiletramento pressupõe um aluno que reflete criticamente sobre essa diversidade cultural e semiótica, posiciona-se a partir das suas necessidades e objetivos, cria e compartilha significados. Nesses termos, o espaço de autonomia, divulgação e compartilhamento do *blog* permite a concretização desse aluno construtor e colaborador do próprio processo de escrita, exercendo o protagonismo como leitor/autor, num espaço marcado por práticas culturais diversificadas. As produções de *fanfics* no *blog* refletem a diversidade cultural que circula no contexto social dos alunos e fortalecem a perspectiva da aprendizagem situada, visto que o compartilhamento da escrita contribui para produção de significações, em oposição ao ensino pautado na repetição, correção e domínio de regras. Por falar em correção, como olhar para as produções dos alunos diante dessa diversidade linguística, cultural e tecnológica? Como e que aspectos avaliar?

1.3. Estratégias de referenciação e reescrita: idas e vindas na busca de sentidos

É muito comum ouvir dos alunos em qualquer das etapas da educação básica uma visão de escrita como algo penoso, difícil, que na maioria dos casos acarreta o desprazer e o desestímulo. Essa visão negativa sobre o ato de escrever, em muitos casos, acompanha os indivíduos em várias etapas da sua vida e resulta de uma série de fatores que não cabe aqui relatar. No entanto, cabe discutir possibilidades de reverter ou pelo menos amenizar esse quadro. A partir dos estudos de Passarelli (2012), Koch e Elias (2012), defendemos a escrita como um processo que abre espaço para a reescrita dos textos, reconhecendo a importância das interações dialógicas entre os participantes desse processo, tanto no momento da escrita, como na avaliação. Nesse ponto, é indiscutível o papel do professor como mediador, trabalhando em regime de cooperação com o aluno em todo o percurso de escrita e reescrita.

A partir desse enfoque, o professor afasta-se do olhar puramente prescritivo que tem como foco o domínio e a reprodução de regras, optando pela mediação dialógica no ato da avaliação, permitindo que o aluno conheça os critérios pelos quais o seu texto está sendo lido. Todavia, essa forma de avaliar não desconsidera os problemas encontrados nos textos sem permitir que o aluno conheça e supere suas dificuldades, ao contrário,

oportuniza ao aluno a apropriação das habilidades de estruturação do discurso, permitindo-lhe a reflexão sobre problemas e avanços do seu próprio texto. Nessas idas e vindas, os alunos ativam várias estratégias linguísticas e discursivas, dentre as quais enfatizaremos os processos de

referenciação. No entanto,

ao avaliar a escrita, é importante observar não só as

estratégias referenciais

empregadas pelos alunos, mas

“[...] as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer.” (KOCH e ELIAS, 2013, p. 134)

sobretudo que propostas de sentido essas escolhas representam nos textos; visto que os movimentos de retomada ou de introdução de novos elementos (referentes), característicos da referenciação, são fundamentais para a escrita dos alunos, pois além de garantir a progressão temática, contribuem na construção dos sentidos dos textos.

2. Esquema de Módulos e Atividades

Módulo I	
Apresentação do projeto de criação do <i>blog</i>	Duração: 1 hora/aula e <i>on-line</i>
1. Apresentação geral do projeto. 2. Conversa sobre o gênero <i>blog</i>, características, meios de produção e circulação; 3. Pesquisa de sites para criar o <i>blog</i>.	1. Discutir sobre o projeto de escrita no <i>blog</i> (meios de produção e circulação) e a funcionalidade da escrita nesse ambiente.
Módulo II	
A proposta de escrita de <i>fanfictions</i> no <i>blog</i>	Duração: 1 hora/aula e <i>on-line</i>
1. Discussão sobre o gênero <i>fanfiction</i> e seus meios de produção e circulação; 2. Visitas a <i>blogs</i> de <i>fanfictions</i>; 3. Discussão sobre os textos motivadores que servirão de base para as produções.	1. Identificar e caracterizar o gênero <i>fanfic</i>; 2. Selecionar, comparar e comentar sobre os <i>blogs</i> de <i>fanfics</i> que foram acessados.
Módulo III	
Criação do <i>blog</i> de <i>fanfics</i>	Duração: 1 hora/aula e <i>on-line</i>
1. Divisão dos grupos de trabalho; 2. Pesquisa de tutoriais; 3. Criação do <i>blog</i> (<i>blogspot</i>);	1. Criar e administrar o <i>blôg</i>; 2. Elaborar um tutorial de criação do <i>blog</i>.
Módulo IV	
	Duração: 2 horas/aula

Ressignificações no cinema: “Malévola”	
1. Apresentação do filme; 2. Roteiro para análise e debate	1. Fazer uma análise comparativa entre o filme e o clássico A Bela adormecida.
Módulo V Escrita coletiva de <i>fanfics</i>	
Duração: 2horas/aula	
1. Preparação para a escrita por meio de produção textual coletiva; 2. Leitura e discussão das primeiras produções;	1. Escolher um texto base e elaborar um roteiro de escrita contendo os principais elementos da história.
Módulo VI – Estratégias de referenciação presentes nos textos dos alunos	
Duração: 4horas/aula (dividido em duas etapas em dias diferentes)	
1. Exposição sobre as estratégias de referenciação. 2. Releitura, reescrita e avaliação coletiva; 3. Análise das estratégias de referenciação nos textos dos alunos	1. Identificar e avaliar o papel das estratégias de referenciação na produção dos sentidos nos textos.
Módulo VII – Outras linguagens na construção dos sentidos: Ilustração das <i>fanfics</i>	
Duração: 2horas/aula + atividade extraclasse	
1. Definição da ilustração das histórias; 2. Leitura dos elementos verbais e imagéticos enfatizando seu papel na construção dos sentidos.	1. Empregar outras linguagens aliadas à escrita observando a sua importância na construção dos sentidos.
Quadro1: Módulos e objetivos propostos para a construção do <i>blog de fanfics</i>	

3. Ações didáticas

Antes de iniciar qualquer projeto que envolva as tecnologias, é importante diagnosticar não só os recursos disponibilizados pela escola, como também o domínio de tais recursos pelos alunos. Além disso, é necessário observar a rotina desses alunos em relação às tecnologias digitais e de informação. A partir dessas colocações, consideramos imprescindível executar previamente as seguintes ações:

- 1. Fazer um diagnóstico do laboratório existente na escola avaliando as suas possibilidades de exploração (acesso à internet, quantidade de máquinas...).*
- 2. Elaborar enquetes com o intuito de conhecer o perfil dos alunos em relação às tecnologias, principalmente em relação aos acessos a blogs.*
- 3. Fazer sondagens com os alunos procurando diagnosticar quais os temas e propostas pelos quais se interessam.*
- 4. Discutir sobre as habilidades do grupo em relação aos computadores (habilidades de postagem, criação de vídeos, imagens, movie maker, uso do Power point...).*

Apresentação geral do projeto de criação do *blog*

Duração: 1 hora/aula

U

ma vez concluída a etapa prévia, procede-se à execução do projeto com as ações mais específicas:

1. Apresentar a proposta de trabalho com o blog aos alunos por meio de vídeo. Deve-se trabalhar os pontos de interesse da aula.

2. Apresentar a proposta e mostrar o blog de modo que os alunos possam visualizar o conteúdo.

3. Criar o blog no blogspot, para que os alunos possam visualizar o conteúdo e fazer comentários. Deve-se trabalhar os pontos de interesse da aula.

Que recursos de linguagem são permitidos na internet?

Você sabia que podemos ler e interpretar imagens?

De que forma são apresentados os textos na internet?

Para que servem os blogs?

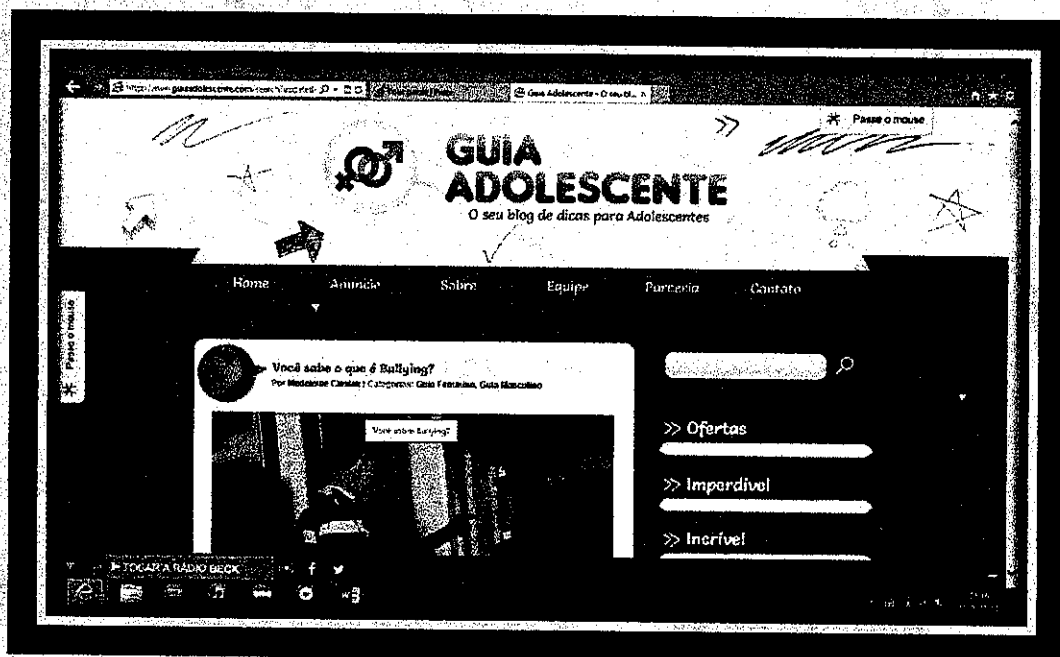
Você conhece ou acessa algum tipo de blog?

4. A partir do material produzido, os alunos devem elaborar um relatório de aprendizagem, que poderá ser elaborado em conjunto e em grupo, ou de forma individual.

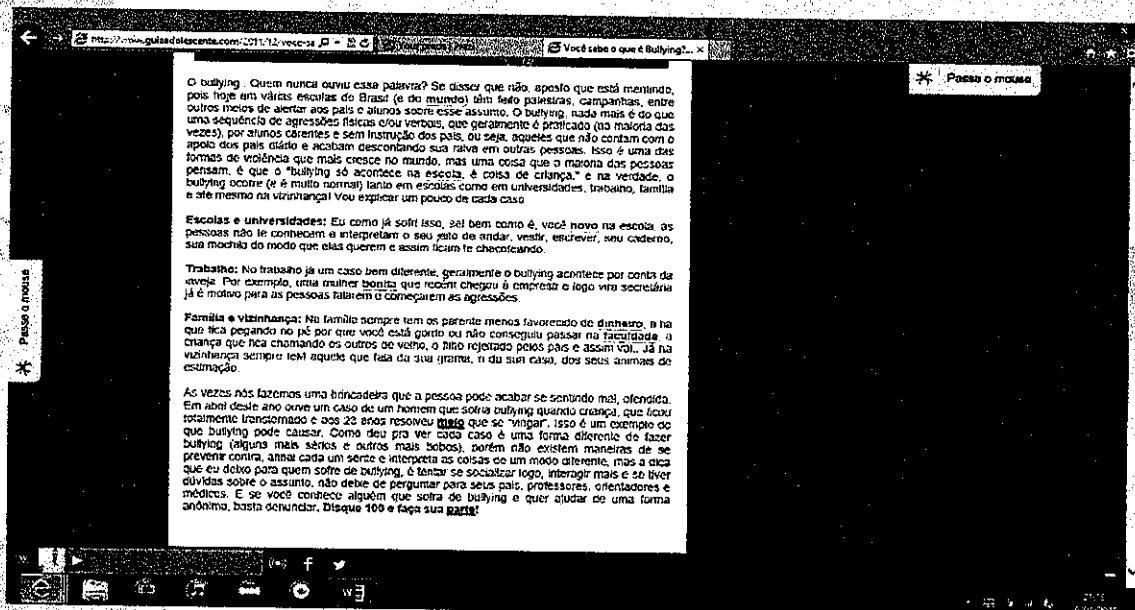
5. O relatório deve ser elaborado com clareza e com o uso de fontes, cores e imagens adequadas, sendo entregue ao professor para avaliação e correção.

Seguem, apenas como ilustração, alguns exemplos de blogs, sites e tutoriais visitados pelos alunos:

BLOG



Fonte: internet - Disponível em: www.guiaadolescente.com/



Fonte: internet - Disponível em: www.guiadoadolescente.com

Visite
também:

1. www.webnode.com.br/web-site-pessoal/
2. <https://br.wordpress.com/>
3. <https://www.blogger.com/>
4. www.montarumblog.com/
5. www.criarsites.com/
6. www.blogspot.com/

Nota 1: durante essa visita a blogs diversos, tivemos a oportunidade de conhecer as preferências temáticas dos alunos. No geral, as meninas acessaram blogs de relacionamento/namoro, de moda ou de celebridades, já os meninos procuraram mais os blogs esportivos ou referentes a filmes.

Nota 2: ao final de cada etapa, torna-se importante avaliar o engajamento e a motivação dos alunos durante as atividades, procurando corrigir ou reformular possíveis contratempos; é importante que o aluno perceba-se como sujeito atuante, parte integrante do processo de construção do conhecimento.

O projeto de escrita do gênero *fanfiction* no blog

Duração: 1 hora/aula

A

pós uma conversa informal apresentando a proposta de escrita de

fanfictions no
blog, o professor
propõe uma visita a

blogs desse tipo para que os alunos tenham um primeiro contato com esse gênero, observando suas características e o perfil dos escritores. Durante a aula, à medida em que os alunos entram em contato com essas histórias, o professor instiga reflexões e questionamentos sobre esse gênero da esfera narrativa, bem como seus meios de produção e circulação. Nesse caso, complementamos as discussões com breves esquemas apresentados em slides. Concretizamos essa etapa com as seguintes ações:

Você sabia...

Os escritores de fanfics são chamados de ficwriters.

1. ***Pedir que os alunos observem os perfis dos escritores de fanfics;***

2. ***Orientar uma discussão sobre os tipos de histórias que são mais frequentes nesses blogs e quais os gêneros mais explorados como texto-base para as histórias (filmes, séries, animes, contos, romances etc);***

3. *Pedir que os alunos analisem o que mudou nas novas versões das histórias em relação à obra original;*
4. *Conversar sobre as características do gênero fanfics, bem como seus meios de produção e circulação, enfatizando o uso do blog como ferramenta fundamental de divulgação desses escritos em rede.*
5. *Motivar os alunos a criarem um blog com suas próprias fanfics, de acordo com suas preferências.*
6. *Revisar (com o auxílio de slides) as características de uma narrativa, associando-as ao gênero fanfics;*

Nota 3: *vale ressaltar que os alunos envolvidos nessa pesquisa já estudaram previamente gêneros da esfera narrativa como conto, romance, crônica e fábula. Dessa forma, já possuem um certo domínio das estratégias narrativas e das características mais específicas dos gêneros pertencentes a essa esfera.*

Como referência, seguem os endereços de alguns *blogs* de *fanfics* visitados pelos alunos:

BLOG

<http://bibliotecadefanfictions.blogspot.com.br/>

<https://escrevocontos.wordpress.com/category/fanfiction-2/>

<http://adoravelrebelia.blogspot.com.br/p/fanfictions.html>

<http://mvsteriesfanfic.blogspot.com.br/>

<http://teamobieberimaginebelieber.blogspot.com.br/>

<https://socialspirit.com.br/fanfics/naruto>

<https://amantesdefanficsdesign.wordpress.com/>

<http://fics-one-direction.blogspot.com.br/search?updated-max=2015-02-13T21:23:00-02:00&max-results=7>

Compartilhando obras que já foram ressignificadas no cinema – “Malévola”

Duração: 2 horas/aula

Depois de conhecer os blogs de fanfictions e discutir sobre as ressignificações das histórias, é proveitoso escolher uma obra conhecida pela turma e que tenha sido ressignificada

no cinema. A escolha deve sempre partir das preferências dos alunos. No nosso experimento, a escolha da turma ficou entre o filme “Malévola” (uma ressignificação do clássico infantil “A Bela Adormecida”), as versões modernas do clássico “Romeu e Julieta” e o desenho animado “Deu a louca na Chapeuzinho”. Por conta do tempo restrito, optamos, em votação pelo filme “Malévola”. A partir da escolha do filme delineou-se o seguinte grupo de ações:

Você sabia...

Antigamente as *fanfics* figuravam apenas em revistas específicas, hoje circulam na *web*, principalmente em *blogs*.

1. O filme Malévola é baseado no conto de fadas de Charles Perrault, "A Bela e a Fera".

2. O filme Malévola é baseado no conto de fadas de Charles Perrault, "A Bela e a Fera".

3. O filme Malévola é baseado no conto de fadas de Charles Perrault, "A Bela e a Fera".

Seguem imagens e endereços com sugestões de vídeos do filme Malévola e indicações dadas pelos alunos de outras histórias que podem ser exploradas, a exemplo de "Deu a louca na Chapeuzinho", "Enrolados" e versões de "Romeu e Julieta":

<https://www.youtube.com/watch?v=Wsp3G-sUSgI>

<http://videos.disney.com.br/ver/trailer-malevola-4f4fc75399c69f9586cb6863>

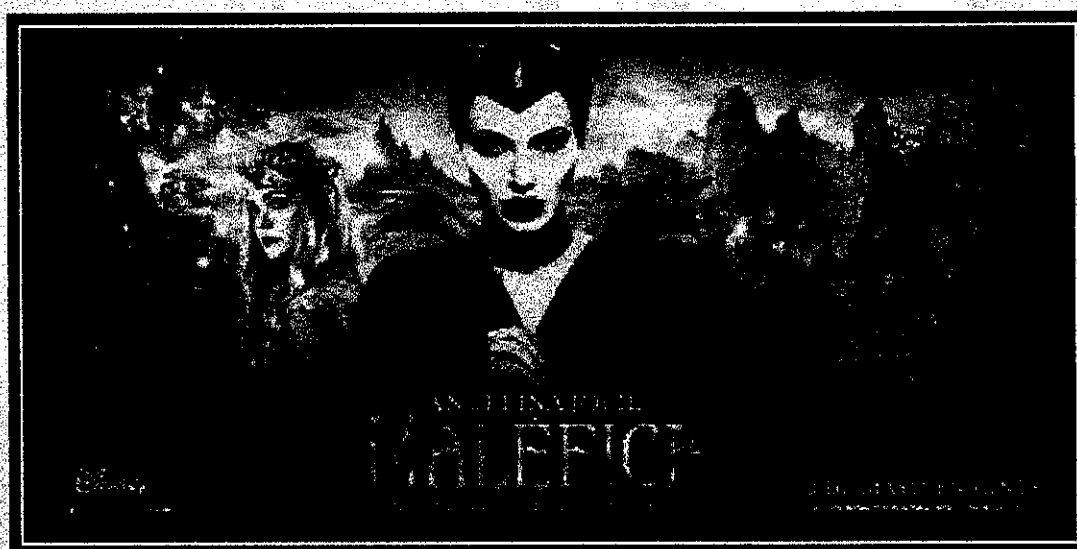
<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-201429/fotos/>

<https://www.youtube.com/watch?v=o9lOro-GJo4>

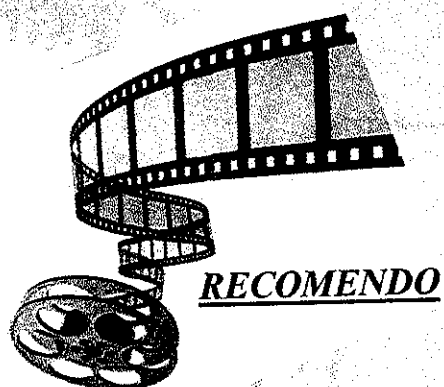
<http://megafilmeshd.net/deu-a-louca-na-chapeuzinho/>

<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-192442/>

<https://www.youtube.com/watch?v=6S52en8ggDU>

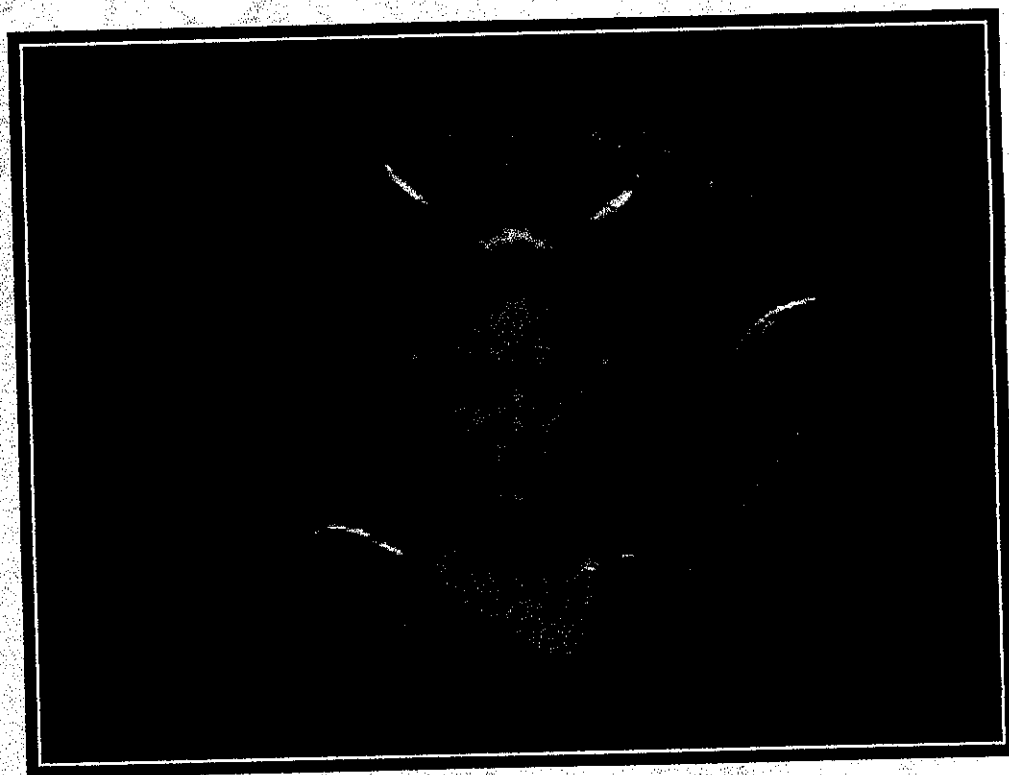


Fonte: internet. Disponível em: www.adorocinema.com



RECOMENDO

As Sagas Crepúsculo e Senhor dos Anéis também são opções bem aceitas pelos jovens para produzir fanfics, principalmente nos anos finais do Ensino fundamental.



Fonte: internet. Disponível em: www.amanhaeuteconto.com



Fonte: internet. Disponível em: www.adorocinema.com

O roteiro de questões a seguir pode ser uma sugestão para explorar o filme escolhido:

- a- Quais as diferenças e semelhanças encontradas entre a versão clássica “a Bela Adormecida” e o filme “Malévola”?
- b- O que você observou em relação à caracterização dos personagens principais?
- c- Enquanto leitor acostumado com a versão clássica, o filme atendeu às suas expectativas? Por quê?
- d- O que você acrescentaria ou modificaria nessa nova versão?
- e- Entre as duas versões, qual a que mais lhe agrada? Por quê?
- f- Faça uma análise do perfil da fada Malévola.



Caso os alunos não queiram trabalhar com o filme “Malévola”, peça que sugiram outras obras pelas quais se interessam. É importante que eles participem de todas as escolhas e sintam-se protagonistas de todo o processo.



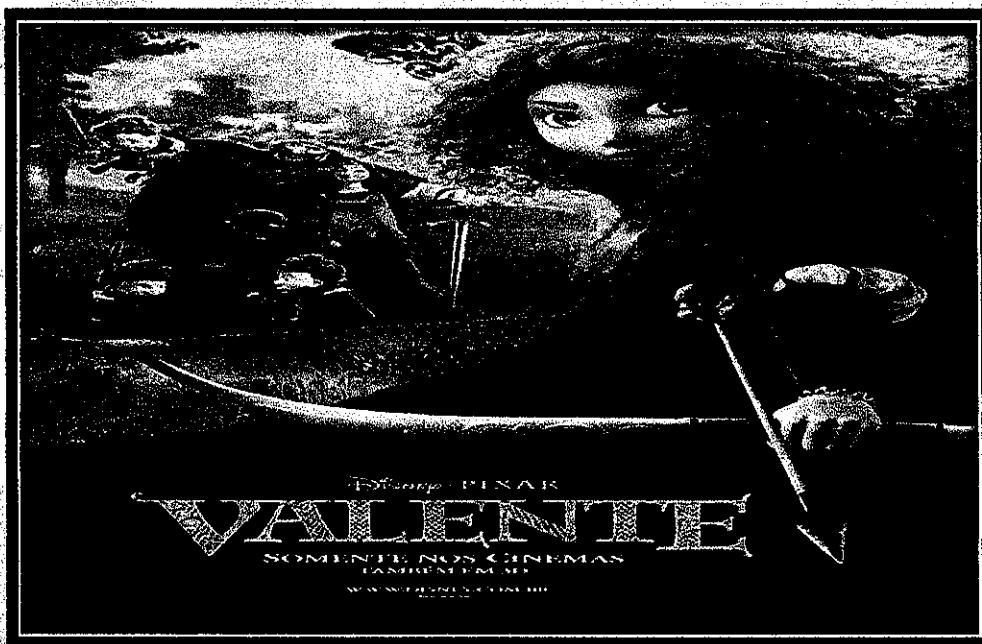
RECOMENDO



Fonte: Internet. Disponível em: www.adorocinema.com



Fonte: Internet. Disponível em: www.adorocinema.com



Fonte: Internet. Disponível em: www.adorocinema.com

Criando e administrando nosso *blog de fanfictions*

Duração: 2 horas/aula

No momento da criação do *blog*, o professor deve mediar as atividades de forma que todos participem do processo. Dessa forma, deve aproveitar e valorizar as habilidades particulares dos alunos, ensinando-lhes a respeitar as diferenças existentes no grupo. Sendo assim, para construir o *blog* optamos pelo seguinte conjunto de ações:

1. *Dividir a turma em grupos, sempre respeitando as preferências dos alunos e as afinidades entre eles. Os grupos devem ser organizados de forma que as responsabilidades sejam compartilhadas, podendo haver revezamento de funções;*

2. *Escolher a ferramenta de construção do blog (no nosso caso, dentre as opções pesquisadas, escolhemos o blogspot);*
3. *Orientar os grupos mediando os trabalho de acordo com cada função (postagens, comentários, criação do layout);*
4. *Organizar e mediar a elaboração de um tutorial de construção e exploração do blog;*
5. *Acompanhar a seleção dos textos, vídeos e imagens que serão postados no blog.*
6. *Mediar a construção do histórico e a escolha do nome do blog.*
7. *Acompanhar as postagens dos contos de fadas (em texto ou vídeo), que servirão de base para a criação das histórias dos alunos.*

BLOG

Seguem como exemplos, alguns endereços, tanto de sites de criação de blogs como de sites de contos de fada (texto ou vídeo).

<http://blogdasmninhasblogueiras.blogspot.com.br/p/goodies.html>

<http://www.desejoadolescente.com/2011/10/melhores-blogs-de-tutoriais.html>

<http://www.mundoblogger.com.br/tutoriais-para-blogger>

<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/22306-como-criar-um-blog-no-blogger.htm>

<http://www.ferramentasblog.com/2013/08/como-criar-um-blog-tutorial-passo-a-passo-com-video.html>

<http://www.fazerblogspot.com/2012/11/fazer-blog-no-blogspot.html>

<http://resumode.com/chapeuzinho-vermelho-resumo/>

http://pt-br.disneyprincesas.wikia.com/wiki/A_Bela_Adormecida

<http://www.contandohistoria.com/brancadeneve.htm>

<http://historiasinfantismpe.blogspot.com.br/2011/06/resumo-da-historia-da-cinderela.html>

Apesar de encontrarmos na internet vários tutoriais de criação de *blogs*, construímos nosso próprio modelo coletivamente, conforme modelo em anexo. A título de ilustração segue a página inicial do nosso *blog*.



Fonte: internet. Disponível: www.escretoresdefanfic.blogspot.com

Elaborando o roteiro de escrita: as primeiras *fanfictions*

Duração: 2 horas/aula

Depois que os alunos criarem o *blog* e escolherem os contos de fada que serão ressignificados nas *fanfics*, devem construir seu projeto de escrita, elaborando uma espécie de roteiro com as etapas dessa

produção. Os resultados da produção final (depois da reescrita) devem ser compartilhados posteriormente no *blog* da turma. A cada postagem devem seguir os comentários, as críticas ou sugestões de todos os sujeitos participantes, fomentando a interação dialógica e mostrando a importância do papel do “outro” na construção do conhecimento. A partir das constatações feitas durante essas relações, o professor deve orientar e mediar os processos de reescrita e avaliação coletiva dos escritos dos alunos. Para a execução dessa etapa, seguimos o seguinte roteiro de ações:

1. Mediar a construção do roteiro de escrita de cada grupo;

2. Acompanhar e orientar as primeiras versões coletivas dos textos dos alunos;

3. Coordenar a leitura dos textos de cada grupo fomentando as interações e colaborações entre os alunos;

4. Mediar uma discussão sobre os enredos das fanfics de cada grupo, instigando a participação colaborativa entre todos os alunos por meio de críticas, sugestões e questionamentos.



Reescrita e avaliação coletiva: uma proposta de interação dialógica

Duração: 2 horas/aula

Esse é o momento de levar o aluno a refletir sobre sua escrita procurando fazer a avaliação do seu próprio texto. Nesse percurso de releitura, o próprio aluno deve tentar encontrar possíveis lacunas ou problemas textuais que prejudicam a sua escrita. Essas reflexões devem ser partilhadas posteriormente com a turma, desencadeando discussões a partir do olhar colaborativo do “outro”.

1. O aluno lê o texto que escreveu e procura identificar as partes que ele considera mais importantes e as que ele considera menos importantes.

2. O aluno lê o texto que escreveu e procura identificar as partes que ele considera mais importantes e as que ele considera menos importantes.

3. O aluno lê o texto que escreveu e procura identificar as partes que ele considera mais importantes e as que ele considera menos importantes.

4. O aluno lê o texto que escreveu e procura identificar as partes que ele considera mais importantes e as que ele considera menos importantes.

5. O aluno lê o texto que escreveu e procura identificar as partes que ele considera mais importantes e as que ele considera menos importantes.

ATENÇÃO!

Análise das estratégias de referenciação nas produções dos alunos: idas e vindas na construção dos sentidos

Duração: 2horas/aula

Esse é um dos momentos cruciais do nosso projeto de escrita, visto que observamos as produções dos alunos de forma mais específica, avaliando não só as escolhas linguísticas, mas o papel dessas escolhas na manutenção temática e na construção dos sentidos dos textos. Nesse percurso de análise tomamos como critérios as estratégias de referenciação (introdução ou retomada de

referentes) empregadas pelos alunos durante o seu percurso de escrita. O olhar do professor deve estar direcionado a essas escolhas e sua carga de intencionalidade, procurando entender por que o escritor empregou determinados recursos na tessitura do seu texto.



ATENÇÃO!

ATIVIDADES

1. *Pedir que cada grupo releia sua nova versão resultante da reescrita;*
2. *Fazer breves exposições no quadro (ou por meio de slides) sobre as estratégias de referência e seu papel na construção dos sentidos, na manutenção da progressão temática e no processo de coesão textual;*
3. *Aproveitar exemplos dos textos dos alunos para mostrar o encadeamento das ideias e as teias de sentido que se constroem ao longo da leitura;*
4. *Pedir que cada grupo destaque no seu texto as estratégias de retomada ou de introdução de novos referentes, levantando reflexões sobre suas escolhas linguísticas e discursivas.*

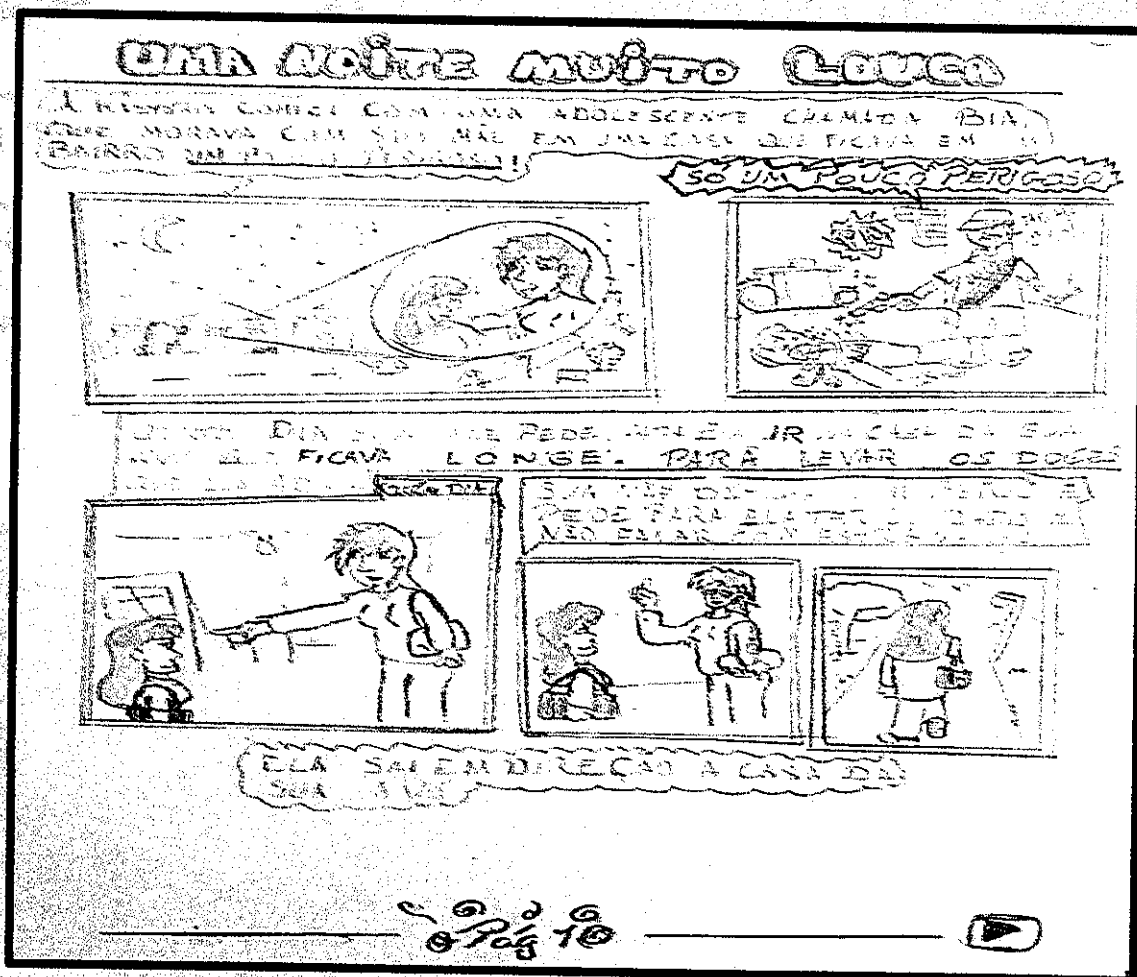
5. *Reconstruir coletivamente os enunciados ou construções textuais que apresentam ambiguidade, contradição ou que não foram devidamente encadeados nos textos por meio da referência.*

6. *Levar o aluno a refletir sobre seu processo de escrita, encontrando no seu próprio repertório linguístico saídas para eventuais problemas detectados.*



Durante todo o processo de análise e avaliação, é fundamental respeitar e valorizar as escolhas dos alunos, principalmente no que se refere ao conteúdo dos textos. É importante que o aluno se sinta valorizado como autor de textos.

Apresentaremos a seguir, alguns exemplos da análise e avaliação das estratégias referenciais empregadas pelos alunos nas suas produções. Nos exemplos citados mantivemos a escrita original dos alunos. A primeira produção textual analisada pertence ao grupo A e intitula-se “Uma noite muito louca” (uma ressignificação do clássico ‘Chapeuzinho Vermelho’). O grupo optou por duas construções com o mesmo tema, uma versão em quadrinhos e outra em texto corrido. Na produção em quadrinhos os alunos criam uma interface entre o verbal e o não-verbal dando mais vida à narrativa e aos personagens. A progressão textual se dá não só por meio das escolhas linguísticas e lexicais, mas também pelos recursos imagéticos.



Fonte: textos dos alunos

O primeiro referente (“uma adolescente chamada Bia”), é retomado no decorrer do texto pelas anáforas pronominais (sua mãe, sua avó) e pela primeira imagem dos quadrinhos (uma espécie de *flash* que sai da casa com mãe e filha conversando). A riqueza de detalhes criados pelos alunos nos quadrinhos comprova como a produção de sentidos se intensifica com o uso de outras linguagens além da verbal. Por exemplo, a afirmação no texto verbal de que o bairro era “um pouco perigoso”, é intensificada e ressignificada pela criatividade expressa pelas imagens do segundo quadrinho. A associação dessas imagens (de assalto à mão armada, assassinato...) com a frase em destaque no balão (“só um pouco perigoso”) cria uma espécie de ironia, expressando a intencionalidade dos autores. Aqui se comprova que a capacidade criadora dos alunos, muitas vezes, vai além das expectativas. Talvez, se o conceito de ironia fosse cobrado apenas teoricamente, não surtiria o mesmo efeito. Percebe-se que as escolhas lexicais e imagéticas carregam a intencionalidade dos seus autores. A imagem do bairro perigoso, nesse contexto, funciona também como uma recategorização anafórica.

No decorrer do texto, as retomadas do referente “Bia” garantem a progressão temática e a construção dos sentidos. No entanto, há uma repetição constante da mesma expressão anafórica “sua” (sua mãe, na casa da sua avó). Em determinados momentos essa repetição cria uma ambiguidade como na passagem: “certo dia sua mão pede para Bia ir na casa da sua avó”. Nessa parte coube uma orientação no momento da reescrita, no sentido de levar os alunos a perceber essa ambiguidade e tentar encontrar, no seu repertório linguístico, outras escolhas que pudessem substituir essa expressão reescrevendo o texto de forma mais clara e objetiva.

Ilustração das histórias: explorando as múltiplas linguagens

Duração: 1 hora/aula (continuação como atividade extraclasses e on-line)

- 1. *Discussão em grupo com o intuito de definir a ilustração da história (desenhos, colagem, quadrinhos, grafite, vídeo...);***
- 2. *Preparação de um esboço com as principais cenas ou personagens que serão ilustrados;***
- 3. *Discussão sobre as habilidades dos componentes dos grupos e definição de tarefas.***

Essa etapa de finalização da ilustração deve ser complementada com reuniões extraclasses entre os componentes dos grupos; depois de concluídas as ilustrações, tudo deve ser compartilhado no blog.



Todas as sugestões que serão apresentadas foram pensadas a partir da perspectiva do multiletramento, abarcando três pontos fundamentais: a variedade multissemiótica do mundo digital, a diversidade cultural e a reflexão crítica do aluno diante da sua realidade.

I - Argumentação no *blog*: uma proposta possível

Como o *blog* é um espaço propício para discussão de temas variados, pode ser aproveitado para desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos à medida em que forem solicitados a selecionar, comparar, articular e construir conceitos e informações a partir do acesso e do comentário das postagens.

Há ainda a possibilidade de se explorar a mesma temática a partir de uma variedade de gêneros abrigados no mesmo ambiente (charges, artigos de opinião, reportagem, música...).

Esses gêneros variados podem funcionar como textos motivadores para desenvolver a produção escrita dos alunos.

Vamos observar as seguintes orientações:

1. *O professor pretende trabalhar com seus alunos a produção de um artigo de opinião, um gênero de caráter argumentativo. Nesse caso, discute com os alunos sobre que temáticas seriam instigantes para a escrita. Uma vez definida a temática, os alunos devem ser mobilizados para pesquisar e postar os resultados no blog da turma. Essas pesquisas devem abordar a temática escolhida, no entanto podem partir de qualquer gênero.*

Essa orientação é importante porque o professor deve considerar que o aluno pode ter dificuldades em pesquisar e postar no blog. Portanto, o professor deve orientar o aluno a pesquisar e postar no blog, considerando a temática escolhida e a possibilidade de mobilizar os alunos para pesquisar e postar no blog.

3. *O debate e o contato com a mesma temática a partir de gêneros diferentes amplia o repertório linguístico e discursivo do aluno. Além disso, a possibilidade de conhecer opiniões diversas sobre a mesma temática contribui para ampliar a competência argumentativa dos alunos. As postagens no blog, funcionariam ainda, como textos motivadores para a escrita.*

Essa orientação é importante porque o professor deve considerar que o aluno pode ter dificuldades em debater e conhecer opiniões diversas. Portanto, o professor deve orientar o aluno a debater e conhecer opiniões diversas, considerando a temática escolhida e a possibilidade de mobilizar os alunos para debater e conhecer opiniões diversas.

5. *O processo de escrita deve permitir a reflexão do aluno sobre o próprio texto, dando-lhe condições de se avaliar e reescrever o texto até que tenha uma versão satisfatória.*

Vamos ilustrar essa proposta a partir da temática “redução da maioridade penal”

Sugestões:

1. Postagem de Charges sobre o tema;
2. Postagem de músicas de protesto social;
3. Artigos de opinião com discussões diferentes sobre o tema (contra ou a favor);
4. Reportagens ilustrando crimes cometidos por menores;
5. Reportagens ilustrando como se dá a reabilitação do menor infrator, as medidas socioeducativas e as penas a que são submetidos.
6. Debates *on-line*, debates na sala de aula;
7. *Júri simulado* com a seguinte situação: um menor acusado de um crime, um grupo de defesa dos direitos do menor e um grupo de acusação que defende a redução da maioridade penal.

II. Jornal *on-line*: as múltiplas linguagens em ação

Uma outra possibilidade interessante é a criação de um jornal *on-line* administrado pelos alunos. O jornal pode ser sobre a comunidade, a escola, a cidade ou mesmo com fatos nacionais.

Nessa proposta várias linguagens podem ser exploradas além da escrita. Os alunos podem criar pequenas entrevistas ou reportagens em vídeo com os recursos do celular. Há ainda possibilidades de explorar as habilidades artísticas dos alunos como criação de quadrinhos, tiras, charges ou grafites que abordem temas específicos. Vários aspectos do

jornal podem ser abordados como horóscopo, classificados, notícias, recados do coração, propagandas ou anúncios publicitários, sessões de moda esporte, cultura etc.

As atualizações do *blog* jornalístico podem ser feitas diariamente, semanalmente, dependendo dos objetivos e necessidades dos participantes.

Da mesma forma que nas propostas anteriores, a interação dialógica e as trocas colaborativas devem ser a base do trabalho, sempre dando oportunidade ao aluno de se sentir protagonista do processo ensino-aprendizagem.

Nesse caso, o *blog* funcionaria não só como espaço de interação, mas sobretudo como ambiente informativo. Além disso, com a mesma proposta, o professor poderá abordar leitura e escrita. Essa abordagem pode ser feita tanto por meio da palavra escrita ou falada, como também pela utilização das diversas semioses permitidas no *blog*.

Vamos ilustrar a proposta com o jornal comunitário *on-line*

Sugestões:

1. Divisão da turma em grupos de trabalho (grupos de: reportagem, pesquisa, design artístico, criação de vídeos, criação de tiras ou quadrinhos...);
2. Os alunos devem desenvolver pesquisas sobre a comunidade (história, costumes, principais problemas locais, acesso à cultura e ao lazer, práticas esportivas...);
3. O *blog* deve abordar temáticas que sejam importantes para a comunidade;
4. As entrevistas devem envolver pessoas das diversas esferas da comunidade (professor, aluno, moradores, líderes comunitários, participantes de conselho tutelar, comerciantes, líderes religiosos, artistas locais...);
5. Os alunos devem trabalhar sempre em regime de colaboração.
6. Para fins de avaliação individual, o professor pode pedir a criação de um texto a partir de um gênero da esfera jornalística (reportagem, artigo de opinião, editorial etc);
7. A avaliação coletiva deve considerar todos os esforços e criatividade envolvidos no projeto, além de valorizar as interações colaborativas entre os alunos.



Em todas as propostas é fundamental que o professor seja o mediador da aprendizagem, oportunizando vez e voz ao aluno. O aluno deve sentir-se sujeito participativo de todo o processo de ensino.

Apresentamos aqui apenas sugestões. Cabe a cada um de nós, encontrar o equilíbrio entre a prática, a teoria, e a experiência, adequando as sugestões, sempre que for possível, à nossa realidade educacional. No entanto, o mais importante é o desejo de mudança, o desejo de ver fluir a escrita e a leitura dos nossos alunos para que mais tarde possam ocupar os seus espaços na sociedade. Assim, esperamos que esse material possa adaptar-se a sua realidade educacional, ou pelo menos, sirva de incentivo na busca de novas possibilidades para o ensino da escrita e da leitura.

Finalizamos na certeza de que cada final será apenas o recomeço de uma nova batalha na busca de alternativas que otimizem os acertos e reformulem as falhas detectadas no cotidiano das nossas práticas pedagógicas. E aqui ratificamos as palavras de Geraldi (1997), quando assevera que “é devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas”.

Referência

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 5a. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto (Orgs.) **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012. 2. ed. 1ª reimpressão.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. (Orgs.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17 a 51.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção dos textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as Tics**. 1.ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade e escrita**. São Paulo: Contexto, 2011.