



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ERISVALDO SILVA SANTOS

**COESÃO REFERENCIAL POR SUBSTITUIÇÃO LEXICAL
SINONÍMICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE *FANFICTIONS*: UMA
PROPOSTA INTERVENCIONISTA DE ENSINO**

São Cristóvão – SE

2020

ERISVALDO SILVA SANTOS

**COESÃO REFERENCIAL POR SUBSTITUIÇÃO LEXICAL
SINONÍMICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE *FANFICTIONS*: UMA
PROPOSTA INTERVENCIONISTA DE ENSINO**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe – núcleo São Cristóvão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata Ferreira Costa Bonifácio

São Cristóvão – SE

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santos, Erisvaldo Silva
S237c Coesão referencial por substituição lexical sinonímica na
produção escrita de *fanfictions* : uma proposta intervencionista de
ensino / Erisvaldo Silva Santos ; orientadora Renata Ferreira
Costa Bonifácio.– São Cristóvão, SE, 2020.
258 f. : il.

Inclui caderno pedagógico.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2020.

1. Língua portuguesa – Escrita. 2. Coesão (Linguística). 3.
Língua portuguesa – Sinônimos e antônimos. 4. Letramento. 5. Fan
fiction I. Bonifácio, Renata Ferreira Costa, orient. II. Título.

CDU 808.1



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 DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA PELO ESTUDANTE ERISVALDO SILVA SANTOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE – PROFLETRAS. Aos onze dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às quatorze horas, na sala de reunião do DLEV da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado **ERISVALDO SILVA SANTOS**, composta pelas professoras doutoras: **LEILANE RAMOS DA SILVA** (Presidente da Banca), **TAYSA MÉRCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO** (membro interno) e **ANTONIETA BURITI DE SOUZA HOSOKAWA** (membro externo ao programa) para examinar o trabalho apresentado sob o título **Coesão referencial por substituição lexical sinonímica na produção escrita de fanfictions: uma proposta intervencionista de ensino**. A professora Leilane Ramos da Silva, na qualidade de Presidente, da banca passou a palavra ao candidato, informando a todos o tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição do mestrando, a Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de “**Mestre Profissional em Letras**”, o mestrando foi considerado:

- APROVADO
 APROVADO COM RESTRIÇÃO
 REPROVADO

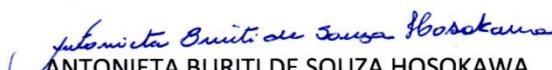
Parecer:

O trabalho atende com excelência aos requisitos do PROFLETRAS, com proposta inovadora, referências bibliográficas atualizadas e potencial replicável para além da sala de aula.

Para constar, eu, Luana Francisca da Silva Fraga (secretária), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 11 de fevereiro de 2020.


LEILANE RAMOS DA SILVA
PRESIDENTE


TAYSA MÉRCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO
EXAMINADORA INTERNA


ANTONIETA BURITI DE SOUZA HOSOKAWA
EXAMINADORA EXTERNA

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência a vossa!
 Todo o sentido da vida
 principia a vossa porta:
 o mel do amor cristaliza
 seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois a audácia,
 calúnia, fúria, derrota...
 A liberdade das almas,
ai! com letras se elabora...
 E dos venenos humanos
 sois a mais fina retorta:
 frágil, frágil, como o vidro
 e mais que o aço poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
pelo vosso impulso rodam...
 (Cecília Meirelles, 1985)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, *a priori*, a Deus por me guiar e conceder energia, sabedoria e luz para vencer este ímpar e gratificante ciclo de minha existência.

À minha família, pais, irmãos e sobrinhos, pelo apoio e incentivo em cursar o mestrado. Especialmente, à minha admirável mãe, Cida, e à minha irmã, Valéria, que na minha infância sempre me encorajaram e não mediram esforços para me apontarem o caminho esplendoroso: a educação.

À minha amada esposa, Alana, pela presença, incentivo e suporte durante todas as etapas desta árdua conquista, por escutar minhas angústias e compreender minhas inúmeras ausências neste ínterim. Enfim, você foi cintilante para que eu pudesse superar vários percalços.

À minha linda filha, Beatriz, meu amor maior, por sua existência trazer-me vivacidade, reflexão e sensibilidade em repaginar o olhar sobre o mundo.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Renata Ferreira Costa Bonifácio, um ser de brilho, altruísmo e empatia, pelo ensino e incessante contribuição para o eficaz andamento deste trabalho, com orientações e intervenções enriquecedoras e significativas. Muito obrigado por sua dedicação, compromisso e seriedade, professora.

Aos professores do PROFLETRAS, *campus* São Cristóvão, por fortalecerem substancialmente meus conhecimentos com a realização de todas as disciplinas. Cada um, em sua singularidade, foi essencial para minha vitória.

Às professoras Dr^a. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno e Dr^a. Antonieta Buriti de Souza Hosokawa, pelas valiosas contribuições com vistas a aprimorar este trabalho.

Aos colegas do PROFLETRAS, turma 5, pelas alegrias, aflições e conquistas juntos compartilhadas. Queridos, muito obrigado pelo importante laço e parceria construídos em todos os momentos desta trajetória.

Aos amigos e colegas, que fazem parte do meu convívio e que sempre compartilhei momentos desta minha caminhada no mestrado.

À CAPES, pelo imprescindível financiamento para a realização desta pesquisa e dos estudos previstos em cada etapa de seu desenvolvimento.

Finalmente, agradeço ao Colégio Estadual Almirante Barroso por compactuar com a realização deste trabalho e, imensamente, aos meus amados alunos do 9º ano, por aceitarem o convite de caminharmos juntos e removermos as pedras encontradas no percurso. Vocês são os verdadeiros protagonistas deste trabalho, são os afáveis frutos da sociedade. Muito obrigado pelo “sim”, pelo empenho e dedicação, por serem perseverantes em meio a tantas dificuldades.

RESUMO

A escrita, entendida por um viés processual e colaborativo, oportuniza, enquanto prática social, o protagonismo discente por meio de letramentos diversos, o que viabiliza a efetiva participação em sociedade. Desse modo, considera-se o ato de escrever como um processo de construção de sentidos, habilidades e capacidades linguísticas que engloba a tríade planejamento-produção-revisão, sob uma perspectiva significativa e contextualizada da aprendizagem. Assim, este trabalho de pesquisa-ação pretende promover melhorias no processo de produção de texto de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Almirante Barroso, em Muribeca-SE, e busca responder ao seguinte questionamento: quais estratégias de ensino podem colaborar para reduzir a repetição de itens lexicais na produção escrita dos estudantes, estabelecendo a coesa relação de sentidos no texto? Neste contexto, objetiva-se identificar e analisar as dificuldades que os alunos apresentam quanto ao uso da substituição lexical sinonímica, apresentar uma proposta de intervenção que contribua para o desenvolvimento da habilidade de organização coesiva do texto e proporcionar o letramento digital, através dos recursos multimodais da escrita colaborativa no ciberespaço, possibilitando, com isso, a eficácia no processo de escrita como ferramenta de protagonismo e inserção social. Para isso, considera-se o texto como o lugar de interação entre os sujeitos e de construção interacional de sentidos, ou seja, numa perspectiva sociocognitivo-interacionista. Ademais, este estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos dos documentos norteadores da educação brasileira, como os PCN (1997) e a BNCC (2018); da Linguística Textual, no que se refere à coesão referencial, textualidade e produção de texto, com Koch (1999; 2009; 2015), Koch e Elias (2011; 2015; 2017), Fávero (2002) e Marcuschi (2004; 2008; 2012); da Projeção Social da Escrita, com Coulmas (2014), que evidencia o papel e as contribuições da escrita na sociedade; dos Letramentos Sociais, com Street (2014), que conceitua o letramento como prática social e retrata as políticas relativas ao tratamento da leitura e da escrita; da Lexicologia, com Antunes (2005; 2009; 2012), que valida a função coesiva do léxico na construção do texto, bem como noções básicas sobre a propriedade textual da coesão e coerência; dos Letramentos Múltiplos, com Rojo (2012; 2013), que discute a necessidade de a escola encontrar o seu lugar no ciberespaço e promover os multiletramentos em gêneros multissemióticos; e do estudo do gênero *fanfiction*, com Vargas (2015), que evidencia a transposição espontânea das formas tradicionais de criação e recepção textuais para as novas tecnologias e a autonomia dos jovens na seleção e publicação de textos ficcionais de seu interesse em meio eletrônico. Como produto pedagógico e intervencionista de ensino, produziu-se um Caderno Pedagógico pautado no trabalho com o gênero textual *fanfiction* e na apresentação de uma Sequência Didática (SD), adaptada da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que engloba leitura, compreensão e produção textual e explora a seleção e a ampliação vocabular dos alunos. Os resultados apontam para expressivos avanços dos estudantes no tocante ao fortalecimento do domínio vocabular, ao emprego adequado dos sinônimos na escrita de *fanfictions*, bem como o despertar para os múltiplos letramentos e semioses. Este trabalho mostra-se relevante na medida em que contribui para o avanço das investigações sobre o texto escrito, centradas especialmente na educação básica, além de se configurar como subsídio para a prática pedagógica de professores de língua portuguesa.

Palavras-chave: Produção Escrita. Coesão Referencial. Substituição Lexical Sinonímica. Multiletramentos. *Fanfiction*.

ABSTRACT

When writing is understood as a process-based collaborative social practice and taught through several literacy models, it incentivizes student protagonism and hence their active participation in society. For this reason, writing, done in a meaningful and contextualized learning perspective, is considered not only a process that develops the senses, linguistic abilities and capabilities, but also as one that encompasses the planning-production-revision triad. The present research/action work aims at introducing improvements on the 9th graders' text production at *Colégio Estadual Almirante Barroso*. That is a school located in the city of Muribeca, state of Sergipe, Brazil. To accomplish our task, it has been paramount to address the following query: what teaching strategies can help students reduce their repetitive use of lexical items and improve cohesiveness in their writing? Within this context, we have identified and analyzed the learners' weaknesses concerning the substitution of lexical synonyms; presented a proposal of intervention to contribute to the development of text cohesion ability; and fostered digital literacy by making use of multimedia resources for online collaborative writing, thus providing efficiency to the writing ability as a tool for youth protagonism and social inclusion. In order to do so, we have considered the text as a place for interaction between subjects and for an interactional buildup of the senses which, in other words, is a sociocognitive-interactionist perspective. It is noteworthy that such study is based on the theoretical premises of official referential documents for the education in Brazil, i.e. PCN (1997) and BNCC (2018); *Textual Linguistics*, concerning referential cohesion, textuality and text production, by Koch (1999; 2009; 2015), Koch and Elias (2011; 2015; 2017), Fávero (2002) and Marcuschi (2004; 2008; 2012); *Projeção Social da Escrita*, by Coulmas (2014), which highlights the role and the contributions of writing to society; *Social Literacies* by Street (2019), which defines literacy as a social practice and depicts policies that address reading and writing; *Lexicologia*, with Antunes (2005; 2009; 2012), which validates lexicon's cohesive function in building a text and basic notions on textual property of cohesion and coherence; *Letramentos Múltiplos*, with Rojo (2012; 2013), which discusses the need for schools to find their place in the cyberspace and to promote multiliteracies in multisemiotic genres; and the study the fanfiction genre, by Vargas (2015), which highlights the spontaneous transposition of traditional means of text creation and reception into new technologies, and the youth autonomy for selecting and publishing fictional texts of their own interest through electronic media. As a teaching interventionist and pedagogical product, we have produced a Pedagogical Notebook based on the work done on the fanfiction genre and on the presentation of a Didactic Sequence (DS). Such Didactic Sequence has been adapted from Dolz, Noveraz and Schneuwly's (2004) proposition, and encompasses reading, text comprehension and production. In addition, this DS also activates students' word choices and vocabulary expansion. The results not only point to an expressive upgrade in the students' vocabulary range and in their adequate use of synonyms when writing fanfictions, but also raise awareness to multiple literacies and semiosis. This work is therefore highly relevant due to its contribution for the advancements in written text research, especially in basic education. Furthermore, it serves as subsidies for the pedagogical practice of Portuguese teachers.

Keywords: Writing. Referential Cohesion. Lexical Substitution Synonyms. Multiliteracies. Fanfiction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Textura	25
Figura 2- Estratégias de organização referencial	34
Figura 3- Colégio Estadual Almirante Barroso	55
Figura 4- Diagramação da pesquisa	60
Figura 5- Fragmento de produção textual de um discente	62
Figura 6- Esquema da Sequência Didática	75
Figura 7- Proposta pedagógica intervencionista	76
Figura 8- <i>Corpus</i> da proposta pedagógica intervencionista	78
Figura 9- Jogo da memória <i>Tempestade de Sinônimos</i>	100
Figura 10- Estudantes praticando o jogo da memória <i>Tempestade de Sinônimos</i>	101
Figura 11- Quebra-cabeça <i>Tempestade de Sinônimos</i>	102
Figura 12- Estudantes montando o quebra-cabeça <i>Tempestade de Sinônimos</i>	103
Figura 13- Quebra-cabeça <i>Tempestade de Sinônimos</i> organizado pelos alunos	103
Figura 14- Estudantes associando os sinônimos às respectivas formas referenciais	104
Figura 15- Página inicial do <i>blog Fanfiction em cena: um gênero, múltiplas semioses</i>	121
Figura 16- <i>Layout</i> de acesso às <i>fanfictions</i> publicadas	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição percentual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência - Língua Portuguesa - 2017.....	16
Gráfico 2- Número de linhas <i>versus</i> repetição da forma referencial	63
Gráfico 3- Diagnóstico da atividade de pré-teste.....	66
Gráfico 4- Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 11, 12, 13, 14 e 15	89
Gráfico 5- Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 1, 4, 5, 6 e 9.....	92
Gráfico 6- Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 2, 3, 7, e 8.....	93
Gráfico 7- Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18	96
Gráfico 8- Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 6, 7, 8, e 11	110
Gráfico 9- Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19	112
Gráfico 10- Percentual de vocábulos substituídos adequadamente por sinonímia <i>versus</i> percentual de inadequação/ausência de substituição sinonímica na produção final dos alunos (Grupo I)	131
Gráfico 11- Percentual de vocábulos substituídos adequadamente por sinonímia <i>versus</i> percentual de inadequação/ausência de substituição sinonímica na produção final dos alunos (Grupo II)	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Relações semânticas responsáveis pela coesão	32
Quadro 2- Principais formas remissivas em português.....	34
Quadro 3- Quadro dos letramentos digitais.....	46
Quadro 4- Questão 1 – Pré-teste	66
Quadro 5- Questão 2 – Pré-teste	67
Quadro 6- Questões 3 e 4 – Pré-teste	68
Quadro 7- Questão 5 – Pré-teste	69
Quadro 8- Questão 6 – Pré-teste	70
Quadro 9- Questão 7 – Pré-teste	71
Quadro 10- Questões 8, 9 e 10 – Pré-teste	73
Quadro 11- Síntese das atividades desenvolvidas durante a aplicação da sequência didática ...	80
Quadro 12- Questões 1, 5, 6, 8 e 9 – Questionário da oficina I	84
Quadro 13 - Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 1, 5, 6, 8 e 9	85
Quadro 14- Questões 2, 3, 4, 7 e 10 – Questionário da oficina I	85
Quadro 15- Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 2, 3, 4, 7 e 10	86
Quadro 16- Questões 11, 12, 13, 14 e 15 – Questionário da oficina I	87
Quadro 17- Questões 1, 4, 5, 6 e 9 – Questionário da oficina II	91
Quadro 18- Questões 2, 3, 7 e 8 – Questionário da oficina II	92
Quadro 19- Questões 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 – Questionário da oficina II	94
Quadro 20- Questões 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10 – Questionário da oficina I	107
Quadro 21- Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10	108
Quadro 22- Questões 6, 7, 8 e 11 – Questionário da oficina I	109
Quadro 23- Questões 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19 – Questionário da oficina I	111
Quadro 24- Trechos da escrita final da <i>fanfiction Os Vingadores – O recomeço</i>	127
Quadro 25- Trechos da escrita final da <i>fanfiction A menina Rapunzel</i>	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Trabalhos acadêmicos voltados à referenciação.....	51
Tabela 2- Trabalhos acadêmicos voltados ao gênero <i>fanfiction</i>	52
Tabela 3- Desempenho dos alunos na escrita inicial das <i>fanfictions</i>	118
Tabela 4- Desempenho na escrita final das <i>fanfictions</i>	124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 Escrita: diminuição das desigualdades e possibilidade de participação social	22
2.2 A produção de texto na escola	24
2.3 A coesão textual: breves considerações	29
2.4 A coesão referencial	32
2.5 Princípios e estratégias de progressão referencial	36
2.6 Léxico, sinonímia e coesão na produção escrita	37
2.7 Letramento(s), multiletramentos e letramento digital no ensino de língua portuguesa	41
2.8 <i>Fanfiction</i> : um gênero digital como incentivo à (re)escrita	47
2.9 Estado da arte	50
3 METODOLOGIA	55
3.1 Contextualização da escola	55
3.2 Perfil da turma investigada	56
3.3 Pesquisa-ação em sala de aula	58
3.4 Etapas da pesquisa-ação	60
3.4.1 Atividade de sondagem	61
3.4.2 Pré-teste	64
3.4.3 Proposta pedagógica intervencionista	74
4 ANÁLISE DOS DADOS	80
4.1 Apresentação da situação	80
4.2 Módulo I: o conto e a crônica	82
4.2.1 Oficina I: o conto	83
4.2.2 Oficina I: a crônica	89
4.3 Módulo II: o jogo <i>Tempestade de Sinônimos</i>	97
4.4 Módulo III: a <i>fanfiction</i> em cena	105
4.4.1 Oficina I: o conto e a <i>fanfiction</i>	106
4.4.2 Oficina II: desvendando o gênero <i>fanfiction</i>	114
4.4.3 Oficina III: a produção escrita inicial de uma <i>fanfiction</i>	116
4.5 Produção Final: a reescrita e publicação da <i>fanfiction</i> no <i>blog</i>	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133

REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE	141
APÊNDICE A - Questionário Sociocultural	141
APÊNDICE B – Atividade de Pré-teste (Entrada)	143
APÊNDICE C – Módulo I – Oficina I: o conto	149
APÊNDICE D – Módulo I – Oficina II: a crônica	153
APÊNDICE E – Módulo II – O jogo <i>Tempestade de Sinônimos</i>	158
APÊNDICE F – Módulo III – Oficina I: o conto e a <i>fanfiction</i>	165
APÊNDICE G – Módulo III – Oficina III: folha de produção de texto	174
APÊNDICE H – Caderno de Atividades Pedagógicas	176
ANEXOS	247
ANEXO A – Módulo III – Oficina II: desvendando o gênero <i>fanfiction</i> – Parte I	247
ANEXO B – Módulo III – Oficina II: desvendando o gênero <i>fanfiction</i> – Parte II	250
ANEXO C – Módulo III – Oficina III: produção escrita de <i>fanfiction</i>	253
ANEXO D – Módulo III – Oficina III: artigo <i>Como escrever uma fanfic</i>	256

1 INTRODUÇÃO

Os documentos norteadores que regulam a educação básica brasileira dispõem sobre o ensino de língua portuguesa pautado na promoção de conhecimentos linguísticos como ferramenta de inclusão social e de validação do papel protagonista do aluno nesse processo. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tais considerações são ratificadas, ao se afirmar que

[...] o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21)

Nesse sentido, a escola assume a responsabilidade de desenvolver estratégias que visem diminuir a evasão escolar e possibilitem um ensino e aprendizagem significativos, vinculados ao contexto sociocultural do discente, permitindo a sua progressão escolar. Uma das condições para a efetiva participação social é o domínio da leitura e da escrita, assim, é função da escola criar possibilidades para a construção de um trabalho salutar no que se refere às práticas de leitura e produção de textos, buscando a formação de leitores competentes.

Considerando essa finalidade da escola, surge o interesse desta pesquisa-ação ao buscar melhorias no processo de produção de textos de uma parcela dos alunos da educação básica brasileira, especificamente dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola pública do interior do Estado de Sergipe, uma vez que chamam a atenção os baixos índices educacionais dos estudantes, exclusivamente na Prova Brasil.

De acordo com o banco de dados do *site* QEdu¹, que distribui o aprendizado dos alunos em quatro níveis qualitativos de proficiência (*avançado, proficiente, básico e insuficiente*), em 2015 e 2017, na esfera nacional (Brasil), apenas 30% e 34% dos alunos do 9º ano, respectivamente, conseguiram um aprendizado considerado adequado a sua etapa escolar no índice de proficiência em leitura e interpretação, alcançando os níveis *avançado* e *proficiente* na escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No Estado de Sergipe, o quadro é ainda mais preocupante, tendo em vista que, em 2015, apenas 20% dos alunos atingiram o adequado em português no 9º ano, ao passo que, em 2017, somente 22% dos

¹ <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>.

estudantes alcançaram um aprendizado considerado adequado. Esses percentuais indicam que um considerável número de estudantes obteve resultados insatisfatórios em leitura e interpretação, o que se reflete visivelmente na produção textual. Portanto, descreve a necessidade de se contemplar um fazer pedagógico intenso, contínuo e eficaz, voltado à melhoria da competência leitora e, conseqüentemente, escritora nas escolas de todo o país.

É importante destacar que, neste trabalho, entende-se a escrita não como um produto acabado, constituído através de um molde ou com fórmulas prontas, mas como um processo construído cognitivamente por etapas ordenadas que conduzem ao aperfeiçoamento das ideias preliminares em determinado suporte. Assim, como destaca Oliveira (2010, p. 121), a escrita caracteriza-se como um processo que colabora para os alunos desenvolverem sua competência redacional. Consideramos, portanto, o ato de escrever circunscrito a fases como: organização abstrata das ideias embrionárias, transposição para um suporte específico, reorganização dos primeiros escritos e materialização (acabamento) da ideia inicialmente desenvolvida.

Para atender à eficácia no ato de produção escrita, faz-se necessário que as fases anteriormente citadas sejam aprimoradas no âmbito escolar, através de estratégias de ensino significativas e de usos constantes, relacionadas às práticas sociais da comunidade inserida. Dessa maneira, ratifica-se a ideia de Coulmas (2014, p. 126) segundo a qual “a difícil arte da escrita exige habilidades que têm de ser ensinadas, memorizadas e laboriosamente praticadas. O lugar para fazer isso é a escola.” Portanto, cabe à escola, enquanto instituição social e cultural, promover o estudo de mecanismos linguísticos que tornem a prática escrita dos discentes uma ação dotada de consciência e como instrumento de efetiva participação em sociedade.

Dando ênfase especificamente à produção escrita, é pertinente destacar que os documentos norteadores da Educação Básica, como os PCN de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), asseguram o trabalho significativo e contextualizado da escrita no espaço escolar. Assim, enquanto a BNCC considera que as práticas de produção de texto devem ser encaradas como práticas sociais, oportunizando aos alunos avaliarem o ato da escrita, através do planejamento-produção-revisão, e agirem com protagonismo, os PCN valorizam o processo de escrita construído essencialmente pela colaboração, relação e modificação mútua com o ato de leitura.

Ressalta-se que, ao se definir a escrita como um ato processual e contextualizado, considerando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 18), é pertinente adotar a definição de texto como “um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e coerência”, em que a coesão caracteriza-se como grupo

de recursos por meio dos quais as sentenças se interligam, sendo, dessa forma, exigida no processo de produção do texto e avaliada no tópico ‘análise e reflexão sobre a língua’. Perspectiva semelhante, a ser esmiuçada do 6º ao 9º ano, é notada na Base Nacional Comum Curricular, ao trazer como ‘objetos de conhecimento’ a semântica e a coesão, relacionadas a habilidades que permitam ao aluno

[...] utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto). Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos). Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (BRASIL, 2018, p. 170-172).

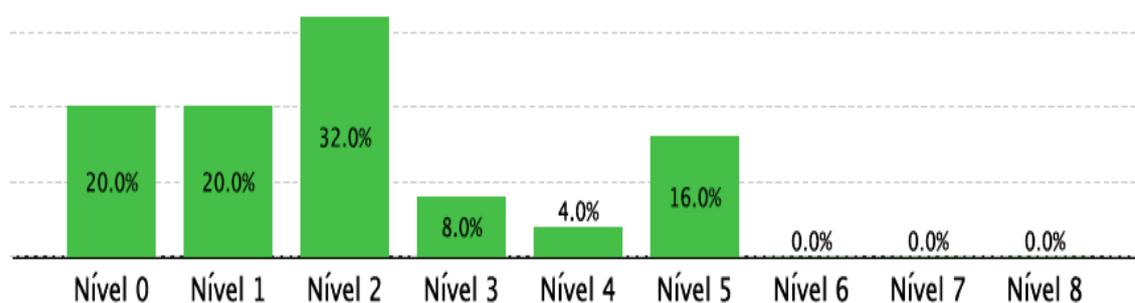
Nesse tocante, é pertinente salientar que o processo de coesão, desdobrado em conexões referenciais e sequenciais, constitui um dos critérios da textualidade, não se restringindo somente à superfície textual e a nomenclaturas de natureza morfossintática, mas proporcionando a transmissão de conhecimentos, ideias e sentidos formulados durante a trama do texto. Marcuschi (2008) destaca que a coesão não diz respeito somente a questões meramente sintáticas, mas envolve razões de ser em outros aspectos. Acrescentando considerações a essa linha de pensamento, Pereira (2013, p. 125) afirma que “a coesão nominal, além de introduzir temas e/ou personagens, assegura sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto.” Logo, é imprescindível orientar os alunos em como utilizar esses mecanismos para que, na produção escrita, haja um uso consciente, possibilitando a construção de uma linha racional na formulação das ideias.

Essa abordagem atenderá, também, às disposições da matriz de referência – Língua Portuguesa – da Prova Brasil/SAEB –, em que os mecanismos de coesão textual aparecem no *Tópico IV: Coerência e Coesão no Processamento do Texto*, especificamente o *Descritor 2*, que estabelece “[...] relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto” (BRASIL, 2008, p. 22). Assim, o conhecimento e o uso eficiente desse conteúdo na produção escrita contribuirão para a proficiência na progressão das ideias do texto, despertando resultados significativos, inclusive, no referido exame nacional.

Nesse sentido, atentando-se para os indicadores educacionais citados anteriormente, tanto na esfera nacional como em referência ao Estado de Sergipe, no tocante à proficiência em

leitura e interpretação, é pertinente debruçar-se sobre a realidade escolar dos discentes do Colégio Estadual Almirante Barroso (CEAB), na cidade de Muribeca-SE, uma vez que essa instituição apresenta índices preocupantes na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), a qual avalia a qualidade do ensino ministrado nas escolas da rede pública, sendo, portanto, contemplada nesta pesquisa-ação. Dessa forma, ao se analisar os resultados dos estudantes do 9º ano da Prova Brasil, em 2017, percebe-se que eles apresentaram um déficit, principalmente, nos descritores relacionados ao uso da substituição e dos pronomes e seus referentes (níveis 3 e 4). O acerto dos itens concentra-se, em sua maioria, nas questões em que o nível de proficiência é muito baixo (níveis 0, 1 e 2), ou seja, em torno de 72%, como pode ser constatado no *Gráfico 1*:

Gráfico 1- Distribuição Percentual dos Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa - 2017



Fonte: Dados encontrados em Inep - Prova Brasil. Disponível em: <http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2018.

A análise dos dados do *Gráfico 1* torna evidente que os estudantes do 9º ano do CEAB, segundo a descrição exposta no *site* do Inep², estão em sua maioria entre os níveis 0 e 2. Tais dados revelam que os discentes classificados no nível 0 não demonstram habilidades consideradas extremamente elementares para essa etapa escolar; os situados no nível 1 conseguem reconhecer expressões características da linguagem científica e jornalística, por exemplo, e mínimas relações entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião, além disso, sabem inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens. Já os alunos situados no nível 2 acrescentam a essas habilidades do nível 1 a capacidade de localizar informações explícitas em fragmentos textuais, identificar tema e assunto, relacionando elementos verbais e não verbais, reconhecer o sentido estabelecido pelo

² <http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>.

uso de expressões, de pontuação, de conjunções, reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens, reconhecer recurso argumentativo e inferir efeito de sentido de repetição de expressões, tais habilidades em diversos gêneros textuais, como artigos de opinião, romances, poemas, charges, fábulas, etc.

Nesse tocante, apenas os estudantes situados nos níveis 3 e 4, o que corresponde a tão somente 12% do recorte, é que apresentam, além das habilidades supracitadas, a capacidade para reconhecer com eficácia as relações entre os pronomes e seus referentes, bem como as substituições e repetições que colaboram para a continuidade do texto, em fragmentos de romances, crônicas, diários, reportagens, etc.

A partir dessas constatações, é imprescindível a elaboração de uma proposta intervencionista no trabalho pedagógico do CEAB, pois são baixos os índices de proficiência em língua materna, no tocante à escrita, especificamente no que se refere ao processo de referenciação. Dessa forma, faz-se necessário aplicar novas estratégias metodológicas que proporcionem melhorias no ensino/ aprendizagem desses alunos, bem como nas habilidades de compreensão leitora e de produção escrita.

Considerando como base a análise dos dados expostos, aplicou-se aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II do CEAB, no ano de 2018, uma atividade de sondagem (seção 3) direcionada à produção de texto, com a finalidade de comprovar a dificuldade dos alunos no uso linguístico voltado aos aspectos coesivos na produção escrita. Assim, após a exposição de dados informativos sobre uma temática definida previamente e a realização de um debate, solicitou-se a produção de um curto texto opinativo. É importante salientar que esta pesquisa iniciou-se em 2018 com os alunos do 8º ano dessa escola e continuou em 2019, alcançando o mesmo grupo de estudantes, matriculados no 9º ano, o que, nesse ínterim, viabilizou o acompanhamento dos resultados.

Para a análise das produções de texto, obtidas a partir da atividade de sondagem, consideraram-se os estudos de Marcuschi (2008, p. 109), que distribui a conexão referencial em dois conjuntos: 1. Formas remissivas não referenciais – artigos, pronomes, numerais, advérbios pronominais e pró-formas verbais; 2. Formas remissivas referenciais – sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, grupos nominais definidos, nominalizações, elementos metalinguísticos e elipses. Esses mecanismos linguísticos, expressos na superfície textual, possibilitam a construção ordenada e a fluidez das ideias ao longo da produção escrita.

Ao se analisar a sondagem, explicitada no decorrer da metodologia, sobressaiu-se um déficit quanto ao emprego das formas que englobam a coesão referencial. Ainda foi possível

delimitar a ausência de elementos que corroborem para a substituição lexical sinonímica. Isso demonstrou a fragilidade dos estudantes quanto ao domínio do processo coesivo na construção do texto, além da inexistência de um repertório vocabular amplo, o que evitaria a excessiva repetição de vocábulos temáticos, ao se empregar, por exemplo, a substituição lexical.

A partir dessas observações, decidiu-se construir um pré-teste, orientado para a referida dificuldade dos alunos, que contemplasse o descritor que avalia o emprego da coesão referencial, isto é, o descritor D2 (Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto), contendo questões que envolvessem o estudo dos sinônimos, com a finalidade de avaliar o repertório lexical dos discentes. Destaca-se que alguns dos itens propostos seguiram os encaminhamentos da Prova Brasil, considerando a base de dados das avaliações de 2015 e 2017.

Assim, os resultados preliminares do pré-teste ratificam as dificuldades dos estudantes encontradas na atividade de sondagem, no que se refere ao baixo rendimento no descritor D2 da Prova Brasil, à insuficiência quanto à substituição sinonímica e ao reduzido repertório vocabular. Destarte, a aplicação do pré-teste, juntamente à análise dos dados, objetivou traçar ações metodológicas que favorecessem a construção de uma proposta intervencionista de ensino, possibilitando reduzir e/ou sanar a insuficiência no que concerne à coesão referencial e ao emprego vocabular sinonímico na produção escrita.

Seguindo essa linha de raciocínio, esta pesquisa encontra-se em torno da seguinte problemática: Quais estratégias de ensino podem colaborar para reduzir a repetição de itens lexicais na produção escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II do CEAB, em Muribeca-SE, estabelecendo a coesa relação de sentidos no texto?

Considerando esse questionamento, o objetivo geral desta pesquisa é desenvolver uma proposta de intervenção que contribua para o aprimoramento da habilidade de organização coesiva do texto dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do CEAB.

Como objetivos específicos da pesquisa, destacam-se:

- Promover a proficiência quanto ao emprego do mecanismo de coesão referencial por substituição sinonímica adequadamente à produção de texto;
- Ampliar o repertório vocabular dos estudantes;
- Favorecer a produção escrita coletiva e o letramento digital;
- Tornar os discentes sujeitos ativos, conectados e reconhecidos, por meio do processo de escrita como instrumento de protagonismo e inserção social.

Como objetivos pedagógicos, vinculados ao produto educacional, pode-se elencar:

- ❖ Apresentar os processos de coesão referencial atrelados à superfície textual;
- ❖ Possibilitar a identificação das formas remissivas referenciais e não referenciais nos gêneros conto, crônica e *fanfiction*;
- ❖ Caracterizar o gênero textual *fanfiction* quanto aos elementos funcionais, estruturais e linguísticos;
- ❖ Demonstrar estratégias do planejar, revisar e editar o texto;
- ❖ Produzir e reescrever *fanfictions*, empregando adequadamente a coesão referencial sinonímica;
- ❖ Publicar as *fanfictions* produzidas numa plataforma virtual (*blog*).

Assim, o professor-pesquisador assume o compromisso de desenvolver em sala de aula estratégias que enriqueçam a habilidade coesiva e seu emprego adequado na produção escrita dos estudantes, o estudo da sinonímia, a ampliação do vocabulário, o letramento digital, enfim, a possibilidade de autonomia discente no processamento da produção textual, além de promover o protagonismo em meio social.

No que concerne à metodologia, esta pesquisa encontra-se organizada em três etapas específicas e pontuais. Operando como etapa prévia, realizou-se a atividade diagnóstica, descrita anteriormente, que funcionou como subsídio para a construção das etapas subsequentes. Posteriormente, aplicou-se um pré-teste, cujos resultados ainda serão discutidos. Esse foi organizado em torno do descritor D2, referente à área de Língua Portuguesa da Prova Brasil, com atividades envolvendo a coesão referencial e o emprego dos sinônimos, para verificar o nível de proficiência dos alunos nessas habilidades linguísticas. Numa terceira abordagem, como proposta intervencionista de ensino, construiu-se uma Sequência Didática (SD) baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que engloba leitura, produção e reescrita textual, pautada no trabalho com o gênero textual *fanfiction*³, comumente chamado de *fanfic*, com o objetivo desse material pedagógico compor um produto educacional, ou seja, um Caderno Pedagógico (*Apêndice H*).

Nessa perspectiva, a finalidade do Caderno Pedagógico é desenvolver a competência escrita dos alunos, por meio de estratégias de uso da coesão referencial por substituição

³ *Fanfiction* é um gênero de texto emergente e digital. Esse termo provém do inglês, *fan* e *fiction*, e, segundo Vargas (2015), é definido como uma história fictícia, que se origina de determinado trabalho ficcional preexistente, escrito por um fã daquele original. As *fanfictions* partem de variados objetos originais, como livros, filmes, seriados televisivos, animes, músicas e, inclusive, personalidades artísticas, dentre outros.

sinonímica e do aporte junto à seleção e ampliação do repertório vocabular dos alunos, além de promover o compartilhamento das produções de *fanfictions* num ciberespaço educacional, propiciando visibilidade e potencializando o despertar para a escrita e o letramento digital, vinculados à realidade sociocultural dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II do CEAB.

Em se tratando do estado da arte, localizamos relevantes experiências que se inter-relacionam com os encaminhamentos desta pesquisa, mediante uma busca refinada em diversos repositórios de Instituições de Ensino Superior no país, no catálogo de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na ferramenta de pesquisa *Google Scholar* (Google Acadêmico), pertencente à empresa Google, por trabalhos acadêmicos direcionados à produção escrita que envolvessem o uso dos mecanismos de coesão referencial e de propostas de trabalho com o gênero textual *fanfiction*. Entretanto, é pertinente destacar, antecipadamente, que não se encontrou projeto afim, especificamente com os mecanismos de coesão referencial por substituição sinonímica na produção escrita de *fanfictions*. Posteriormente, na seção “2.9 Estado da Arte”, apresentar-se-ão duas tabelas com considerações detalhadas sobre tais produções.

É salutar, portanto, o desenvolvimento desta pesquisa e a posterior execução da sequência de atividades, nessa ordem, na realidade educacional do 8º ano, em 2018, e, no ano seguinte, do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Almirante Barroso, localizado na cidade de Muribeca/SE, uma vez que:

- ❖ apresenta caráter “inovador”, quando comparado à literatura produzida;
- ❖ atende aos pressupostos dos documentos norteadores que incitam tanto esse conteúdo escolar quanto o gênero de texto em estudo, como, por exemplo, a BNCC (2018) e o *Currículo de Sergipe* (2018);
- ❖ pretende reduzir a problemática encontrada na produção escrita dos alunos, respaldada através da atividade de sondagem e da aplicação do pré-teste com a turma-alvo.
- ❖ contribui para a melhoria da realidade educacional observada na referida instituição de ensino, constatada através dos dados estatísticos oriundos da Prova Brasil.

Diante do exposto, é válido apontar que este projeto se estrutura do seguinte modo: na primeira parte, encontra-se a fundamentação teórica, que funcionará como base para nortear as ações desta pesquisa e auxiliar na análise dos resultados oriundos do andamento do projeto, contemplando considerações sobre escrita, referenciação, léxico, multiletramentos, letramento

digital, *fanfiction*, dentre outros pontos. Destaca-se que este estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Linguística Textual, no que se refere à coesão referencial, textualidade e produção de texto, com Koch (1999; 2009; 2015), Koch e Elias (2011; 2015; 2017), Fávero (2002) e Marcuschi (2004; 2008; 2012); da Projeção Social da Escrita, com Coulmas (2014), que evidencia o papel e as contribuições da escrita na sociedade; dos Letramentos Sociais, com Street (2014), que conceitua o letramento como prática social e retrata as políticas relativas ao tratamento da leitura e da escrita; da Lexicologia, com Antunes (2005; 2009; 2012), que valida a função coesiva do léxico na construção do texto, bem como noções básicas sobre a propriedade textual da coesão e coerência; dos Letramentos Múltiplos, com Rojo (2012; 2013), que discute sobre a necessidade de a escola encontrar o seu lugar no ciberespaço e promover os multiletramentos em gêneros multissemióticos; e do estudo do gênero *fanfiction*, com Vargas (2015), que evidencia a transposição espontânea das formas tradicionais de criação e recepção textuais para as novas tecnologias e a autonomia dos jovens na seleção e publicação de textos ficcionais de seu interesse em meio eletrônico.

Na segunda parte desta pesquisa, abordam-se os procedimentos metodológicos, os quais aparecem organizados do seguinte modo: contextualização da escola e perfil da turma-alvo, através de informações coletadas em *sites* oficiais e de domínio público, bem como obtidas através do questionário sociocultural aplicado; considerações sobre a pesquisa-ação em sala de aula, respaldada, principalmente, nas orientações de Tripp (2005) e Gil (2017), que discorrem sobre as etapas, fases, organização, seleção, análise, elaboração e divulgação dos resultados envolvidos nesse processo, e de Bortoni-Ricardo (2008), que retrata um estudo sobre a metodologia da pesquisa qualitativa do professor-pesquisador da educação básica, possibilitando organizar os procedimentos metodológicos desta pesquisa em torno de princípios básicos da prática pedagógica. Além disso, são realizadas discussões detalhadas sobre a atividade de sondagem e do pré-teste aplicados; considerações em torno da proposta pedagógica intervencionista de ensino, respaldada nos documentos norteadores da educação brasileira, como os PCN (1997) e a BNCC (2018), que traçam os objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, e na apresentação de uma sequência didática baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Finalmente, chega-se à análise minuciosa dos dados coletados, a partir da implementação das atividades propostas na SD, e à descrição dos resultados alcançados ao longo das ações deste projeto de pesquisa-ação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Escrita: diminuição das desigualdades e possibilidade de participação social

Se a linguagem é o traço inato mais distintivo de nossa espécie,
a escrita é nossa mais importante invenção.
(Florian Coulmas, 2014)

No fim do século XX, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa já apontavam para o domínio da escrita como ferramenta que permite a plena atuação do indivíduo em meio às inúmeras representações sociais. Observa-se, nesse documento, a defesa de que “ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, uma condição para a efetiva participação social” (BRASIL, 1997, p. 21). Após duas décadas, ratifica-se essa concepção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao se assinalar o caráter de privilégio social e cultural dado à escrita na contemporaneidade.

De acordo com Coulmas (2014, p. 16), “a língua na modalidade escrita é parte do comportamento comunicativo diário de todas as pessoas, ativa e passivamente e, no caso dos analfabetos, ela os coloca diante de uma barreira intransponível”. Assim, dominar as habilidades de leitura e escrita é indispensável para a efetiva participação em sociedade. A língua escrita, especificamente, possibilita imergir em um mundo de novas descobertas e significados, refletir sobre o que lhe rodeia, tornar-se politizado, expressar e defender pontos de vista, etc. Sem o domínio dessa habilidade, o indivíduo reveste-se de ampla dependência diante das problemáticas do convívio coletivo, por exemplo.

Nesse sentido, considera-se a escrita como um sistema de representação da língua, em que os usuários interagem e constroem conhecimentos, tornando-se, portanto, impraticável validar a sobreposição da língua falada em detrimento ao artefato escrito. Cada ato linguístico (fala e escrita) mantém relativa independência/autonomia, apresenta particularidades e dialoga reciprocamente no sistema interno da língua através de um *continuum*, independente do alcance nas comunidades ou de sua difusão histórica. Desse modo, o que leva a sociedade a atribuir relevância ao poder da palavra escrita é a sua materialidade e estabilidade, uma vez que “é por meio de livros, dicionários e gramáticas que a língua adequada é ensinada e trazida ao nível da reflexão consciente.” (COULMAS, 2014, p. 17).

Apesar de, na contemporaneidade, muitas pessoas dominarem as habilidades de leitura e escrita, o efetivo acesso à língua escrita ainda não é universal, o que resulta na desigualdade

entre os pares, isso porque esse domínio é visto como um indicador de condição social. Portanto, faz-se necessário que todo indivíduo possua o conhecimento da escrita, utilizando-o como um instrumento de acesso ao saber e afastando quaisquer indícios de a habilidade escrita ser encarada como um prestígio social condizente a apenas um seletivo grupo de usuários. A escrita deve assumir, portanto, sua função enquanto prática social, viabilizando a superação das desigualdades e o resgate de valores e produzindo voz em todas as camadas da sociedade, independente do aporte financeiro, raça, gênero, etnia e nível de educação.

Nessa perspectiva, as ações linguísticas pautadas na forma escrita da língua amplificam a atuação sociocultural e a ascensão social, ou seja, a escrita favorece a capacidade humana de comunicação. Um dos fatores para esse avanço é a divulgação de ideias e pensamentos em inúmeros suportes colaborativos da comunicação humana. Com isso, o texto ganha maior visibilidade e circulação, principalmente em virtude das ferramentas tecnológicas que hoje estão disponíveis ao alcance de todos.

Esse cenário remete-nos a uma das instituições sociais mais dependentes e propagadoras da escrita, que promove, enquadra e facilita essa abordagem de comunicação: a escola. Sua função é organizar as formas instrucionais do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para atender à heterogeneidade dos alunos, principalmente no que tange ao domínio da escrita, por ser uma atividade de alta complexidade. Evidencia-se que nesse espaço institucional o aprendizado da escrita ganha um norte e potencializa a representatividade que os usuários da língua tanto almejam.

Para Antunes (2009), a escrita, como atividade de linguagem e disseminada no espaço educacional, deve ser percebida na sua dimensão de texto. Dessa forma, evidencia-se que uma das principais metas da escola, no âmbito do ensino de língua portuguesa, deve ser a de ensinar os discentes a ler e escrever, vinculando-os às práticas e situações de letramentos sociais. Nesse sentido, a autora ainda reitera que, “quando a escola se propõe a ensinar produção de textos, na verdade, ela deverá objetivar capacitar os alunos para a prática social da múltipla e funcional comunicação oral e escrita.” (ANTUNES, 2009, p. 165).

Por fim, corrobora-se aqui com as considerações de Coulmas (2014, p. 104), ao afirmar que “o letramento é um pré-requisito da oportunidade econômica e da plena participação na sociedade”. Assim, caberá à escola, através do eixo da escrita, promover a ascensão no que se refere à participação e igualdade social, diminuindo as diferenças entre os pares e eliminando possibilidades do trato educacional apenas como mecanismo de lucro pelo capitalismo.

2.2 A produção de texto na escola

Considerando que a escrita oportuniza aos alunos agirem com efetivo protagonismo social e o papel relevante da escola em promover essa ascensão, minimizando as desigualdades, é importante que ações efetivas sejam implementadas no fazer pedagógico com vistas a aperfeiçoar e universalizar o acesso ao domínio dessa habilidade. Assim, a natureza adotada para a concepção de escrita e as fases que envolvem o momento de produção de texto influenciarão o caminho a ser trilhado para o cumprimento dessa finalidade.

Em se tratando da concepção de escrita, faz-se necessário que o professor adote a perspectiva de que a habilidade de produzir textos se constrói através de um processo gradativo. Para se garantir a eficácia dessa habilidade, é de fundamental importância a atuação docente, ao propiciar ações com vistas ao desenvolvimento da competência redacional dos alunos. Nesse sentido, planejar torna-se essencial para a obtenção do sucesso, tanto nas aulas sobre escrita, conduzidas pelo docente, quanto na orientação repassada por ele aos educandos. Oliveira (2010, p. 120) revela que, “assim como o professor precisa planejar suas aulas de escrita, os alunos precisam planejar a produção de seus textos. E o professor tem um papel fundamental na tomada de consciência dos alunos a respeito da necessidade desse planejamento.”

Para alcançar essa finalidade, primeiramente, é preciso adotar uma perspectiva de ensino de língua como um “conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Esse posicionamento considera a língua como um sistema heterogêneo, social, histórico, cognitivo, indeterminado, variável, interativo e situado, em que a produção de conhecimento será estruturada e desenvolvida em uma forma de ação colaborativa entre os indivíduos na sociedade. Toda e qualquer ação linguística será norteadas mediante a interação social entre os pares, corroborando com as condições de produção, por exemplo, no processo de produção textual, estabelecido muitas vezes no âmbito escolar, através da relação docente-discente.

Nesse sentido, adota-se nesta pesquisa os pressupostos da Linguística Textual, que considera a concepção interacional (dialógica) da língua, atribuindo aos sujeitos o papel de autores/construtores sociais. Koch (2009) afirma que essa perspectiva apresenta o texto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos. A autora defende que

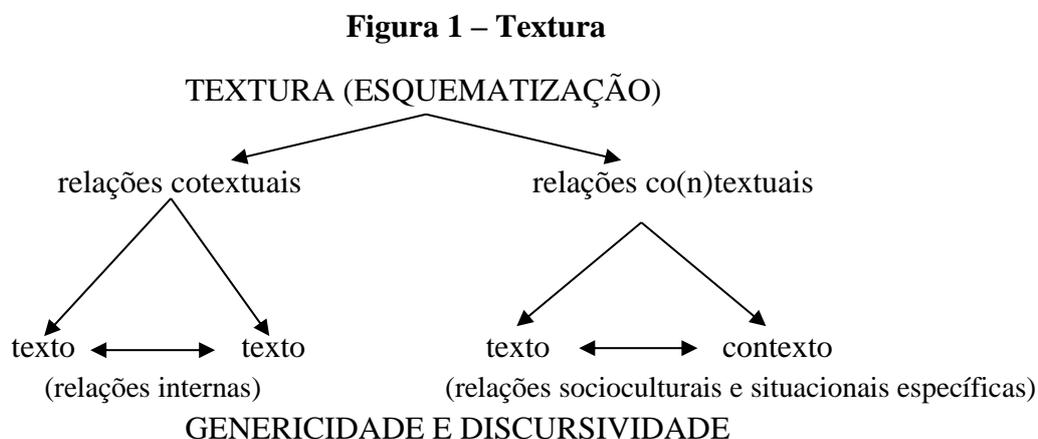
[...] a produção da linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de

organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (KOCH, 2009, p. 33)

Marcuschi (2008, p. 79) defende a concepção de texto como a unidade máxima de funcionamento da língua, não apenas como unidade formal, mas funcional, quando aponta que “[...] o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas”. Essa concepção atribui à produção textual uma perspectiva sociointerativa, em que se entende um texto em seu funcionamento não apenas pelo viés linguístico, mas vinculado aos aspectos sociais e cognitivos. Logo, tanto a organização interna quanto os aspectos externos colaboram para a perspectiva de texto como (re)construção das relações de sentido com o mundo no qual ele surge e funciona, rompendo, assim, a fronteira da frase e passando a ser visto como entidade significativa de comunicação e um artefato sociohistórico. Em síntese,

[...] trata-se de uma *unidade comunicativa* (um evento) e de uma *unidade de sentido* realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema. Tanto o sistema como o uso têm suas funções essenciais na produção textual. Mas, de qualquer modo, o texto não é uma unidade formal da língua como, por exemplo, o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma e a frase. (MARCUSCHI, 2008, p. 76)

Assim, alcança-se o âmbito das relações contextuais, que se estabelecem no significado existente entre o texto e sua inserção social, cultural, histórica e cognitiva. Isso ratifica, veementemente, que considerar tão somente a linguagem, para se produzir ou entender um texto, trará incompatibilidades relacionadas às possíveis interpretações, gerando incoerências. Portanto, nesta pesquisa, assume-se as ideias de Marcuschi (2008) sobre a influência direta das relações *cotextuais* e *contextuais* na produção escrita. A figura abaixo é uma síntese disso:



Segundo Antunes (2009), a natureza da produção textual é promovida através de uma *inter-ação* que envolve a dinamicidade dos aspectos linguísticos e sociais. A autora defende que o texto está mergulhado num contexto social, de modo que se faz necessária a intromissão de um sujeito para a criação e manutenção da funcionalidade da produção linguística. Assim, o código linguístico e o contexto sociocultural são relevantes para o estudo do texto:

[...] escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece. (ANTUNES, 2009, p. 209)

A autora complementa que a atividade verbal se efetiva por meio do linguístico, mas sob a presença da interlocução social, e propõe “[...] que se ultrapasse o reducionismo de um texto que parece ser apenas linguístico, sem enunciador e sem destinatário, um ‘produto’ desvinculado e solto da interação social de que é, inevitavelmente, parte relevante” (ANTUNES, 2009, p. 80). Ainda é posto que, no âmbito do texto, os elementos linguísticos, utilizados por quem escreve, apresentam um papel significativo, uma vez que servirão de pistas para a apreensão de sentidos e intenções pelos leitores. Assim, para Antunes (2009, p. 85-86), “trata-se, portanto, de um jogo de interação – um de cá, outro de lá – mediados pelos sinais linguísticos, os quais são necessários, mas não suficientes”.

Como este trabalho encontra-se imerso no campo da escrita, é relevante adotar-se tais considerações de ambos linguistas sobre a natureza constitutiva do texto. Desse modo, concebemos a ideia de texto como um dispositivo permeado por relações situacionais e contextuais, sendo fruto de atividades exercidas por dois ou mais sujeitos que interagem e produzem o ato comunicativo, através dos recursos oferecidos pela língua. Esse contexto mútuo e colaborativo acontece por um entrelaçamento de textos, pautado tanto de forma negociada como conflituosa, sendo as implicações oriundas das intenções e expectativas dos sujeitos envolvidos, que propiciarão à produção escrita a construção da rede de sentidos.

Essa perspectiva leva a ponderar que os falantes e escritores da língua, durante o ato de produção de texto, lidam com conteúdos e sugerem sentidos construídos, inferidos e determinados de forma recíproca. Logo, é pertinente que o professor da educação básica considere que “a produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa.” (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Ao considerar os pressupostos da BNCC (2018, p. 242), destaca-se a definição de que as práticas de produção de texto, inseridas no eixo da escrita, “consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa [...] Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social”. Desse modo, a ação docente, primeiramente, deve considerar um processo que engloba ações individuais e coletivas, em que a tríade planejamento-produção-revisão é relevante para o andamento da eficaz produção escrita, uma vez que caracteriza um movimento contínuo de organização abstrata das ideias, materialização em um suporte específico e adequações necessárias. Essa minuciosa abordagem torna a segunda perspectiva viável, ao passo que a escrita enquanto prática social contribuirá efetivamente para o protagonismo em sociedade.

É relevante reiterar que a instância de materialização da escrita de um texto não começa quando são delineadas as linhas iniciais. Sua efetivação se dá a partir do instante em que acontece a organização das ideias por meio de construtos mentais, vinculados a experiências que retomam as relações contextuais. Nesse sentido, entende-se que

[...] a escrita produzida na escola, mesmo aquela sob a condição do treino ou do exercício, nunca deveria ser uma escrita pontual, no sentido de ser construída no momento imediato de sua materialização gráfica, como se escrever não implicasse uma atividade processual constituída na sucessividade de operações diversas e igualmente determinantes. (ANTUNES, 2009, p. 168)

Nessa seara, salienta-se que a produção de texto é um ato metódico e hierárquico que envolve, inicialmente, a elaboração das ações, a escolha criteriosa do artefato escrito, a revisão das ideias e sentidos, a concretização em determinado suporte, dentre outros, alcançando, dessa forma, os leitores possíveis, os quais, em várias situações, não terão à disposição todos os aspectos contextuais que permeiam o texto escrito. Essas ações levam a ponderar que

[...] a escrita implica, tipicamente, planejamento cuidadoso, seleção consciente das possibilidades teóricas que a língua oferece e apresentação aos outros de uma experiência ou estado de coisas de tal modo que possam entendê-la com base apenas nas palavras escritas. Quem escreve precisa ser claro e explícito, pois seus leitores podem não compartilhar suas coordenadas, seu tempo, espaço e ponto de vista. (COULMAS, 2014, p. 29)

Atentando-se para o ensino da produção de textos nas aulas de língua portuguesa, é importante que o professor promova o uso dos aspectos linguísticos de forma eficaz para despertar no alunado uma escrita consciente, especificando, por exemplo, o interlocutor a quem o texto será direcionado, os objetivos a serem alcançados, a seleção lexical, os níveis de

formalidade, demonstrando que as diversas escolhas de quem fala ou escreve são propulsoras de sentidos e intenções determinados.

Para o docente cumprir essa proposta em sua *práxis*, legitimam-se as considerações de Oliveira (2010), ao defender que, para se chegar ao texto pronto, o aluno deve realizar um processo de produção textual que apresente algumas etapas importantes, a saber:

- (1) escolha do tema e do objetivo que se pretende atingir com o texto;
- (2) ativação dos conhecimentos prévios e/ou construção de novos conhecimentos acerca do tema;
- (3) definição do leitor do texto;
- (4) escolha das informações que vão constar no texto;
- (5) organização da sequência das informações;
- (6) redação do primeiro rascunho do texto;
- (7) editoração e reescrita do texto;
- (8) revisão e redação da versão final do texto.

Reforça-se que as etapas acima esmiuçadas complementam-se com as considerações de Antunes (2009), ao admitir que elaborar ou redigir um texto comporta algumas operações básicas que sustentarão a eficácia da produção, como:

- a) recapitulação;
- b) remontagem;
- c) reenquadramento associativo de conceitos, dados e informações;
- d) conformação a um tipo e a um gênero de texto socialmente determinado.

Nesse sentido, é importante destacar que essas etapas direcionam o entendimento de que qualquer atividade que envolva a produção de texto inicia-se bem antes do momento da pré-escrita, isto é, na consulta inicial de outros materiais relacionados à temática para a seleção dos tópicos que se pretende desenvolver. Além disso, todo novo texto apresenta uma natureza que reutiliza, em um jogo associativo, outros textos precedentes a sua materialização.

A partir da complexidade do ato de escrever, torna-se fundamental o papel do professor em ensinar aos estudantes estratégias de produção textual, promovendo a formação de sujeitos ativos, criativos e autônomos frente à diversidade de gêneros textuais que circulam em

sociedade. Logo, pensar na produção de texto como um ato processual é valorizar as peculiaridades envolvidas no ato de escrita, tornando, assim, os alunos conscientes para com os aspectos a serem tomados e avaliados, tais como: os objetivos da comunicação escrita, o suporte que impulsionará a circulação social, o público-alvo, dentre outros. Esse trabalho minucioso evidenciaria, por exemplo, o cuidado do educador “em ensinar o aluno a *ultrapassar a matéria linguística do texto e a ter em conta os interlocutores envolvidos* – quem fala, quem escreve e para quem. Deste modo, o texto precisa ser visto como uma intervenção histórica de determinado sujeito para outro ou outros.” (ANTUNES, 2009, p. 88).

É importante destacar que a produção de texto na escola precisa traçar um percurso que contemple inúmeras possibilidades quanto ao uso dos recursos linguísticos, retratando a escrita de textos que se desenvolvem em um repertório verbal mais complexo, e produções que utilizam poucos recursos verbais e evidenciam, por exemplo, as multissemioses. Assim, a escola abandonará a visão de uma escrita uniforme e que privilegia o ensino de esquemas rígidos, passando a valorizar, conforme Antunes (2009, p. 208), que “[...] os textos escritos também admitem variações, de modo que, a rigor, não existe uma escrita uniforme, inteiramente padronizada e submissa a uma única forma.”

2.3 A coesão textual: breves considerações

Ao considerarmos o texto em sua natureza processual e colaborativa, bem como numa perspectiva sociointerativa, isto é, em que os aspectos sociais, culturais, históricos e cognitivos são relevantes no ato de escrever, não significa que se deva descartar o valor imprescindível dos aspectos linguísticos que envolvem a tessitura textual. Assim, tanto as relações cotextuais quanto as relações contextuais ocupam o mesmo relevo durante a produção escrita. Portanto, nesta seção, a ênfase é no estudo daquelas relações, tratando especificamente da organização coesiva das ideias na produção escrita, o que se vincula à problemática identificada nesta pesquisa.

Em uma definição provisória e genérica, Marcuschi (2012, p. 33) assinala que a Linguística Textual (LT) “abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções”. Portanto, é a LT que se debruça sobre o estudo das relações existentes na superfície do texto,

ou seja, da organização linear dos elementos linguísticos, retratando o aspecto da coesão. Assim, essa disciplina passou a encarar seu objeto de investigação sob nova perspectiva:

[...] a Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa. (KOCH, 1999, p. 14)

Nesse sentido, de acordo com Koch (1999), tomando o texto como uma unidade essencial de manifestação da linguagem, é preciso destacar o papel significativo da coesão textual na organização dos sentidos construídos na produção escrita, tornando-se um dos fatores responsáveis pela textualidade. Essa perspectiva leva à conceituação da natureza coesiva situada no texto, a qual se apresenta em um cenário repleto por inúmeras instabilidades.

Estudiosos da LT divergem em pontos específicos sobre o conceito de coesão textual. Alguns a delimitam como uma relação semântica que se realiza através do sistema léxico-gramatical, outros a consideram como um fator estruturante da sequência superficial do texto, que permite estabelecer entre os elementos linguísticos as relações de sentido. Em meio a esse cenário, ainda suscitam discussões sobre os elementos coesivos representarem ou não condição imprescindível para caracterizar um texto ser visto como tal, adentrando um espaço outrora distinguido, as noções de coesão e coerência. O que se faz necessário entender é que,

[...] se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, [...] a coesão é altamente desejável, com mecanismo de manifestação superficial da coerência. (KOCH, 1999, p. 19)

A autora ainda salienta que a função dos mecanismos coesivos é garantir a textualidade, ou seja, eles vão tecendo, construindo a tessitura do texto. Portanto, o conceito de coesão textual “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 1999, p. 19). No livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, apesar de defender que a presença da coesão superficial não representa suficiência/necessidade para a textualidade, o que não significa que ela seja irrelevante, Marcuschi (2008, p. 99) assevera que “os fatores que regem a conexão referencial [...] e a conexão sequencial [...] em especial no

nível da cotextualidade, geralmente conhecidos como coesão, formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade”.

Desse modo, o elo linguístico estabelecido entre os elementos da superfície do texto irá contribuir para a construção da textualidade, através de duas grandes modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial e a coesão sequencial. Esta diz respeito aos procedimentos linguísticos que estabelecem diversos tipos de relações semânticas à proporção que o texto progride. Enquanto aquela retrata um componente da superfície textual que faz a retomada a outro(s) elemento(s) presente(s) na produção escrita. Essa definição é ampliada ao se considerar que “os processos de coesão [...] não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

Mas, como tais processos podem ser tratados de maneira eficaz na prática docente? Primeiramente, o professor deve abandonar as aulas teóricas sobre elementos coesivos do texto, as quais visam tão somente a classificação e identificação de categorias gramaticais atreladas ao texto. O profissional de educação necessita iniciar um trabalho voltado ao ensino de habilidades específicas relacionadas à competência escrita e que retratem os aspectos coesivos numa roupagem contributiva para a melhoria da produção escrita dos alunos. Nesse sentido, em *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer* (2015), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p. 161) apresentam algumas habilidades pertinentes para a abordagem mencionada, tais como:

[...] estabelecer relações lógico-discursivas, por meio de conectivos, advérbios e outras expressões conectivas; estabelecer relação entre partes do texto, com recursos da substituição de palavras, da elipse, do encadeamento e da progressão temática; além dos efeitos de sentido decorrentes da pontuação e outras notações; e, ainda, dos efeitos de sentido a partir das escolhas lexicais etc.

Nesta pesquisa, interessa, particularmente, o estudo da coesão referencial, uma vez que a problemática evidenciada em sala de aula centra-se na insuficiência discente para com o emprego dos mecanismos coesivos na produção de texto, especificamente no que se refere ao uso da substituição sinonímica, o que traz à tona, também, a ausência de um amplo repertório lexical dos alunos. Dessa maneira, considera-se pertinente a colocação de Oliveira (2010, p. 91), ao afirmar que, “no que diz respeito à coesão, o professor precisa ajudar seus alunos a se conscientizarem da função textual que os elementos sintáticos e lexicais desempenham”.

Desse modo, passa-se a detalhar a seguir algumas considerações que subsidiarão este trabalho, elencadas por estudiosos, sobre a relevância da coesão referencial, sinonímia e léxico na produção escrita.

2.4 A coesão referencial

Em se tratando do processo de coesão referencial, especificam-se breves considerações dos estudos de Fávero (2002), Antunes (2005), Koch (1999) e Marcuschi (2008) sobre esse aspecto da textualidade, situando, desse modo, a perspectiva adotada para fundamentar esta pesquisa-ação.

Fávero (2002) afirma que a coesão referencial apresenta a função de estabelecer referência a alguma coisa necessária à sua interpretação. Ela pode ser obtida por *substituição* e por *reiteração*. A primeira classificação acontece quando um componente é retomado (anáfora/catáfora) ou precedido por uma pró-forma. Enquanto a *reiteração* consiste na repetição de expressões no texto com a mesma referência, que pode ocorrer por repetição do mesmo item lexical, por sinônimos, hiperônimos/hipônimos ou expressões nominais definidas. Por estabelecer a possibilidade de uso dos sinônimos como mecanismos de manutenção do elo coesivo no texto, aponta-se o aspecto da *reiteração* como mais adequado aos objetivos desta pesquisa-ação.

Segundo Antunes (2005), a coesão estabelece uma continuidade semântica que se expressa através das relações de *reiteração*, *associação* e *conexão*, as quais envolvem vários procedimentos e recursos. No quadro a seguir há uma síntese acerca dessas relações:

Quadro 1 – Relações semânticas responsáveis pela coesão

Relações textuais	
1. reiteração:	que ocorre pelas retomadas de segmentos prévios do texto ou pelas antecipações de segmentos seguintes;
2. Associação:	que ocorre pela contiguidade semântica entre as palavras;
3. Conexão:	que ocorre pela ligação sintático-semântica entre termos, orações, períodos e parágrafos.

Fonte: Antunes (2005, p. 55).

Nesse sentido, evidencia-se que a relação de *reiteração* apresenta larga afinidade com o andamento deste trabalho, uma vez que, em sua divisão, aparece o procedimento de *substituição*. Há ainda nesse procedimento a *substituição lexical*, que abrange a retomada por sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais. Conforme Antunes (2005, p. 60), “a *substituição*, por sua vez, implica também a reiteração, só que fazendo variar os termos constituintes do nexos textual. [...] esse procedimento inclui a substituição de um termo por um pronome, por um advérbio, por um sinônimo”. Dessa forma, substituindo termos da superfície por outros equivalentes, promove-se a coesão e a unidade de sentido do texto.

Retratando o estudo da coesão textual, Ingedore Koch (1999, p. 30), em sua clássica obra *A coesão textual*, define a coesão referencial como “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomino *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*”.

No tocante à noção de elemento de referência, Koch (1999) considera que é ampla, pois pode ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento oracional, uma oração ou até mesmo todo um enunciado, podendo, inclusive, apresentar novos traços com o avanço do texto, de modo que o referente (re)constrói-se textualmente. Além dessa anotação, é importante destacar que, de acordo com Kallmeyer *et al.* (1974 *apud* KOCH, 1999, p. 31), “a relação de referência (ou remissão) não se estabelece apenas entre a forma remissiva e o elemento de referência, mas também entre os contextos que envolvem a ambos”. Isso condiz com vários estudos sobre coesão referencial que sustentam o pressuposto de que há uma identidade de referência entre a forma remissiva e seu referente textual.

Nessa mesma oportunidade, Koch (1999) fez um levantamento das principais formas referenciais em português. Para cumprir essa finalidade, a autora adotou a classificação de Kallmeyer *et al.* (1974 *apud* KOCH, 1999, p. 33) em: “a) formas remissivas *referenciais* e *não-referenciais*⁴ e b) formas *presas* e *livres*”. O quadro abaixo sintetiza essa categorização:

⁴ “O termo referência tem sido usado, em Linguística, com duas acepções distintas: a) na tradição semântica, designando a relação que se estabelece entre uma forma linguística e o seu referente extralinguístico; b) na trilha de Halliday, significando a relação de sentido (basicamente de co-referência) que se estabelece entre duas formas na superfície textual. No primeiro caso, pode-se falar em formas linguísticas referenciais ou não-referenciais (dotadas apenas de funções internas à língua); no segundo, como sinônimo de remissivas, seria contraditório falar em formas não-referenciais.” (KOCH, 1999, p. 33).

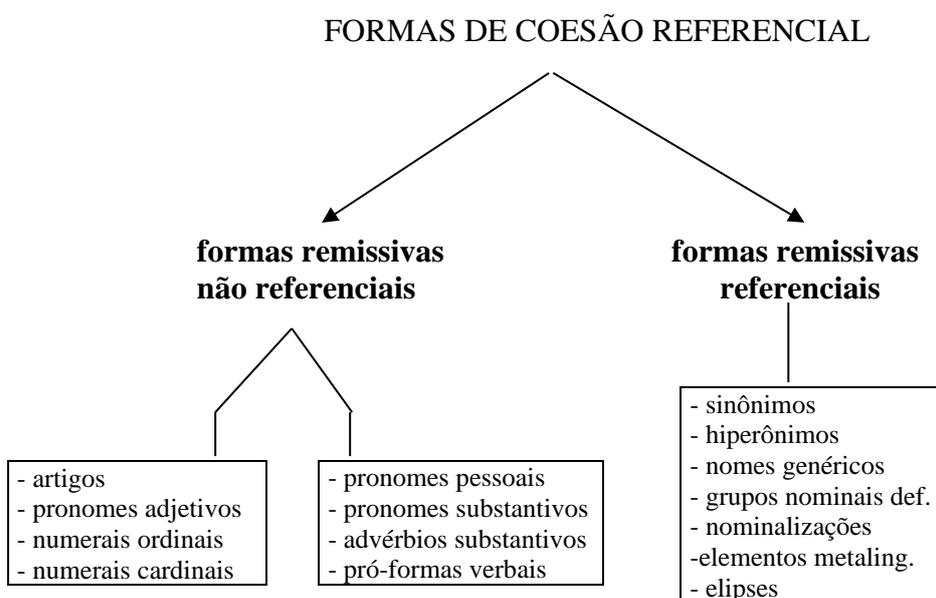
Quadro 2 – Principais formas remissivas em português

Formas remissivas não-referenciais		Formas remissivas referenciais
Não fornecem ao leitor/ouvinte instruções de sentido, mas apenas instruções de conexão. Classificam-se em:		Fornecem instruções de concordância e instruções de sentido.
Presas	Livres	Expressões ou grupos nominais definidos
- artigos; - pronomes; - adjetivos; - numerais card. e ord.	- pronomes pessoais de 3 ^a pessoa; - pronomes substantivos em geral; - numerais; - advérbios pronominais; - pró-formas verbais.	- nominalizações - sinônimos; - nomes genéricos; - hiperônimos; - elipses; - etc.

Fonte: Produzido a partir dos estudos de Kallmeyer *et al.* (1974 *apud* KOCH, 1999, p. 34-48).

Considerando tal classificação e atendendo ao norte desta pesquisa, interessa a abordagem das formas remissivas referenciais, especialmente a matéria sobre as expressões sinônimas, enveredando, desse modo, pela busca por pistas que conduzam à resolução da problemática em estudo.

Por fim, ao tratar do processo de coesão referencial, Marcuschi (2008) corrobora com as estratégias definidas por Koch (1999). Complementar a essas ideias, o estudioso produz um quadro didático que detalha as principais estratégias de organização referencial dentro do texto, as quais podem ser visualizadas na figura a seguir:

Figura 2 – Estratégias de organização referencial

Fonte: Marcuschi (2008, p. 109).

É perceptível que as formas remissivas encontram-se divididas em dois grupos. Segundo o autor, esse agrupamento ocorre pelo motivo de que algumas dessas formas são referenciais e outras não. Para explicar isso, ele recorre à natureza do elemento formal que é usado para fazer a ligação anafórica e não em relação ao funcionamento. Assim, considera que

1. formas remissivas referenciais: são todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras. [...] diríamos que se trata de itens lexicais plenos;
2. formas remissivas não referenciais: trata-se de formas que não têm autonomia referencial [...] Eles podem [...] estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido [...] Estas formas podem ser presas. (MARCUSCHI, 2008, p. 109)

Assim, o ensino significativo desses mecanismos torna-se imprescindível nas aulas de língua portuguesa, uma vez que os alunos apresentam insuficiência em relação ao uso adequado dos elementos coesivos na produção escrita. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 52) afirma que “os textos escolares [...] padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas.” Desse modo, com vistas a melhorias na produção escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Almirante Barroso, em Muribeca/SE, além de abordar os aspectos gerais que caracterizam a coesão referencial, foi realizado, em particular, o estudo das expressões sinonímicas, designado por Fávero (2002) como *reiteração* por sinônimos, por Antunes (2005) como *reiteração* por *substituição lexical* sinonímica, e caracterizado por Koch (1999) e Marcuschi (2008) como *formas remissivas referenciais* por substituição sinonímica.

Destarte, as considerações realizadas por esses teóricos nos levam a salientar que a coesão referencial dá suporte à manutenção das estratégias do planejar, revisar e editar a (re)escrita do texto, favorecendo a progressão de sentido e a unidade textual. Logo, torna-se inescusável oportunizar aos discentes de forma eficaz o conhecimento e funcionamento dos mecanismos coesivos referenciais, o que promoverá a recuperação de informações implícitas, a concatenação das ideias, a ampliação vocabular e o discernimento acerca das ligações estabelecidas entre as palavras em sua produção de texto. Nesse sentido, como salientam Cavalcante, Filho e Brito (2014, p. 34), “essa abordagem precisa ser explorada na escola, a fim de que o aprendiz receba instruções sobre a importância de se utilizar estratégias de referenciação para melhorar sua competência em compreensão e produção de textos”.

2.5 Princípios e estratégias de progressão referencial

De modo a se alcançar o objetivo desta pesquisa-ação frente à problemática diagnosticada, foi desenvolvido um trabalho voltado à implementação de princípios e estratégias que pudessem assegurar a eficaz progressão referencial na produção escrita. Desse modo, lançou-se mão dos estudos de Koch (2015) e Koch e Elias (2015) acerca das operações básicas necessárias para a construção de um modelo textual.

É relevante levantar breves considerações sobre as peculiaridades quanto à concepção de referenciação e de progressão referencial. Koch e Elias (2015, p. 132) afirmam que

[...] o processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes é chamado de **referenciação**. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina de **progressão referencial**.

No que tange aos princípios da referenciação, este trabalho contempla uma proposta intervencionista de ensino com atividades que abordam os seguintes procedimentos, estabelecidos por Koch (2015):

1. *ativação*: consiste na introdução de um referente textual ainda não mencionado e que começa a ocupar um *lócus* no texto; a expressão linguística que o representa permanece em foco no modelo textual;
2. *reativação*: o referente já introduzido é novamente ativado através de uma forma referencial, mantendo ainda o referente textual em foco;
3. *de-ativação*: ativação de um novo referente textual, que agora passa a ocupar o foco, desativando, assim, o referente textual que estava em destaque anteriormente. Ressalta-se que, mesmo fora de foco, este continua a apresentar o *lócus* no modelo textual, podendo a qualquer instante ser ativado novamente.

Vale ressaltar que, apesar desses princípios representarem um modelo sistemático e fixo na condução do trabalho com os elementos coesivos na prática docente, não se descarta a constante elaboração e modificação que ocorre através de informações e avaliações relativas a novas referenciações. Esse movimento, responsável pela progressão referencial do texto, pode ser chamado de *reconstrução*, que consiste na manutenção em foco dos elementos referenciais introduzidos, originando, assim, as cadeias coesivas.

Para garantir a construção das cadeias referenciais, faz-se necessário o uso das estratégias de progressão referencial. De acordo com Koch (2015, p. 100), temos: “*a.* uso de pronomes ou elipses (pronome nulo); *b.* uso de expressões nominais definidas; *c.* uso de expressões nominais indefinidas”. Nesse sentido, consoante a autora, como o referente textual já se encontra ativado no modelo textual, essas estratégias podem ser realizadas

[...] por meio de recurso de ordem gramatical (pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos etc.), bem como por intermédio de recursos de ordem lexical (reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais etc.). (KOCH, 2009, p. 67)

Portanto, cabe formular atividades à luz dos recursos de ordem lexical, especificamente, as “formas nominais sinônimas ou quase sinônimas” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 141), com vistas a aumentar o repertório lexical, bem como a fortalecer o uso dos mecanismos coesivos na produção escrita dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II da referida instituição escolar.

2.6 Léxico, sinonímia e coesão na produção escrita

O estudo de uma língua não envolve tão somente aspectos gramaticais e ortográficos, aparecem também os conhecimentos linguísticos que dizem respeito ao léxico. Para Koch e Elias (2011, p. 40), o léxico, definido como o inventário total de vocábulos disponíveis aos falantes, representa um importante “conjunto de recursos lexicais que incluem processos disponíveis na língua para a construção de palavras”. Assim, esse conhecimento não deve se restringir a apenas listas de vocábulos com seus significados, mas ser visto como uma ferramenta indispensável à elaboração de sentidos em atividades linguísticas inerentes à fala, leitura, escrita etc. Nesse sentido, Antunes (2009, p. 141) faz um alerta para o reducionismo que a escola muitas vezes impregna no estudo do léxico, ao afirmar que,

[...] na sala de aula, as atividades com o léxico têm se limitado (com poucas exceções) à apresentação de glossários, a exercícios simplistas de substituição de palavras por sinônimos, quase sempre em pares de frases ou numa perspectiva descontextualizada (frases retiradas de textos sob a forma de unidades autônomas).

O domínio do léxico de uma língua é um instrumento substancial para se estabelecer maior desenvoltura nas inúmeras atividades sociais que envolvem leitura e escrita. Assim, o ensino de línguas sempre se preocupou com a ampliação vocabular dos alunos, buscando a

autonomia de quem lê/escreve diante dos atos comunicativos. Para isso, sabe-se que o hábito de ler diariamente variados textos contribui de maneira efetiva para a ampliação do vocabulário, sendo essa apenas uma condição dentre outras possibilidades que colaboram para tal eficácia.

Nesse sentido, uma habilidade importante que se adota no trato com o texto, segundo Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p. 172), “é a capacidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto no qual ela se situa”. Isso significa que, às vezes, o ambiente linguístico em que a palavra se encontra é levado em conta, o que determina para um ou outro sentido atribuído ao vocábulo. Além dessa habilidade, os autores consideram a adequação vocabular uma habilidade imprescindível, uma vez que, reconhecer o efeito de sentido resultante da escolha de determinada palavra ou expressão, possibilita atingir os objetivos de acordo com o gênero textual escolhido e a situação comunicativa.

Nesse sentido, o conjunto de palavras presentes em um texto precisa ser visto como um elemento que contribui para sua construção, para sua edificação. Nessa perspectiva, conforme Antunes (2009), o estudo das unidades lexicais assume a função de continuidade e unidade de sentido requeridas pelo texto, isto é, representam sua coesão e sua coerência. Assim, a autora considera os estudos de Halliday e Hasan (1976;1989 *apud* ANTUNES, 2009) e destaca que a coesão textual ocorre através das unidades lexicais, mediante os procedimentos de reiteração e colocação. A abordagem desses recursos coesivos no ensino de Língua portuguesa validará o tratamento do léxico como uma competência necessária e significativa para a constituição e atribuição de sentidos ao texto.

Ressalta-se, então, que a repetição de itens lexicais, inserida no procedimento da reiteração, é considerada um dos recursos de textualização. Comumente empregada na fala, em virtude de fatores como, por exemplo, a falta de tempo para o planejamento, esse recurso aparece na escrita e tem sua relevância e qualidade garantidas. Antunes (2009) afirma que essa estratégia textual, em geral, é vista pelos professores de forma coercitiva e depreciadora, associando seu uso a apenas indício de “pobreza vocabular”. Desse modo, ela ratifica que “repetir palavras não é, **sempre**, uma operação que indica a insuficiência ou a inabilidade comunicativa do locutor” (ANTUNES, 2009, p. 148).

Antunes (2009) defende a repetição como um procedimento funcional para os textos e aponta três funções que permeiam esse mecanismo de coesão: 1. a função de confirmar a concentração do texto num mesmo eixo semântico; 2. a função resumitiva, ou seja, de condensar em blocos maiores o fatiamento ou a distribuição das informações e ideias; 3. a função de indicar a seleção prévia de determinado elemento. É inquestionável que essas

funções, na maioria das vezes, estão vinculadas ao conhecimento e domínio por parte de quem escreve em relação ao uso coesivo estabelecido pela repetição lexical. Assim, não se trata de repetir por repetir, mas de compreender que

[...] a relevância desse recurso não está apenas na quantidade de vezes que uma palavra é repetida. Está também na distribuição que as repetições assumem no percurso do texto; isto é, nos pontos em que aparecem como pistas estratégicas que ajudam o leitor ou o ouvinte a manter ativadas na memória referências e predicções e, assim, ir construindo a unidade do texto. (ANTUNES, 2012, p. 71)

Quando as produções de texto dos discentes envolvidos nesta pesquisa foram analisadas, ficou perceptível que a repetição vocabular é o principal aspecto coesivo empregado. Entretanto, esse recurso é utilizado de forma inconsciente e demasiada, não-monitorada, o que justifica dizer que os alunos desconhecem quaisquer funções e estratégias que a repetição de palavras estabelece para o texto, e, além do mais, não lançam outros mecanismos coesivos, bem como pouco exploram o repertório vocabular através das possibilidades que o léxico oferece.

Dessa forma, cabe ao professor de língua materna esmiuçar atividades que objetivem reduzir essas insuficiências, como, por exemplo, o enriquecimento do repertório lexical dos estudantes, principalmente porque, “[...] com base em textos pode-se trabalhar [...] a organização do léxico e a exploração do vocabulário” (MARCUSCHI, 2008, p. 51). Essa abordagem contribui para o uso consciente/funcional da repetição de itens lexicais na produção escrita dos estudantes, uma vez que o docente passa a guiar e “indicar a seus alunos quando devem lançar mão da repetição e quando devem lançar mão de outros recursos de coesão textual para evitar a repetição” (OLIVEIRA, 2010, p. 110).

Nesse tocante, como a escrita possibilita mais tempo para o planejamento do texto, é importante que os discentes conheçam e dominem outros mecanismos de coesão. Assim, em contraponto à repetição de palavras, não que isso neutralize o poder de sua funcionalidade coesiva ou mesmo a possibilidade de se trabalhar em sala de aula, outro mecanismo relevante que o léxico disponibiliza é a variação lexical. Como este projeto está arraigado numa problemática que diz respeito à ausência de sinônimos que fortaleçam a fluidez das ideias na produção escrita, este estudo volta-se para o emprego da sinonímia, que possibilita a substituição de uma unidade por outra equivalente, ou melhor, a permuta de uma palavra já usada no texto por outra de mesmo sentido ou de sentido aproximado.

Ao se desenvolver esse recurso coesivo, é primordial alertar aos alunos de que “a sinonímia não é igualdade de significado, e sim a semelhança de significados.” (OLIVEIRA, 2010, p. 135). De acordo com Fávero (2002, p. 23-24),

[...] não existe sinonímia verdadeira, já que todos os elementos léxicos são, de algum modo, diferenciados e a língua não é um espelhamento simétrico do mundo. [...] O importante é a identidade referencial, pois a sinonímia não é um problema puramente léxico, mas textual.

Isso corrobora com as considerações de Antunes (2009, p. 154), ao garantir que “somente no contexto da interação – materializado no texto – permite que se decida acerca das efetivas equivalências sinonímicas”. Em outra passagem, no livro *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*, Antunes (2012, p. 78) ainda chama a atenção para o fato de que “a principal função da sinonímia se manifesta no âmbito do texto, quando a ocorrência de uma palavra e de seu sinônimo cria e sinaliza nexos de continuidade e sinais de unidade”. Dessa forma, é válido reiterarmos que não existem sinônimos perfeitos, que expressem absolutamente a mesma coisa. Além disso, o contexto é de vital importância para a determinação da mudança de significado entre as palavras, aproximando-as ou não para o sentido pretendido. Nessa linha de raciocínio, Oliveira (2010) destaca que o alerta vale também para as escolhas de palavras nos dicionários, pois, muitas vezes, como o contexto é desconsiderado, podem não apresentar equivalência de sentido, o que pode acarretar prejuízos quanto à substituição de vocábulos na produção de texto.

É relevante frisar, ainda, que o trabalho eficaz com a sinonímia ganha importância quando visto na cadeia coesiva do texto, em que palavra e seu(s) respectivo(s) sinônimo(s) passam a promover a continuidade do texto. Com isto, é preciso que se desenvolva uma perspectiva textual, sintagmática de construção dos elos coesivos, mantendo a referência anteriormente introduzida. Desse modo, validamos as colocações de Antunes (2009) ao apontar que a maioria dos exercícios escolares descartam essa abordagem ao solicitarem dos alunos, por exemplo, lista de pares de sinônimos ou substituições sinonímicas em pares de frases.

Por fim, reitera-se que é imperativo conhecer com mais afinco e empregar significativamente os recursos lexicais na interação verbal, além disso, no momento de produzir um texto, “uma boa seleção lexical é indispensável para tornar o texto mais atraente, mais produtivo, mais apto a produzir os efeitos desejados”, como afirmam Koch e Elias, (2017, p. 33).

2.7 Letramento(s), multiletramentos e letramento digital no ensino de língua portuguesa

Os seres humanos são indivíduos imersos em uma sociedade na qual interagem diariamente através de inúmeras atividades, imbricadas no universo da leitura e da escrita, que implicam aspectos sociais, políticos, cognitivos, linguísticos, dentre outros. Ressalta-se, portanto, que a prática de ler e escrever está intrinsecamente ligada ao seu papel social e, muitas vezes, representa, substancialmente, condição necessária ao efetivo protagonismo diante do contexto situacional inserido.

Considerando essa posição de leitores e escritores potencialmente ativos, evidencia-se, assim, que os sujeitos estão permeados por múltiplos letramentos sociais. Nesse sentido, primeiramente, acolhe-se neste trabalho as colocações de Magda Soares (2016, p. 18), no livro *Letramento: um tema em três gêneros* (2016), ao conceituar o letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Portanto, diferentemente da alfabetização, processo de habilidades de leitura e de escrita, o letramento envolve o uso da leitura e da escrita como resposta às demandas exigidas em sociedade, isto é, o uso dessas habilidades, em diferentes gêneros e com diferentes funções, como efetiva prática social e cultural.

Corroborar-se, ainda, com os estudos de Street (2014), ao defender um *modelo ideológico* de letramento, que valoriza um viés social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas. Esse modelo analisa as práticas sociais concretas das pessoas na diversidade dos contextos históricos e culturais, além das relações de poder associadas. Para o autor, “a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural” (STREET, 2014, p. 17). Assim, o letramento passa a ser ressignificado, isto é, assume a roupagem dos multiletramentos e

[...] se torna uma chave simbólica para vários dos problemas mais graves da sociedade: questões de identidade étnica, conflito, sucesso (ou fracasso) podem ser desviadas na forma de explicações sobre como a aquisição do letramento pode ser aperfeiçoada e como a distribuição do letramento pode ser ampliada; problemas de pobreza e desemprego podem ser transformados em questões sobre por que os indivíduos fracassam na aprendizagem do letramento na escola ou continuam, quando adultos, a recusar atenção reparadora, desviando assim a culpa das instituições para os indivíduos, das estruturas de poder para a moral pessoal [...]. (STREET, 2014, p. 141)

Nessa seara, a ênfase no trabalho com os multiletramentos possibilitará a abordagem, no contexto escolar, da cultura de referência do alunado, bem como dos gêneros textuais e as mídias consumidas por esse público. Essa perspectiva dissemina outros letramentos, muitas vezes colocados à margem dos muros escolares, e conduz para uma formação crítica, plural e democrática, através dos textos que circulam na vivência sociocultural dos estudantes. Adota-se aqui, portanto, o conceito de *multiletramentos* abordado por Rojo (2012, p. 13) ao afirmar que existem dois tipos relevantes e específicos de multiplicidade presentes em nossa sociedade: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Enveredando por esse prisma, Rojo (2012) destaca que várias são as possibilidades do trato com a *multiplicidade cultural*, que se efetiva socialmente através de textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos e por um processo de escolha de ordem pessoal e política. O mesmo acontece com a *multiplicidade semiótica*, que se identifica em diversos textos de circulação social, tanto nos impressos, quanto nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Salienta-se que esses textos são compostos por múltiplas linguagens e exigem aspectos específicos de compreensão e produção para significarem, sendo necessário o aporte dos multiletramentos para o cumprimento de tal finalidade.

Projetando os dois aspectos supracitados, peculiares aos multiletramentos, em consonância com o gênero emergente⁵ do ambiente digital *fanfiction*, esmiuçado mais adiante como uma ferramenta para a materialização da proposta intervencionista desta pesquisa, pode-se questionar o papel que os letramentos assumiriam. Rojo (2012, p. 21) indica a resposta ao considerar que os letramentos

[...] tornam-se **multiletramentos**: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, impressa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos.

Nesse sentido, esses novos textos exigirão novos letramentos, pautados em um viés hiper: **hipertextos**, **hipermídias**. É importante apontar, assim, que as *fanfictions* atendem

⁵ Os gêneros emergentes são oriundos do contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais, como, por exemplo, o *e-mail*, o *chat*, o *blog*, etc. Segundo Marcuschi (2004), são relativamente variados e geralmente têm similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Além disso, esses gêneros da mídia virtual pautam-se no uso de uma escrita eletrônica variada e versátil. Assim, “[...] são mediados pela tecnologia computacional [...]. São diversificados em seus formatos e possibilidades e dependem do *software* utilizado para sua produção.” (MARCUSCHI, 2004, p. 31).

perfeitamente a tais aspectos. Prova disso é que se enquadram em todas as características que perfazem o prisma dos multiletramentos, semioses por Rojo (2012), tais como:

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

As *fanfictions* apresentam um caráter interativo, pois sua materialização em rede (*web*) permite que a interação aconteça em vários níveis e com vários interlocutores, ao utilizarem, por exemplo, de sua interface, das ferramentas disponíveis, do contato com outros usuários/textos, etc. Esse nível interativo proporciona que não apenas se use o computador, os celulares e smartphones como máquinas de escrever, mas como ferramentas de construção colaborativa. Esse gênero digital permite, ainda, que as relações de poder inúmeras vezes preestabelecidas pela internet, de controle unidirecional da comunicação, da informação e da propriedade dos bens imateriais, sejam alteradas significativamente, ao passo que, segundo Rojo (2012), a criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs*, muitas vezes controlados e autorais, passam a ser colaborativos e interativos, diluindo esse aspecto unidirecional, representando, logo, o movimento de construção coletiva. Por fim, é notável que as *fanfics*, por apresentarem estrutura em rede e formato/funcionamento hipertextual e hipermidiático, colaboram para uma produção intensa e híbrida, permeada por várias linguagens, mídias e culturas, através da interação e colaboração dos usuários/leitores/produtores.

Nesse sentido, acredita-se no valor significativo da “Pedagogia dos Multiletramentos”, defendida por Rojo (2012) como mecanismo que valoriza o uso das novas tecnologias em sala de aula e transforma os hábitos de ensinar e aprender do professorado. É importante que o docente direcione sua prática para esse viés educacional de ensino e aprendizagem, conduzindo o alunado para o uso consciente, crítico e eficaz das novas tecnologias e propagando, dessa forma, o letramento em suas inúmeras instâncias, com isso, por exemplo, “em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.” (ROJO, 2012, p. 27).

A partir dessas considerações, é de real importância que os alunos alcancem uma formação pautada nos multiletramentos, em especial, o letramento digital. É preciso enxergar o aluno como nativo digital, ou seja, “um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.” (ROJO, 2013, p. 8). Faz-se necessário lapidar ainda mais esses

nativos digitais, de maneira que se promova um ensino e aprendizagem significativos frente às habilidades exigidas pelos recursos e ferramentas tecnológicas que se encontram disponíveis aos discentes.

Nesse cenário surge o papel da escola de preparar a sociedade para um percurso cada dia mais digital, utilizando o ciberespaço como um lugar em que as diferenças, as múltiplas culturas e identidades dialogam e constroem conhecimento e criticidade, a partir da colaboração e da interação. Nesse ritmo frenético, é notável que os textos contemporâneos assumiram uma nova roupagem a partir da inserção tecnológica, o que conduz as competências/habilidades de leitura e produção textual a exigirem novas práticas de letramentos. Portanto, “hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia” (ROJO, 2013, p. 8).

As novas formas de produção, configuração e circulação de textos necessitam dos multiletramentos. Nesse âmbito, o letramento digital surge como propulsor no processo significativo dos contemporâneos modos de ler, produzir e circular os textos na sociedade, principalmente porque, quando os alunos passam a acessar conteúdos na internet, os textos impressos deixam de ser os únicos materiais vistos na escola. Assim, os novos textos asseguram a emergência de gêneros digitais, como *chats*, *twits*, *fanclips*, *fanfictions*, etc. Conforme aponta Rojo (2013), isso acontece porque dispomos de tecnologias e ferramentas de leitura-escrita que suscitam textos em suas *multissemioses* e maneiras de significar.

Salienta-se que esses novos textos aparecem em mídias que disponibilizam a tela como principal suporte de materialização, rompendo a fronteira do universo impresso e passando a experimentar os recursos oferecidos pela cultura digital, bem como a produção de sentidos através da combinação de várias semioses. Com isso, reafirma-se a necessidade de a escola preparar os alunos para o letramento digital, adicionando ao modelo impresso novas habilidades e competências. Isso não significa descarte, mas articulação desse modelo ao universo digital, incluindo no âmbito escolar “uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso” (ZACHARIAS, 2016, p. 20). Ainda é válido acrescentar que

[...] para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do *letramento impresso* tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do *letramento impresso* é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 19)

Nesse contexto, entra em cena a atuação do letramento digital, que exige o domínio das ferramentas digitais e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a leitura, compreensão e produção textuais nos espaços multimidiáticos. Diferentemente dos gêneros impressos, que mudam lentamente, os textos digitais, por apresentarem fluidez, dinamicidade e transitoriedade, exigem dos professores “proposições didáticas que contribuam para desenvolver, nos alunos, habilidades para lidar com o universo de práticas letradas”, conforme Zacharias (2016, p. 24). Isso contribuirá para a capacidade de uso das tecnologias digitais de forma satisfatória, ao exigir o “domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Desta forma, acredita-se na importância do conceito plural da expressão “letramento digital”, uma vez que contempla inúmeras práticas sociais, como navegação e pesquisa na internet, avaliação das fontes de pesquisa, leitura, compreensão e produção de gêneros multimidiáticos etc. Logo, entendemos a concepção de letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Portanto, nesta pesquisa-ação, consideram-se os estudos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), ao agruparem os letramentos digitais em quatro pontos focais – *linguagem, informação, conexões* e *(re)desenho* – distribuídos numa sequência de complexidade crescente em torno de tais pontos focais. O quadro a seguir apresenta, resumidamente, essa organização dos letramentos digitais proposta por esses estudiosos.

Quadro 3 – Quadro dos letramentos digitais

	Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente ↓ ↓	Letramento impresso			
	Letramento em SMS			
	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
		Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
	Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
		Letramento em filtragem	Letramento participativo	
	Letramento em jogos		Letramento intercultural	
Letramento móvel				
Letramento em codificação			Letramento remix	

Fonte: Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21).

A partir dessa organização dos letramentos digitais, este projeto caminhou pelos quatro focos de distribuição, englobando alguns seguimentos do letramento digital. Foi enfatizado, principalmente, o primeiro foco (linguagem), por abarcar seguimentos específicos para o gênero *fanfiction*, que se configura como o norte intervencionista deste trabalho. Vale destacar que, independentemente de um ou outro letramento digital específico, o objetivo maior foi auxiliar os alunos a identificar e desenvolver estratégias que os levassem a dominar ao máximo as possibilidades do manejo com as mídias digitais, desenvolvendo cidadãos/trabalhadores atuantes frente às demandas tecnológicas, humanas e ambientais da atual conjuntura social. Esse objetivo é materializado ao passo que,

[...] enquanto professores de línguas, estamos bem situados para promover os letramentos digitais em sala de aula, integrando-os com a linguagem tradicional e o ensino do letramento na medida em que equipamos nossos alunos com toda a gama de letramentos de que precisarão como membros de redes sociais crescentemente digitalizadas, como trabalhadores do século XXI e como cidadãos de um mundo que se faz frente aos desafios ambientais e humanos em escala global. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 19)

Destarte, parte-se aqui da premissa de que é importante que as instituições escolares pensem em estratégias que favoreçam a inclusão dos multiletramentos no currículo, em especial do letramento digital, e que possibilitem explorar a multiplicidade de contextos e perspectivas, despertando a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem.

2.8 *Fanfiction*: um gênero de texto digital como incentivo à (re)escrita

Os gêneros textuais, orais e escritos, propiciam ao ensino de língua materna uma abordagem significativa, atrelada ao contexto sociocultural inserido, fornecendo ‘voz’ ao sujeito leitor-escritor em suas atividades sociocognitivas e linguísticas. Nesse sentido, Marcuschi (2008) descarta quaisquer possibilidades de se abordar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Segundo o autor, os gêneros textuais são textos que se materializam em nossas inúmeras práticas comunicativas. Desse modo, é preciso entender que

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial* [...] *carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Por conseguinte, destaca-se que os gêneros textuais são formas escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas, ou seja, não se prendem a modelos inflexíveis, isto é, apresentam caráter dinâmico, em que as inúmeras possibilidades de representação atendem às demandas sociais vigentes e às reais necessidades do usuário da língua. Conforme afirma Bakhtin ([1979] 1997, p. 280),

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Nesse tocante, em meio a uma sociedade altamente permeada por vários dispositivos digitais conectados à internet, as demandas sociocomunicativas direcionam para a multiplicidade de gêneros textuais com vieses digitais e seus elementos semióticos, os quais formam um leitor/usuário a partir da navegação em ambientes virtuais e que se constrói ao ler e escrever/digitar sobre assuntos de seu interesse, vinculados à sua realidade social, cultural e política. Assim, entende-se que

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *Ipods*, celulares, *tablets* etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos

contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. (DIAS, 2012, p. 99)

Esse panorama direcionou esta investigação, dentre as várias possibilidades de gêneros emergentes em ambiente digital, a retratar o gênero *fanfiction*. De acordo com Vargas (2015, p. 21), esse termo resulta “da fusão de duas palavras da língua inglesa, *fan* e *fiction*, e designa uma história fictícia, derivada de um determinado trabalho ficcional preexistente, escrita por um fã daquele original”. Ainda segundo Vargas (2015), essa história envolve os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, além disso, não há o intuito de quebra de direitos autorais ou busca por lucro nessa prática. Esse gênero de texto funciona como uma espécie de coautoria que objetiva o preenchimento de espaços vazios deixados pelo autor na obra original. De forma genérica, uma *fanfic* é caracterizada, portanto, como

[...] uma história escrita por fãs, a partir de um livro, quadrinhos, animê, filme ou série de TV. *Fanfics* podem ainda ser inspiradas em bandas ou atores favoritos. Geralmente, usam ambientes como *blogs* ou páginas eletrônicas para a mídia escrita, mas navegam também por outros meios, como os vídeos (*fanvids*) ou quadrinhos e *audiofics*. (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 74)

Diante desse cenário, a inserção de *fanfictions* nas aulas de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II do CEAB abriu um leque de possibilidades para o trabalho com a (re)escrita em sala de aula. Isso pode ser observado, primeiramente, pelo fato de que a produção desse gênero textual apresenta um caráter metalinguístico, ao passo que o aluno/autor começa a refletir sobre como escreve, sobre o domínio da língua, a partir dos comentários tecidos pelos leitores/internautas em sua produção. Assim, é possível reescrever o texto, em forma e conteúdo, de maneira colaborativa e interativa.

Outro fator relevante a se considerar no trabalho com as *fanfics*, diz respeito às referências ficcionais partirem de objetos originais diversos, tais como: livros, programas de TV, filmes, *games*, seriados de TV, HQs, animes, músicas, dentre outros, vinculados à realidade sociocultural do aluno, o que desperta a aptidão pelo ato de escrita. Isso pode ser validado pelo motivo de que as produções estarão pautadas no universo do fã/escritor, que conhece e se dedica ao objeto cultural, o que estimula a busca pela criatividade, através da elaboração de novas possibilidades de leitura ligadas ao que se admira. Portanto, o trabalho que engloba a produção escrita de *fanfictions* abarca um papel relevante, ao proporcionar a

[...] configuração das práticas de escrita digital, as regras gramaticais, de conduta e avaliação estabelecidas entre usuários/leitores e os seguidores das criações literárias em desdobramento das obras literárias consagradas, filmes, best-sellers juvenis, músicas, as categorias são referenciadas nesses espaços como *cânones*. (CLEMENTE, 2013, p. 62)

Sendo assim, Koch e Elias (2017, p. 161) asseguram que é importante “a escolha de um **modelo textual (gênero textual)** adequado à situação, para a realização de leituras e seleção de ideias, para a organização do texto”. Logo, escrever sobre um objeto cultural de seu interesse, preenchendo espaços deixados pelo autor e possibilitando releituras da obra, além de construções coletivas, despertou maior aceitação do público-alvo, uma vez que se encontra situado no contexto sociocultural do educando. Desse modo, o trabalho com *fanfictions* combaterá o receio e a rejeição para com o ato de produção de texto, muitas vezes encarado negativamente pelos alunos, pois

[...] a *fanfic* carrega consigo a nostalgia, o desejo de reviver o momento de recepção do objeto cultural pela primeira vez. É ela que fornece “mais um episódio inédito” para o fã, enquanto os produtores não criam novos materiais, por exemplo. O fã, impossibilitado de receber novos materiais, vai buscar na *fanfic* a possibilidade de recebê-los. Além disso, ela, enquanto releitura proporciona ao leitor formas diferentes de repensar e de ressignificar a narrativa canônica. (MURAKAMI, 2016, p. 21)

Atentando-se aos estudos de Marcuschi (2008) em relação ao domínio discursivo, que engloba contextos e situações para as práticas de comunicação e de compreensão, pode-se categorizar as *fanfics* no *domínio discursivo ficcional*, vinculado à *modalidade escrita* de uso da língua, como os contos, lendas, crônicas, fábulas, HQs, roteiro de filmes, dentre outros. Nesse sentido, considerando as colocações de Marcuschi (2004) no capítulo *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*, ainda é possível caracterizar a *fanfiction* como um gênero textual emergente, enraizado no contexto da tecnologia digital em uma sociedade da informação que busca, através da internet, novas maneiras de comportamento comunicativo.

Nesse cenário, salienta-se que as *fanfictions* carregam consigo a multimodalidade, assim o texto escrito ganha a parceria da imagem e do áudio, ou seja, a natureza hipertextual possibilita associar na escrita das histórias ficcionais imagens, sons e vídeos, por exemplo. Assim, o trabalho com esse gênero textual cria um ambiente propício ao desenvolvimento do processo de (re)escrita no seio escolar, uma vez que “a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na Internet, a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e de som” (MARCUSCHI, 2004, p. 19).

Corroborando com essa ideia de produção escrita (digital) mediada pelas *fanfics*, e atendendo às exigências comunicativas e linguísticas contemporâneas, observa-se que nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 25), há longa data, já se destacava que “a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais

de cada momento”. Entendimento idêntico é defendido na Base Nacional Comum Curricular (2018), recentemente aprovada, em que

[...] as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, **escrever *fanfics***, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 66)

A partir dessas colocações, é válido assinalar algumas reflexões e indagações, feitas por Azzari e Custódio (2013, p. 81-82), sobre a apreciação das *fanfictions* no espaço escolar:

- Por que não pensar maneiras de transpor esse gênero para a esfera escolar?
- Isso será possível se enxergarmos o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas?
- Talvez devêssemos primeiro começar revendo nossa visão de literatura;
- Há a necessidade de deslocar essa abordagem escolar para o trabalho com cânones de diferentes culturas;
- Por que não trabalhar com a literatura valorizada pela cultura juvenil no universo digital?

Em suma, muito provavelmente os comentários/respostas a tais colocações encontram-se à luz da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 155), ao validar o ensino de língua portuguesa voltado às práticas de linguagem que possibilitem o compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, em que se escrevam comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais, e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, ***fanfics***, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs, permeadas pelo universo da cultura digital.

2.9 Estado da arte

Sabendo da importância de se valorizar as pesquisas acadêmicas desenvolvidas que dialogam com esta pesquisa-ação, e buscando evitar a reprodução parcial/total de trabalho já

implementado no seio acadêmico/escolar, realizou-se uma busca minuciosa de trabalhos voltados ao uso dos mecanismos de coesão referencial na produção escrita, bem como de propostas que explorassem o gênero *fanfiction*. Assim, foram localizadas relevantes experiências que permitem entender o estado da arte nessa área. A seguir serão apresentadas duas tabelas com alguns detalhes sobre as pesquisas encontradas.

No que tange à “referenciação”, sobressaem-se as seguintes produções acadêmicas:

Tabela 1 – Trabalhos acadêmicos voltados à referenciação

Programa de Pós-graduação; Instituição vinculada; Ano de publicação	Título do trabalho	Autor	Breves Considerações
Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado da Bahia, <i>campus</i> V, em 2015	O ESTUDO DA REFERENCIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	Cirleide Barreto Santos e Santos	Propôs levar os alunos do 7º ano a analisar e a reconhecer as cadeias referenciais presentes nos textos, favorecendo a produção textual na escola.
Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, <i>campus</i> Itabaiana, em 2015	REFERENCIAÇÃO EM GÊNERO DISCURSIVO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM ANÁFORA DIRETA EM PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO	Gilvan da Costa Santana	Buscou oportunizar a estudantes do 9º ano o contato com a referenciação como processo discursivo de construção de textos, através do trabalho com anáfora direta na produção de texto dissertativo.
Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros-MG, em 2015	A REFERENCIAÇÃO (RE)CATEGORIZANTE EM CRÔNICAS NARRATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO	Isabela Dias Moraes	Teve como objetivo ensinar os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental a usar estratégias referenciais de (re)categorização por nominalizações na produção de crônicas narrativas, como as anáforas correferenciais cossignificativas e as recategorizadoras, bem como as anáforas indiretas e associativas.
Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, <i>campus</i> São Cristóvão, em 2015	BLOG, REESCRITA E REFERENCIAÇÃO: IDAS E VINDAS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS	Maria Denise Vieira da Silva	Buscou contribuir com a competência escrita dos alunos através de atividades de reescrita e da exploração de estratégias de referenciação, compartilhando esses escritos num <i>blog</i> com produções coletivas, resultantes da leitura e reescrita de contos de fadas ressignificados.

Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, <i>campus</i> Itabaiana, em 2015	A COESÃO REFERENCIAL E SEQUENCIAL E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: UMA PROPOSTA DE ENSINO	Silvana Faria Doria	Por meio da adaptação do conto de fadas “João e Maria”, buscou mostrar aos alunos do 7º ano que a condução textual dependerá da maneira como os referentes serão retomados no texto e de como os segmentos serão articulados em conectores textuais na formulação do fio discursivo, retratando, assim, tanto os recursos referenciais quanto sequenciais.
Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, em 2016	PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA PARA TRABALHAR A REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA	Patrícia Gomes Bezerra Ribeiro	Pretendeu desenvolver habilidades no uso produtivo e eficiente dos mecanismos de referenciação anafórica a alunos do 9º ano do ensino fundamental, especificamente em um texto argumentativo, o artigo de opinião.
Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, <i>campus</i> de Currais Novos, em 2017	A REFERENCIAÇÃO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	Fabiano Moreira de Oliveira	Defendeu a referenciação como processo de construção do sentido do texto, abordando o gênero artigo de opinião e priorizando o estudo das anáforas para melhor compreender e empregar a referenciação na produção escrita.

Fonte: Consulta realizada em diversos repositórios de instituições de Ensino Superior no país, no catálogo de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na ferramenta de pesquisa *Google Scholar* (Google Acadêmico), pertencente ao Google.

Em relação às propostas de trabalho com o gênero “*fanfiction*”, destacam-se as seguintes dissertações:

Tabela 2 – Trabalhos acadêmicos voltados ao gênero textual *fanfiction*

Programa de Pós-graduação; Instituição vinculada; Ano de publicação	Título do trabalho	Autor	Breves Considerações
Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, em 2015	LETRAMENTO DIGITAL, PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O GÊNERO <i>FANFIC</i> DO CONSUMO À PRODUÇÃO	Cristiane de Mendonça Fontenele	Objetiva promover o letramento digital através de práticas de leitura e escrita de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental por meio da exploração didática do gênero textual <i>fanfic</i> .

Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2016	O CONTO FANTÁSTICO E A FANFICTION NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS	Evimarcio Cunha Aguiar	Explora a elaboração didática de leitura, produção textual escrita e análise linguística de <i>contos fantásticos</i> e <i>fanfictions</i> articulando ao texto elementos multi e hipermodais, numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental.
Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2016	EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS: FANFICS A PARTIR DO SUSPENSE DE UM CONTO	Kátia Cristina Oliveira Torres	Objetiva, com a produção de <i>Fanfic</i> a partir do suspense de um conto, contribuir para que os alunos possam produzir textos discursivamente melhor elaborados, além de proporcionar ao aluno a inclusão digital, utilizando os recursos multimodais da escrita colaborativa em um ambiente <i>wiki</i> e o ciberespaço <i>Fanfic</i> .
Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, em 2017	A PRODUÇÃO DE FANFICTIONS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O CIRCUITO CURRICULAR MEDIADO POR GÊNERO	Marisa dos Santos Costa	Busca refletir sobre a inserção da produção de <i>fanfictions</i> no contexto escolar e sua contribuição para o letramento linguístico dos alunos, através da produção de <i>fanfictions</i> semelhantes àquelas que permeiam as práticas de leitura e escrita nas comunidades virtuais.
Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, <i>campus</i> Itabaiana, em 2018	REPRODUÇÃO TEXTUAL: CRIANDO FANFICS NA SALA DE AULA	Wlademyr De Menezes Alves	Apresenta uma proposta de intervenção pedagógica destinada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, através de oficinas que visam à leitura, à compreensão crítica e à elaboração de <i>fanfictions</i> .
Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Mato Grosso, em 2018	FANFICTION NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA COLABORATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL	Edisângela Marim Basto	Busca desenvolver, em uma turma de 9º ano, a leitura e a produção de textos com base em histórias ficcionais, possibilitar aos alunos condições para adquirir habilidades de linguagem em contato com os multiletramentos e estimular a produção de <i>fanfics</i> diversas, bem como publicar em <i>sites</i> específicos.

Fonte: Consulta realizada em diversos repositórios de instituições de Ensino Superior no país, no catálogo de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na ferramenta de pesquisa *Google Scholar* (Google Acadêmico), pertencente ao Google.

Assim, a partir da leitura dos trabalhos acadêmicos supracitados, nota-se que não há projetos afins ou que enfatizem, especificamente, o desenrolar de uma problemática em torno dos mecanismos de coesão referencial por substituição sinonímica, que pode ser resolvida com a produção escrita de um gênero emergente do ambiente digital, como a *fanfiction*.

3 METODOLOGIA

3.1 Contextualização da escola

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Almirante Barroso (CEAB), localizado no Centro de Muribeca – SE e vinculado à Diretoria Regional de Educação (DRE) – 04 da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe – SEDUC/SE.

Em relação à cidade de Muribeca, é importante apontar que está situada a 72 quilômetros da capital do Estado, Aracaju, na região do Agreste Sergipano, e apresenta, de acordo com o último censo realizado pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 7.344 habitantes.

Figura 3 – Colégio Estadual Almirante Barroso



Fonte: Dados da pesquisa.

Durante o ano letivo de 2019, foram matriculados 499 alunos no CEAB, distribuídos do seguinte modo: 96 alunos na Educação de Jovens e Adultos (Médio EJA – 1ª e 2ª etapas), 98 alunos no Ensino Regular Fundamental Final e 305 alunos no Ensino Regular Médio Convencional. É perceptível que a grande parcela de discentes concentra-se no Ensino Médio Regular, uma vez que a instituição escolar é a única a disponibilizar essa modalidade de ensino no município. Nesse sentido, o colégio atende a alunos oriundos da sede e de vários povoados do município de Muribeca, além das cidades circunvizinhas, como Capela, Japaratuba e Malhada dos Bois, todas situadas em Sergipe.

Em se tratando do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Colégio Estadual Almirante Barroso, nos últimos três resultados obtidos por meio da aplicação da Prova Brasil/SAEB (2013, 2015 e 2017), alcançou apenas os valores de 2,7, 1,5 e 2,2,

respectivamente, o que indicou um resultado abaixo das metas projetadas para a escola nos anos finais do ensino fundamental, uma vez que o cálculo estipulado pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) encontrava-se amparado nas metas de 3,2, 3,6 e 3,9, nessa ordem para os anos listados.

Em relação à estrutura física, organizacional e pedagógica, o CEAB pode ser descrito da seguinte forma: apresenta oito salas de aula, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de dança, uma cantina, um almoxarifado, um depósito e quatro banheiros. No espaço reservado à equipe gestora/pedagógica, há uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de coordenação e uma sala de professores. A estrutura física do prédio encontra-se deteriorada, necessitando de reforma e criação de novos espaços educacionais, como refeitório, quadra poliesportiva, sala de recursos multifuncionais, laboratório de ciências, auditório, ampliação do pátio escolar, etc. Quanto ao suporte humano, a instituição dispõe de quarenta e dois funcionários, distribuídos em: 9 assistentes administrativos, 11 funcionários dos serviços de apoio (merendeiras, vigilantes e serviços gerais) e 22 professores (sendo uma diretora, dois coordenadores pedagógicos e uma técnica-educacional), todos os docentes possuem nível superior em suas respectivas áreas de atuação profissional, a maioria com especialização *latu sensu*. Assim, a escola dispõe de número suficiente de funcionários para atender às demandas operacionais e educacionais.

3.2 Perfil da turma investigada

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida, inicialmente, com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental II do CEAB, em 2018, e, com o avanço escolar dos alunos, a pesquisa prosseguiu com aproximadamente 81% desses estudantes, matriculados no 9º ano, em 2019. Os dados descritos nesta seção foram coletados através do questionário sociocultural (*Apêndice A*), aplicado aos estudantes no intervalo desses dois anos letivos. A classe do 8º ano, em 2018, era composta por 21 alunos, sendo 8 do gênero masculino e 13 do gênero feminino, com distorção no indicador idade-série, uma vez que apresentavam faixa etária entre 13 e 17 anos, em virtude da retenção ou evasão escolar. Em se tratando da turma do 9º ano, em 2019, são 26 alunos matriculados regularmente, distribuídos em 8 do gênero masculino e 18 do gênero feminino, permanecendo a distorção idade-série registrada no ano anterior. Considerando os dois períodos letivos, aproximadamente 38,4% dos alunos residem na sede do município de Muribeca, enquanto 61,6% dos discentes moram nos povoados Saúde, Camará, Pirunga e Caraíbas,

pertencentes à cidade de Muribeca e de municípios circunvizinhos, como Capela-SE e Japaratuba-SE.

Em relação à frequência escolar, 88,4% da classe comparece assiduamente às aulas. Além disso, no tocante à participação durante as atividades desenvolvidas, há uma aceitação expressiva nos exercícios orais e escritos. É importante mencionar que nas atividades orais, é perceptível que alguns alunos pouco interagem e se posicionam frente às questões levantadas, muito provavelmente com receio de cometerem um possível “erro”, resquícios de uma prática docente taxativa. Na referida turma, as aulas de língua portuguesa são ministradas às quintas e sextas-feiras, no turno matutino, e distribuídas em 3 aulas a cada dia, totalizando 6 aulas semanais.

Ao serem questionados sobre o local onde acessam a internet, a maioria respondeu que utiliza espaços como a “casa” e a “escola”, além disso, 92,3% dos alunos utilizam o *smartphone* como principal dispositivo eletrônico. Outra pertinente informação diz respeito à preferência quanto à leitura de textos: 80,7% dos alunos preferem ler textos digitais a impressos. Nessa perspectiva, 84,6% afirmaram que costumam ler na internet e 76,9% dos estudantes disseram que costumam escrever em meio digital em detrimento da escrita no papel. Quanto à frequência da escrita de textos no meio digital, 34,6% dos alunos declararam que escrevem “sempre”, 46,1% “às vezes” e apenas 19,3% escrevem “raramente” ou “somente quando o professor solicita”. Por fim, a classe de forma unânime acredita que escrever na internet traz peculiaridades que a escrita no impresso não disponibiliza. Ademais, em relação ao gênero *fanfiction*, aproximadamente 54% dos alunos têm ciência de algumas informações sobre esse gênero emergente digital.

Em se tratando da situação socioeconômica dos educandos da referida instituição escolar, consoante o Inep⁶, o INSE (Índice de Nível Socioeconômico), elencado no tópico *complexidade da gestão escolar*, aponta para um determinante “Baixo”. Esse indicador possibilita situar o estrato social do público atendido pela escola, norteando-se pelo cálculo do nível de escolaridade dos pais, da renda familiar, da posse de bens e da contratação de serviços pela família dos alunos. A consolidação dos dados surge através dos questionários das avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As escolas são classificadas em sete grupos, variando do “Muito Baixo” ao “Muito Alto” no

⁶ <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/28005848>.

que se refere ao nível socioeconômico. Logo, o perfil dos discentes e familiares do CEAB enquadra-se num nível de vulnerabilidade social.

Pode-se correlacionar o reflexo supracitado ao se analisar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) do perfil da população muribequense, através do portal do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, em que, no último censo realizado em 2010, apresentou-se como ‘médio’, alcançando 0,626. Desperta-se a atenção para o fato de que a dimensão que mais contribuiu foi a Longevidade, com índice de 0,771, seguida de Renda, com índice de 0,575, e, por último, a Educação, com 0,554.

Nesse sentido, torna-se evidente que a condição socioeconômica dos familiares da turma-alvo é um dos fatores que afeta diretamente o desempenho escolar, ao passo que as famílias são privadas de bens de consumo que possibilitem uma eficaz formação educacional, como o acesso efetivo à compra de livros, revistas, jornais ou mesmo a inserção em espaços e/ou eventos artísticos e culturais, dentre outros. Aliado a isso, ao longo do ano letivo, o professor-pesquisador notou que, durante o trabalho com leitura, compreensão, interpretação, escrita e reescrita textuais, os estudantes apresentavam dificuldades de aprendizagem, principalmente em relação aos dois últimos processos. Sendo assim, fez-se necessário um trabalho interventivo nesta realidade escolar com vistas a melhorias.

3.3 Pesquisa-ação em sala de aula

As atividades deste projeto foram desenvolvidas pelo professor-pesquisador no ambiente escolar da educação básica. É pertinente apontar que a expressão “professor-pesquisador” significa encontrar-se aberto à investigação e reflexão sobre os problemas existentes na prática docente, além de estar à procura de estratégias e soluções. Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) reconhece que “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”.

Dessa forma, pretendeu-se, a partir de ações pedagógicas, investigar problemas de aprendizagem encontrados em sala de aula, bem como alinhar pontos necessários da *práxis* docente, portanto, tornou-se favorável a realização de uma pesquisa-ação. Consoante Tripp (2005, p. 445), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Seguindo essa linha de raciocínio, compreende-se então que na pesquisa-ação educacional o professor-pesquisador, a partir de uma problemática detectada em sala de aula, planeja melhorias, aplica ações que promovam mudanças significativas para a realidade encontrada, acompanha e descreve o andamento dessas ações e, por fim, avalia os resultados. Assim, essas etapas de investigação-ação contribuirão para aprimorar tanto a prática docente quanto o processo de aprendizagem dos estudantes. De forma mais pontual, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 320-321) afirmam que, normalmente, na pesquisa-ação,

[...] precisamos formular uma questão ou problema relacionados a nosso ensino ou à aprendizagem de nossos alunos; revisar a literatura e juntar ideias relevantes para a questão ou problema; tomar uma atitude voltada para a melhoria de nosso ensino ou aprendizagem de nossos alunos; avaliar a eficiência da ação coletando dados (mediante observações, pesquisas, entrevistas ou avaliações); desenvolver um plano que pode envolver ampliação ou modificação da ação inicial (e que também pode levar a um novo ciclo de pesquisa); disseminar os resultados.

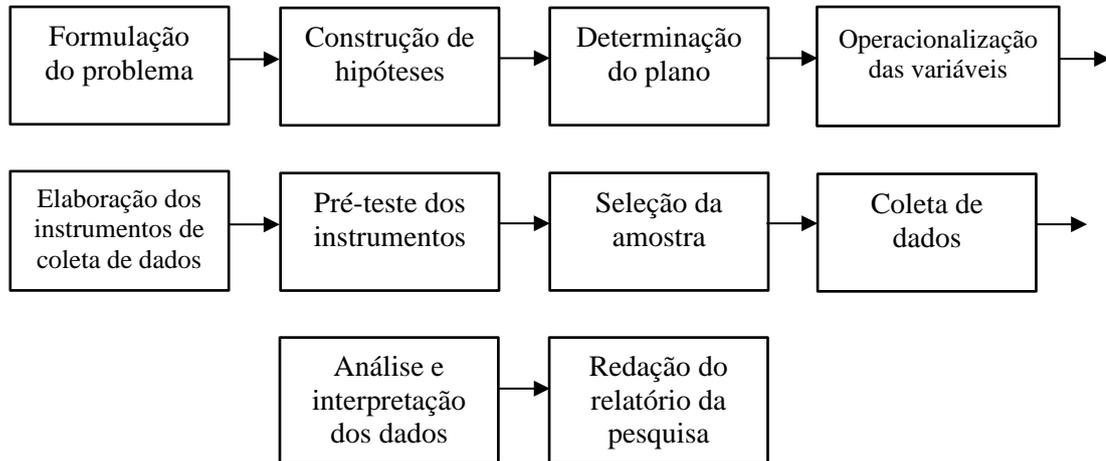
É relevante ressaltar ainda que a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Desse modo, na implementação deste projeto, buscou-se atender também aos critérios recorrentes em outros tipos de pesquisas acadêmicas, tais como: a revisão dos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade, dentre outros aspectos já referendados pela crítica.

Destaca-se nesta pesquisa-ação o reconhecimento dos princípios que conduzem o trabalho didático-pedagógico e da clareza a respeito do que se está fazendo e o porquê se está fazendo. Parte-se de uma pesquisa qualitativa de cunho experimental, em que a investigação-ação aconteceu na prática da vivência escolar e possibilitou a mudança de cenário para a realidade encontrada, propiciando também a interação e colaboração entre os envolvidos (professor-pesquisador, estudantes, etc.). Desse modo, este projeto é pautado em uma pesquisa de *ordem prática*, decorrente “do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz” (GIL, 2017, p. 1).

Frisa-se que o planejamento de uma pesquisa-ação, a partir de um molde qualitativo e experimental, implica o desenvolvimento de ações subsequentes. Para isso, adotou-se o fluxo de pesquisa a partir das etapas delineadas por Gil (2017). É conveniente lembrar que “a ordem dessas etapas não é absolutamente rígida. Em muitos casos, é possível simplificá-la ou modificá-la” (GIL, 2017, p. 5). Segundo o autor, essa flexibilidade geralmente ocorre na pesquisa-ação por causa da instável dinâmica de relacionamento entre o professor-pesquisador

e a realidade educacional pesquisada. Numa perspectiva macro, a diagramação a seguir orienta a ordenação das ações:

Figura 4 – Diagramação da pesquisa



Fonte: Gil (2017, p. 5).

Por fim, Gil (2017, p. 38) ratifica que “a pesquisa-ação vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades”. Assim sendo, esse método de pesquisa apresenta caráter situacional, uma vez que busca diagnosticar um problema específico em determinada realidade, com a finalidade de alcançar um resultado prático, mediante ações interventivas. Isso leva a acreditar que a pesquisa qualitativa em sala de aula contribui significativamente para “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

3.4 Etapas da pesquisa-ação

A seguir serão elencadas as etapas desta pesquisa-ação, vinculadas *a priori* à realidade educacional do 8º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Almirante Barroso, desenvolvidas no ano letivo de 2018, e, posteriormente, as ações pedagógicas executadas, com a progressão escolar dessa turma, no 9º ano, em 2019.

3.4.1 Atividade de sondagem

A atividade de sondagem, que consistiu numa produção de texto, foi aplicada em meados de setembro de 2018. Salienta-se que, em uma classe composta por 21 estudantes, a atividade contemplou 19 discentes, registrando-se, portanto, duas ausências sem justificativas na aula em que a sondagem foi executada. É importante apontar que o objetivo desse procedimento foi diagnosticar o uso dos mecanismos de coesão textual, especificamente a coesão referencial, e o domínio do repertório lexical na produção escrita dos alunos. Essa aplicação funcionou como subsídio para traçar o percurso a ser trilhado na construção das ações pedagógicas deste projeto de Mestrado Profissional.

Apesar de esta seção se dedicar à descrição de uma atividade específica (sondagem), é apropriado mencionar que, durante o vigente ano letivo, os alunos da turma-alvo desta pesquisa produziram diversos textos, solicitados pela própria dinâmica de ensino da disciplina Língua Portuguesa. Nesse sentido, a análise realizada a seguir exemplifica e ratifica a mesma problemática, detectada também nas demais produções de texto.

Durante a aplicação da atividade de sondagem, que envolveu leitura, compreensão, interpretação e produção de texto, houve interação e colaboração dos alunos de forma satisfatória. Assim, considerando ser um tema amplamente discutido em sociedade e que naquela oportunidade fazia parte de uma ação pedagógica desenvolvida na disciplina de Ciências, com vistas à conscientização dos estudantes sobre a importância de se criar medidas de preservação, o professor-pesquisador definiu como temática “A importância da água para a vida na Terra”. A justificativa para essa escolha efetuou-se por dois motivos pontuais: o assunto encontrava-se vinculado à realidade escolar, naquela ocasião, e à vivência sociocultural dos alunos, uma vez que a comunidade local sempre enfrentava diversos problemas com o abastecimento de água, seja em decorrência do período de estiagem, seja pela ausência do fornecimento pela empresa prestadora desse serviço. Além disso, essa discussão permeia todo o ensino fundamental I e II, caracterizando-se como conteúdo interdisciplinar, o que tornou um fator convidativo para a participação oral e escrita.

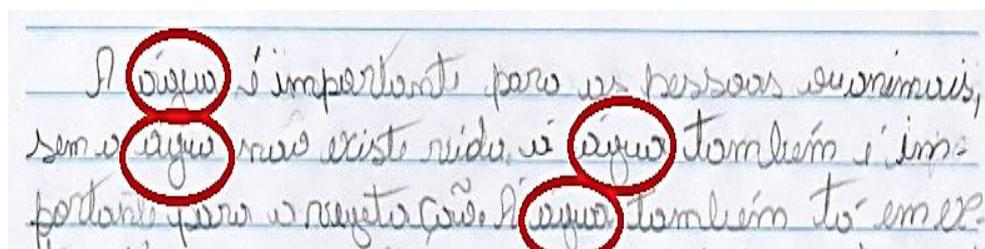
Assim, o professor-pesquisador expôs informações e dados estatísticos sobre o consumo de água potável no Brasil e no mundo, o que promoveu a interação da classe através de posicionamentos orais. Com isso, buscou conscientizar os alunos no manejo com esse bem vital e aumentar o leque de conhecimento sobre o tema. Posteriormente, foi solicitada a produção de um breve texto opinativo sobre o tema supracitado, sem a exigência do número de linhas. Os

discentes colaboraram de forma agradável e enriquecedora para com a confecção da produção escrita.

Ressalta-se que o objetivo geral deste projeto perpassa a produção escrita, buscando identificar, analisar e diminuir insuficiências relativas à coesão referencial e ao repertório vocabular dos discentes. Assim sendo, escolheu-se debruçar sobre a produção escrita dos alunos e analisar como eles se comportavam frente ao uso do descritor D2 (Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto) da Prova Brasil.

Após a leitura e análise das produções escritas, verificou-se de forma acentuada a ausência de palavras/expressões relacionadas às ‘*formas remissivas referenciais*’ – sinônimos – o que ocasionou a repetição em demasia da forma referencial, isto é, o uso excessivo da palavra voltada ao campo temático/semântico, nesse caso, o termo ‘água’. Isso é perceptível, principalmente, através da observação de um simples recorte da produção escrita de um dos discentes, como aponta a *Figura 5*:

Figura 5 – Fragmento de produção textual de um discente



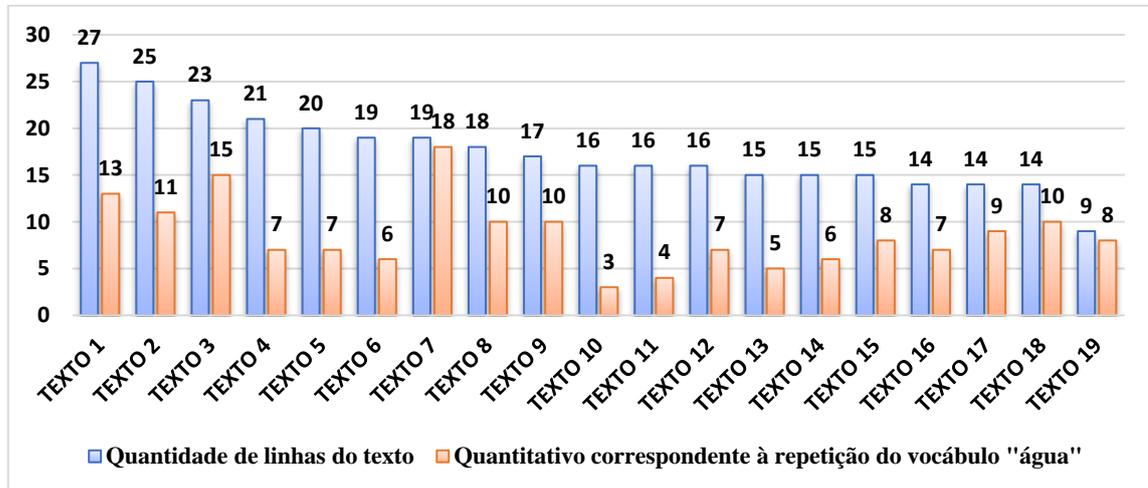
Fonte: Dados da pesquisa.

No fragmento de texto exposto na *Figura 5*, é visível, em apenas três linhas de produção, que na tessitura do texto há o surgimento de inúmeras repetições, o que pode levar a ambiguidades, truncamentos e impossibilidade de progressão dos sentidos do texto. Nota-se, ainda, que o discente não apresenta um amplo repertório vocabular, uma vez que não faz uso, por exemplo, da substituição do referente “água” por expressões sinonímicas, como, por exemplo: *líquido, fluido* ou *bem vital, indispensável* ou *natural*, dentre outras possibilidades. Essa problemática detectada acompanha a maior parte das produções escritas desses estudantes.

Norteadando-se por essa análise semântica e vocabular, para melhor visualizar esses apontamentos, buscou-se quantificar o *número de linhas* de cada produção escrita e a *quantidade de repetições da forma referencial* nesse mesmo texto, o que prejudicava a

concatenação das ideias construídas. O gráfico a seguir, organizado a partir da ordem decrescente do número de linhas escritas, traz essas informações:

Gráfico 2 – Número de linhas *versus* repetição da forma referencial



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao se analisar o gráfico, é pertinente assinalar algumas observações, como:

- (a) apesar das produções de texto serem curtas, há uma incidência marcante de repetição lexical da forma remissiva;
- (b) em alguns textos, por exemplo, o número de repetições da forma referencial praticamente atinge o mesmo quantitativo de linhas, como nas produções 7 e 19, com 19 linhas *versus* 18 repetições e 9 linhas *versus* 8 repetições, respectivamente;
- (c) o número de repetições do referente “água” geralmente aumenta de modo proporcional ao número de linhas do texto;
- (d) poucas produções utilizam outros mecanismos coesivos, como a substituição por sinônimos e/ou pronominal, apresentando, assim, uma considerável redução no uso repetitivo da forma remissiva, como nos textos 10 e 11, com 16 linhas *versus* 3 repetições e 16 linhas *versus* 4 repetições, nessa ordem;
- (e) por fim, o emprego da repetição da forma referencial “água” acontece de forma inconsciente, não-monitorada, isto é, a repetição não é empregada como um procedimento funcional, que contribui para pistas textuais.

Nesse tocante, segundo Koch e Elias (2017, p. 100), “[...] a repetição é uma estratégia básica de estruturação textual: os textos que produzimos apresentam uma grande quantidade de construções paralelas, repetições literais enfáticas, pares de sinônimos [...]”. Dessa forma, é importante distinguir o uso repetitivo de palavras/expressões como *elemento contributivo* para a progressão dos sentidos construídos no texto, empregado de maneira consciente, da repetição *não contributiva* à manutenção das ideias desenvolvidas, por não se conhecer os processos de retomada, substituição, recategorização, projeção, etc. Portanto, na atividade de sondagem, notou-se a presença da repetição *não contributiva* na escrita dos alunos, o que indica também a ausência de um diversificado repertório vocabular, uma vez que os estudantes não exploram as possibilidades que o léxico disponibiliza, através da substituição sinonímica, por exemplo, aspecto coesivo que favoreceria a fluidez dos sentidos do texto.

Dessarte, a partir dos resultados expostos acima, torna-se necessária uma prática de ensino docente que fortaleça o conhecimento, a finalidade e o uso adequado pelos estudantes da coesão referencial, principalmente através da ampliação de seu vocabulário e da promoção de estratégias de substituição, como o emprego de sinonímia, assegurando a unidade de sentido construída no texto. Nesse contexto, é preciso um trabalho mais contundente voltado ao estudo do vocábulo e dos aspectos semânticos, como medida de melhorias na produção escrita dos alunos.

3.4.2 Pré-teste

Considerando os resultados da atividade de sondagem, foi possível delinear as etapas seguintes que compõem este projeto, ou seja, a confecção da atividade de pré-teste (entrada) e a sugestão de proposta intervencionista de ensino (Caderno Pedagógico). Nesse sentido, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos alunos, o pré-teste (*Apêndice B*) englobou itens relativos à coesão referencial, especificamente ao descritor D2 (Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto) da Prova Brasil, e questões sobre o emprego dos sinônimos, com a finalidade de avaliar também o repertório lexical dos discentes.

A escolha por um trabalho pautado no descritor 2 da Prova Brasil justifica-se pela relevância que esse descritor apresenta para a fluidez de sentidos na produção escrita, além da busca pela ampliação vocabular dos estudantes. Frisa-se ainda que as observações colhidas pelo

professor-investigador, com a aplicação da sondagem, contribuíram para detectar essa necessidade de trabalho pedagógico interventivo.

É importante destacar que, na confecção do pré-teste, a base metodológica partiu dos postulados de alguns estudiosos da Linguística Textual e da Lexicologia, citados na fundamentação teórica desta pesquisa. Com isso, a atividade de entrada foi constituída por 10 questões, que envolvem os aspectos da coesão referencial e o emprego dos sinônimos, ancorada por meio de leitura, compreensão e reescrita textual.

É conveniente apresentar o que trata cada item, tornando-se mais compreensível acompanhar a descrição dos resultados. Desse modo, as questões 1, 2 e 3 são objetivas e versam sobre os mecanismos de coesão referencial, especificamente das formas remissivas não referenciais (pronomes). As questões 4 e 9 retratam as formas remissivas referenciais (uso dos sinônimos), aquela encontra-se atrelada à leitura prévia de um texto, enquanto essa utiliza apenas uma frase isolada. O quinto item envolve reescrita textual e solicita o emprego de substituições sinonímicas, seguindo o exemplo de resolução dado pela questão.

Já as questões 6 e 7 contemplam leitura e compreensão de texto, ao passo que esta indica o referente que se encontra em repetição e solicita a substituição por sinônimos, através de pistas semânticas, enquanto aquela exige a identificação do termo repetido no texto e prováveis substituições sinonímicas. Em relação ao item 8, é avaliado o nível de proficiência dos discentes ao empregar o mecanismo de substituição sinonímica, desassociada do uso enquanto elemento de retomada, dessa forma, solicita-se a reescrita do texto a partir do uso de “prováveis” sinônimos para determinado vocábulo e suas flexões, a partir de uma lista pré-estabelecida em quadro. Por fim, no item 10 do pré-teste, todos os conjuntos de frases apresentam uma expressão destacada (forma referencial) e na sequência do texto há uma lacuna para ser preenchida com um respectivo sinônimo.

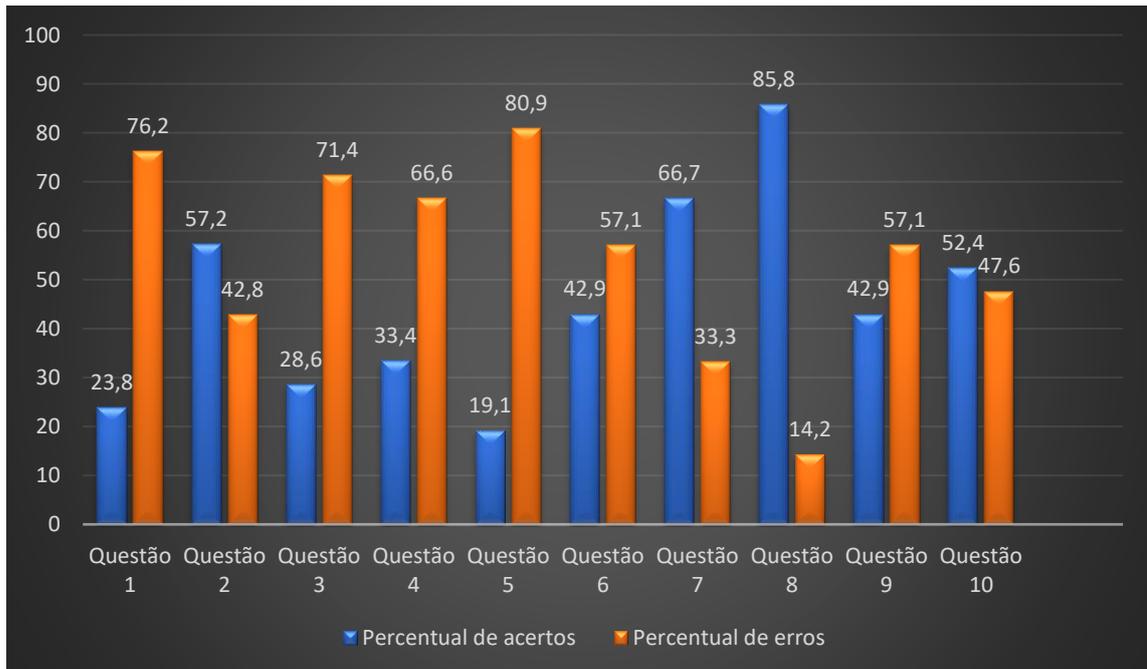
O pré-teste foi aplicado no dia 08 de novembro de 2018 e contou com a participação de todos os alunos que compunham a turma do 8º ano do CEAB, ou seja, um grupo composto por 21 estudantes realizou a atividade proposta, diferentemente da atividade de sondagem, da qual 19 alunos participaram. O professor-pesquisador disponibilizou 2 aulas para a realização dessa atividade. Nesse intervalo de tempo, todos os estudantes concluíram o exercício dentro do prazo estipulado.

Analisando os resultados obtidos por meio da aplicação do pré-teste, percebe-se, sob uma ótica geral, que os estudantes apresentam dificuldades para identificar expressões referenciais, repetições e/ou substituições que contribuem para a fluidez do texto, bem como

para identificar e empregar adequadamente expressões sinonímicas na produção escrita, mesmo em textos curtos e com temáticas que perfazem o cotidiano escolar e/ou sua realidade sociocultural. Essa conclusão respalda, inclusive, os resultados obtidos na atividade de sondagem a partir da análise das produções escritas dos alunos.

Os resultados do pré-teste podem ser visualizados a partir da leitura do gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Diagnóstico da atividade de pré-teste



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à questão 1, de nível referencial, a partir de um fragmento retirado de um texto narrativo, é solicitado que o aluno assinale a alternativa que indica a expressão/ação retomada pelo pronome destacado no enunciado. Vale ressaltar que esse formato de questão é prototípico da Prova Brasil, especificamente do descritor 2. Observa-se que 76,2% dos alunos erraram o quesito e tão somente 23,8% responderam satisfatoriamente.

Quadro 4 – Questão 1 – Pré-teste

Questão 1

Leia o texto e responda à questão 01:

Quando cheguei à biblioteca eu estava muito nervoso. Não tinha dormido quase nada. Fiquei até tarde ensaiando o que ia dizer para ela. Como sou surdo, tive dificuldades para aprender a falar. Eu consigo, mas tenho que falar devagar para as pessoas me entenderem. Eu estava com medo de que isso fosse incomodá-la, que ela não gostasse da minha voz.

Assim que passei pela porta eu a vi. Estava linda como sempre e o seu lindo sorriso logo apareceu. Com flores nas mãos, fui me aproximando. Quando cheguei bem perto, antes de dizer

qualquer coisa, ela me cumprimentou em LIBRAS (Língua Brasileira dos Sinais), a língua que uso com meus amigos surdos.

Primeiro eu me assustei. Até perguntei se ela também era surda, mas não, parece que ela decidiu aprender minha língua para a gente poder se comunicar. [...]

(CAMPOS, Vinícius. O amor nos tempos do blog. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.)

01. No trecho " Eu estava com medo de que isso fosse incomodá-la ", o termo em destaque se refere a qual expressão/ação do texto?

- a) aprender a falar
- b) gostasse da minha voz
- c) falar devagar
- d) ensaiando o que ia dizer

Fonte: Dados da pesquisa.

Seguindo tal perspectiva, a questão 2, de cunho referencial, pede a identificação do termo retomado pelo pronome em destaque na fala da personagem Mafalda. O que difere em relação à primeira questão é o fato de o gênero textual ser uma tirinha, além de ser solicitado que o aluno aponte por escrito a expressão a que se refere o pronome demonstrativo em destaque. Nota-se significativo avanço no desempenho dos discentes, ao se comparar com a questão anterior, uma vez que 12 alunos (57,2%) responderam satisfatoriamente à questão, enquanto 9 alunos (42,8%) erraram.

Quadro 5 – Questão 2 – Pré-teste

Questão 2

02. Leia a tirinha de Quino e responda à questão:



No último quadrinho da tirinha, Mafalda faz uso do pronome demonstrativo “esse”. Qual é o termo/expressão a que se refere o pronome em destaque?

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão 3, também de caráter referencial, requisita que seja assinalada a alternativa em que a forma referencial, neste caso a expressão nominal “Tai Chi Chuan”, seja retomada por um pronome, ou seja, aborda um procedimento inverso, mas semelhante às duas primeiras questões. Constatou-se o acerto de apenas 28,6% da classe em contraponto com 71,4% de erro. Portanto, evidenciou-se que os estudantes apresentaram lacunas no tocante ao reconhecimento do mecanismo de coesão referencial, principalmente ao observarmos os resultados das questões 1 e 3.

Na questão 4, após a leitura e compreensão textual, uma passagem do texto é isolada e um vocábulo é destacado. Solicita-se, então, que se determine a alternativa que contém um possível sinônimo dessa palavra. Percebe-se que 66,6% dos alunos não responderam adequadamente à questão, ao passo que 33,4% da turma acertou. Esse resultado evidencia uma insuficiência quanto ao repertório vocabular.

Quadro 6 – Questões 3 e 4 – Pré-teste

Questão 3

Leia o texto abaixo e responda às questões **03** e **04**⁷:

Tai Chi Chuan

O Tai Chi Chuan foi baseado na natureza, na observação de animais. Apesar de suas raízes estarem na antiga China, a prática é indicada também para os ocidentais. A prática pode dar, aos que vivem no ritmo veloz das cidades urbanas, um fator de compensação em suas vidas. Ele é composto de movimentos circulares, concomitantes com respiratórios, que vão relaxando o corpo à medida que são efetuados, sem utilização de força física. As sequências aprendidas dos movimentos são contínuas, delicadas e circulares, desenvolvendo o alongamento do corpo e ativando a circulação do praticante, além de relaxar os músculos. A prática relaxa a mente, assim como o corpo. Auxilia a digestão, acalma o sistema nervoso, é benéfico para o coração e a circulação sanguínea, torna flexíveis as articulações e rejuvenesce a pele.

Disponível em: <<http://www.br.inter.net>>.

03. Retoma-se a forma referencial “**Tai Chi Chuan**” por meio de um pronome pessoal no segmento:

- “Apesar de suas raízes estarem na antiga China [...]”
- “[...] a prática é indicada também para os ocidentais.”
- “[...] um fator de compensação em suas vidas.”
- “Ele é composto de movimentos circulares [...]”

Questão 4

04. Na passagem “Ele é composto de movimentos circulares, **concomitantes** com respiratórios [...]”, o adjetivo destacado é sinônimo de:

- simultâneos
- efêmeros
- aleatórios
- esporádicos

Fonte: Dados da pesquisa.

⁷ As questões 03 e 04 estão disponíveis em: <https://www.acessaber.com.br/atividades/atividade-de-portugues-sinonimo-8o-ano/>.

A questão 5, pautada na reescrita textual, traz um modelo exemplificativo de como proceder para respondê-la. Assim, apresenta a justaposição de algumas orações contendo a repetição da forma referencial “aniversário” em três ocasiões. Solicita-se que os períodos sejam reescritos empregando sinônimos para as repetições destacadas. Verifica-se que apenas 4 estudantes (19,1%) obtiveram acertos em todos os casos, logo, o índice de insuficiência foi bastante alto, uma vez que 17 alunos (80,9%) erraram. É importante atentar para duas observações: (a) em relação ao percentual de erro, a maioria dos alunos indicou tão somente uma palavra sinônima para a forma referencial indicada; (b) a forma referencial, no caso o termo “aniversário”, é um vocábulo que faz parte do universo social e cultural do público-alvo, o que pressupõe maior índice de acertos, inclusive pelas possibilidades sinonímicas à disposição, como: *festa, comemoração, festejo, celebração, cerimônia*, etc. Portanto, assim como na questão anterior, esse resultado traz à tona o baixo rendimento quanto ao emprego dos sinônimos como recurso coesivo na produção escrita.

Quadro 7 – Questão 5 – Pré-teste

Questão 5

05. Reescreva as frases substituindo a palavra ou expressão repetida pelo emprego de sinônimos correspondentes. Caso seja preciso, faça as adequações necessárias de gênero e número. Observe o exemplo abaixo, produzido a partir de uma situação hipotética:

Meu **carro** quebrou na avenida mais movimentada da cidade. O **carro** quebrado deixou o trânsito turbulento. O guincho demorou uma hora para remover o **carro** do local. Os reparos no **carro** foram feitos na oficina.

Após o uso de palavras sinônimas, observe como ficou o texto lido:

Meu **carro** quebrou na avenida mais movimentada da cidade. O **automóvel** quebrado deixou o trânsito bastante turbulento. O guincho demorou uma hora para remover o **veículo** do local. Os reparos no meu **transporte** foram feitos na oficina.

Carro → Automóvel → Veículo → Transporte

a) Meu aniversário será realizado no próximo sábado. Convidei apenas vinte pessoas para o **aniversário**. Teremos doces, salgados e refrigerantes no meu **aniversário**. É muito gratificante poder celebrar o **aniversário** com os familiares e amigos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em se tratando da questão 6, inicialmente há um convite para a leitura de uma notícia jornalística. Na sequência, a primeira alternativa (A) determina que se identifique no texto o item lexical constantemente repetido. A segunda alternativa (B) tece breves considerações sobre a possibilidade da substituição lexical no texto através do emprego de sinônimos. Posteriormente, é solicitado que o discente aponte sinônimos possíveis para a palavra detectada na alternativa anterior. Para fins de análise percentual no *Gráfico 3*, consideramos a alternativa (B), pois explora o domínio vocabular discente. Evidencia-se que 57,1% dos estudantes não conseguiram apontar um provável sinônimo para a forma remissiva em evidência, enquanto apenas 42,9% dos alunos fizeram indicações adequadas para a forma referencial em repetição.

Quadro 8 – Questão 6 – Pré-teste

Questão 6

06. Leia a notícia jornalística a seguir, adaptada do Portal G1, e responda às questões:

Mãe abandona duas crianças pequenas e vizinhos chamam polícia

Profissionais constaram situação de abandono e abrigaram as crianças. Essa não seria a primeira vez que mãe abandona as crianças enquanto sai.

LG Rodrigues Do G1 Santos

18/03/2014 18h49

Duas crianças, uma com menos de um ano de idade e a outra com dois anos, foram resgatadas pelo Conselho Tutelar de Santos, no litoral de São Paulo, após vizinhos denunciaram a mãe das crianças. Ao chegar à residência na manhã desta terça-feira (18) os profissionais constaram a situação de abandono e levaram as crianças para um abrigo.

De acordo com informações da Delegacia da Mulher de Santos, onde o caso foi inicialmente tratado, essa não seria a primeira vez que a mãe abandona as crianças sozinhas em casa, no bairro Chico de Paula, enquanto sai durante a noite. As crianças foram encaminhadas até a delegacia e posteriormente foram levadas a um abrigo. Até o momento a mãe das crianças não foi localizada.

(<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/03/mae-abandona-duas-criancas-pequenas-e-vizinhos-chamam-policia.html> Acesso em: 02 nov. 2018 / Adaptada)

a) Na notícia lida, há a repetição do mesmo item lexical (mesma palavra ou expressão). Identifique-a.

b) A repetição de uma mesma no texto pode prejudicar muitas vezes a organização das ideias. Assim, um recurso que possibilita a progressão de sentido no texto é a **substituição** da palavra repetida por sinônimos.

No texto lido anteriormente, indique possibilidades de **sinônimos** para a palavra que aparece repetida.

A questão 7 é semelhante ao item anterior por solicitar a leitura de uma notícia jornalística. O diferencial é que a forma remissiva “Neymar” (nome próprio), repetida demasiadamente no texto, é revelada, e, além disso, pistas são indicadas para viáveis sugestões de substituições sinonímicas, correlacionadas ao emprego dos hiperônimos, como “profissão”, “nacionalidade”, “personalidade”, “papel social”. Desse modo, o nível de dificuldade, comparando-se à questão anterior, é relativamente menor. Nota-se que 13 discentes (66,7%) demonstraram proficiência, enquanto 33,3% da turma (8 estudantes) não conseguiram responder ao item de forma plena. Salienta-se que esse último grupo de alunos utilizou como referente apenas uma expressão sinonímica, nesse caso a palavra “jogador”, em um universo de quatro sugestões pré-estabelecidas no enunciado da questão.

Quadro 9 – Questão 7 – Pré-teste

Questão 7

07. Leia um trecho da notícia jornalística a seguir, adaptada do Portal G1, e responda às questões:

Neymar será julgado por fraude em transferência para Barcelona e pode pegar até seis anos de prisão

Grupo DIS, ex-dono de parte dos direitos federativos de Neymar, considera-se prejudicado na saída de Neymar do Santos em 2013. Legislação espanhola obriga o julgamento a ter três juízes

Por AFP — Madri
31/10/2018 13h37

O juiz encarregado de julgar o atacante Neymar na Espanha pelas irregularidades de sua transferência do Santos ao Barcelona acredita que o Neymar poderá ser condenado a até seis anos de prisão, informaram nesta quarta-feira fontes judiciais próximas ao caso.

Neymar, seus pais, o presidente do Barcelona, Josep Maria Bartomeu, e seu antecessor, Sandro Rosell, serão julgados na Espanha por fraude.

O caso emana de uma denúncia do grupo brasileiro DIS, ex-dono de parte dos direitos federativos de Neymar e que se considera prejudicado na transferência de Neymar do Santos para o Barcelona em 2013.



Neymar defendeu o Barcelona entre 2013 e 2017 — Foto: REUTERS/Kim Kyung-Hoon/File photo

Nesta quarta-feira, o juiz José María Vázquez Honrubia considerou que a acusação feita pelo DIS pelo delito de "fraude" pode acarretar "de quatro a seis anos de prisão" para Neymar, segundo um relatório do magistrado ao qual a agência AFP teve acesso.

Como Neymar pode receber sentença superior a cinco anos de prisão, a legislação espanhola obriga o julgamento a ter três juízes, o que poderia atrasar ainda mais o início do julgamento, que segue sem data para começar.

Em nota, a assessoria do grupo NR Sports, que gerencia a carreira de Neymar, declarou que ainda não foi notificado oficialmente do caso, e entende que a decisão é favorável a Neymar.

(<https://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/neymar-sera-julgado-por-fraude-em-transferencia-para-o-barcelona-e-pegar-ate-seis-anos-de-prisao.ghtml> Acesso em: 02 nov. 2018 / Adaptada)

a) A notícia anteriormente lida apresenta a repetição excessiva do nome próprio “**Neymar**”, a qual representa a forma referencial relacionada à temática discutida no texto.

Essa repetição torna o texto enfadonho e não contribui para a fluidez das ideias. Assim, o uso de sinônimos eliminaria essa repetição, colaborando para a organização coesiva do texto, através de referentes textuais.

Indique termos que poderiam substituir o vocábulo repetido sem prejuízo das ideias do texto.

Imagine palavras relacionadas à **profissão, nacionalidade, personalidade, papel social**, etc.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão 8, solicita-se a leitura de um texto curto, produzido com orações justapostas, e sua reescrita, substituindo o termo repetido (seis vezes) por algum sinônimo indicado em um quadro, ou seja, a lista de sinônimos é indicada ao aluno, basta apenas o reconhecimento semântico dos vocábulos. Por isso, consideramos o nível de dificuldade da questão relativamente baixo. É importante ressaltar duas observações: 1. no quadro há 20 palavras, sendo 10 possíveis sinônimos e 10 antônimos do vocábulo repetido; 2. A forma referencial em repetição apresenta sentido restrito a cada expressão no interior da oração justaposta. Nota-se que 18 alunos (85,8%) conseguiram realizar todas as substituições sinonímicas adequadamente na reescrita do texto, enquanto apenas 3 alunos (14,2%) erraram a questão, ao passo que indicaram adequadamente apenas uma possibilidade de uso sinonímico.

Quadro 10 – Questões 8, 9 e 10 – Pré-teste

Questão 8

08. Leia o texto a seguir:

“Fizemos uma viagem maravilhosa e tiramos fotos maravilhosas! O dia estava maravilhoso, o céu estava numa cor maravilhosa e todos nós estávamos com o sorriso maravilhoso também. Foi maravilhoso! Pra completar, postamos as fotos em nosso *blog* e ficaram maravilhosas!”

a) Observa-se que o termo “maravilhoso” e suas flexões foram utilizados diversas vezes, o que prejudica a coesão no texto acima, isto é, a ligação entre as partes do texto.

Para resolver esse problema, reescreva o texto empregando sinônimos possíveis para a palavra “maravilhoso”, a partir da consulta à tabela abaixo.

Atenção! Algumas palavras não funcionam como sinônimos de “maravilhoso”.

////////////////////////////////////
 DESPREZÍVEL, DESLUMBRANTE, ESTRANHO, DISFORME,
 ESPANTOSO, SUBLIME, ADMIRÁVEL, COMUM, PÉSSIMO, HORRÍVEL,
 MAGNÍFICO, EXCELENTE, ESTUPENDO, FEIO, SURPREENDENTE,
 RADIANTE, MOSNTRUOSO, HORRENDO, FASCINANTE, ESQUISITO
 //////////////////////////////////////

Questão 9

09. Na frase “O pequeno afilhado ficou extasiado diante do presente recebido pelos padrinhos”, a palavra destacada é sinônima de:

- a) imóvel
- b) admirado
- c) firme
- d) sem respirar
- e) indiferente

Questão 10

10. Leia as frases e complete as lacunas com um **sinônimo** da palavra destacada.

Veja o exemplo:

Minha tia reside na Avenida Brasil e minha avó mora na Rua Pernambuco.

- a) Mateus foi muito rápido na corrida. Ele venceu inclusive Cláudio que sempre foi o mais _____ da escola.
- b) O time dos meninos ganhou o jogo. Os _____ jogaram muito bem.
- c) Quando o time de futebol entrou em campo, todos olharam-no repletos de emoção, mas também _____ de dúvidas sobre o resultado da partida.
- d) Aquele motociclista correu um grande risco no acidente de trânsito. A família só pode tranquilizar-se após ter passado todo o _____.

A questão 9 diferencia-se da questão 4, pois não se vale de leitura e compreensão textual. A partir de uma frase isolada/descontextualizada, solicita-se que o aluno assinale a alternativa que apresente um sinônimo para a forma referencial destacada. Em relação ao resultado, em comparação com o item 4, observa-se uma leve mudança, em que 57,1% dos estudantes erraram, enquanto 42,9% da classe obteve sucesso. Ratifica-se, assim, a insuficiência vocabular dos estudantes, seja em enunciados atrelados ao texto, seja em períodos isolados.

E, por fim, a questão 10 objetiva que o aluno preencha as lacunas das alternativas, escrevendo um sinônimo para a forma referencial destacada. Assim, é possível verificar que o percentual de erros e acertos atingido se mostra relativamente aproximado, ou seja, 11 alunos (52,4%) responderam satisfatoriamente à questão, enquanto, em contrapartida, os outros 10 estudantes (47,6%) não fizeram indicações sinonímicas condizentes com a forma referencial em estudo.

A partir da análise dos resultados supracitados, evidencia-se que o público-alvo desta pesquisa-ação consegue ser proficiente nas questões que abrangem níveis baixos de dificuldade, que apresentam maiores pistas nas resoluções, como pode ser visto nas questões 7 e 8, ou que contêm textos multissemióticos, como na questão 2, com a tirinha. Em relação às demais questões, percebe-se que os discentes apresentam lacunas no que tange ao descritor 2 da Prova Brasil, bem como no emprego dos sinônimos como elemento de coesão textual, demonstrando também fragilidade no domínio do repertório lexical.

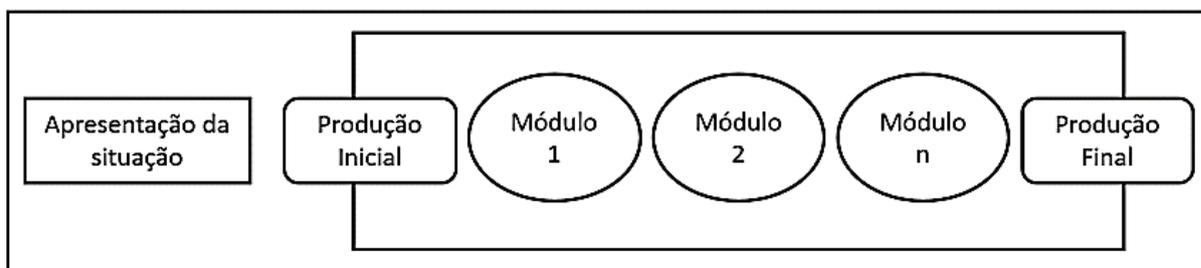
Diante desse contexto, reconhece-se a necessidade de traçar ações metodológicas mais incisivas, com o objetivo de diminuir o baixo rendimento no tocante à coesão referencial e ao emprego da substituição sinonímica, e que prezem pela ampliação do repertório vocabular dos discentes, vinculadas à leitura de textos multissemióticos e multimidiáticos, o que propiciará, assim, melhorias significativas na produção escrita.

3.4.3 Proposta pedagógica intervencionista

No ambiente escolar, para se trabalhar com determinado conteúdo linguístico, faz-se necessário correlacioná-lo a um gênero textual qualquer. Para isso, a sequência didática (SD) é uma ferramenta que possibilita organizar a prática pedagógica com vistas ao alcance dos objetivos delineados. Desse modo, este trabalho tem como norte o modelo idealizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), que definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral

ou escrito.” Pode-se observar, a seguir, a representação da estrutura de base de uma SD, desenvolvida por esses autores:

Figura 6 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83).

Considerando esse esquema, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que uma SD apresenta como finalidade ajudar o aluno a ter um melhor domínio de determinado gênero textual, escrito ou oral, de acordo com a situação de comunicação dada. Assim, correlacionaram-se os objetivos desta pesquisa-ação à linha de raciocínio dos estudiosos, uma vez que eles sustentam que

[...] o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Nessa conjuntura, ao observar os resultados da Prova Brasil do ano de 2017, é notável que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Almirante Barroso, apresentaram um déficit no descritor 2, que se relaciona à coesão no processamento do texto, especificamente em relação ao emprego da substituição, dos pronomes e seus referentes. Assim, na prova de Língua Portuguesa do referido exame nacional, a maioria dos acertos concentrou-se em questões em que o nível de proficiência é muito baixo (níveis 0, 1 e 2). Isso revela que esses estudantes necessitam de um trabalho voltado a melhorias no emprego da coesão textual, especialmente da coesão referencial.

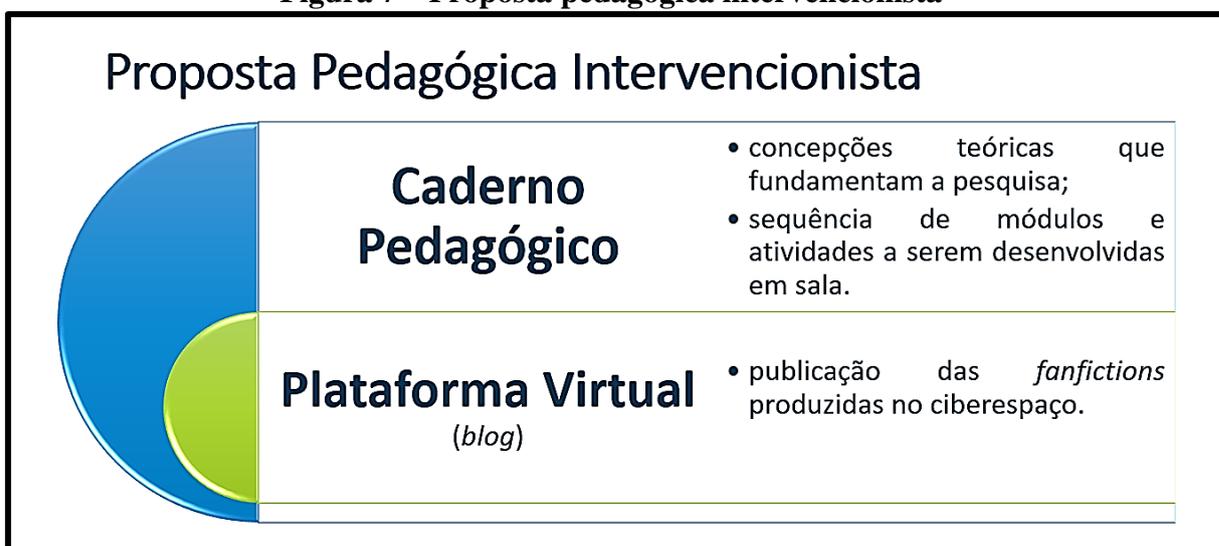
A partir dessas observações, promoveu-se uma atividade de sondagem direcionada à produção de texto, com o objetivo de averiguar a dificuldade dos estudantes quanto ao emprego dos aspectos coesivos na produção escrita. Considerando os resultados obtidos, confeccionou-se um pré-teste, contemplando questões que avaliam o emprego da coesão referencial e o conhecimento acerca da sinonímia. Ambos procedimentos metodológicos, analisados nas

seções anteriores deste trabalho, apontaram para a fragilidade dos discentes em relação ao uso de mecanismos coesivos referenciais na produção de texto e ao emprego dos sinônimos, o que também demonstrou um repertório vocabular insuficiente.

Então, a proposta pedagógica intervencionista desta pesquisa encontra-se em torno da seguinte problemática: Quais estratégias de ensino podem colaborar para reduzir a repetição de itens lexicais na produção escrita dos alunos selecionados, estabelecendo a coesa relação de sentidos no texto?

Por conseguinte, a proposta intervencionista de ensino (*Figura 7*), diante do problema encontrado nesta pesquisa, vislumbra a criação de um Caderno Pedagógico (*Apêndice H*), estruturado com concepções teóricas que fundamentam a pesquisa e sequência de módulos e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Após o cumprimento dessa abordagem, vislumbra-se a publicação das *fanfictions* produzidas em uma plataforma virtual (*blog*). Em relação à duração para aplicação dessa proposta, todas as ações foram concretizadas no intervalo de 20 aulas. A finalidade desse “instrumento pedagógico” é desenvolver a competência escrita dos alunos, mediante estratégias de ensino relacionadas ao uso da coesão referencial, especificamente por substituição sinonímica, e ao estudo dos sinônimos, promovendo, portanto, a ampliação do seu repertório vocabular, e divulgar as produções de *fanfictions* num ciberespaço educacional, o que propiciará visibilidade e potencializará o despertar para a escrita digital, vinculada à realidade sociocultural do estudante. Além disso, frisa-se a importância desse Caderno Pedagógico subsidiar a prática docente de demais profissionais que lidam com os mesmos percalços em sala de aula.

Figura 7 – Proposta pedagógica intervencionista



Fonte: Dados da pesquisa.

Atentando-se para as particularidades do Caderno de Atividades Pedagógicas, na parte introdutória são abordadas breves considerações teóricas que subsidiaram a pesquisa. Assim, inicialmente, é feita uma apresentação do material, a partir de reflexões sobre o estudo da coesão textual, especificamente a referencial por substituição sinonímica, sobre o estudo dos sinônimos, bem como sobre os multiletramentos e o letramento digital, pautados no trabalho com a produção escrita do gênero digital *fanfiction*.

A segunda parte deste aparato pedagógico contempla o seu *corpus*, constituído por *apresentação da situação*, três *módulos didáticos*, os quais acompanham atividades didáticas com o objetivo de diminuir a problemática detectada, e a *produção final*. Assim, foram desenvolvidas ações didáticas significativas e atreladas à realidade sociocultural do público-alvo, voltadas à leitura, compreensão, interpretação e, principalmente, ao processo de escrita e reescrita textual, pautadas no gênero digital *fanfiction*, bem como ao conhecimento e uso adequado da coesão referencial e ao emprego dos sinônimos, de forma eficaz, com vistas à ampliação do repertório lexical dos estudantes.

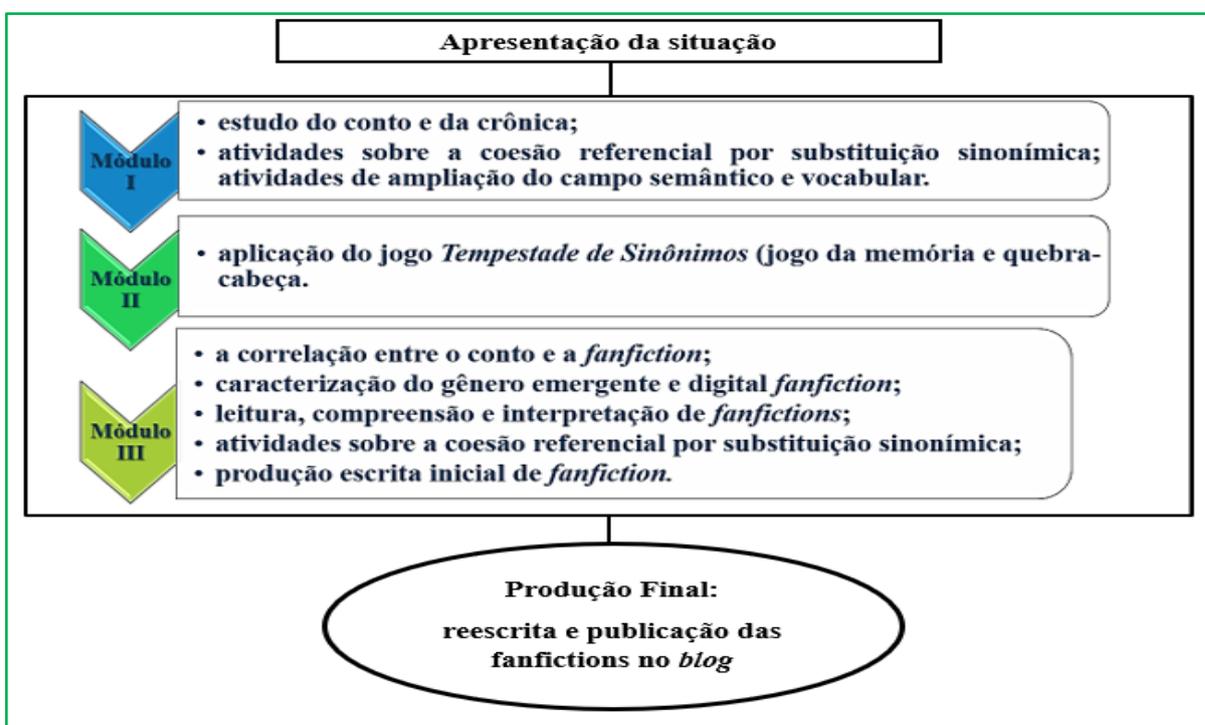
Nessa perspectiva, a organização dos módulos dessa proposta pedagógica (*Figura 8*) parte do modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entretanto, realizou-se uma adaptação para atender de forma eficaz ao propósito desta pesquisa. Assim, após a *apresentação da situação*, em vez de se solicitar a *produção escrita inicial* de uma *fanfiction*, deu-se início aos *Módulos Didáticos I, II e III*, organizando *a priori* o conhecimento sobre esse gênero de texto, correlacionando-o também aos gêneros conto e crônica, e sobre o estudo da coesão referencial sinonímica. Desse modo, a *produção escrita inicial* da *fanfiction* foi transferida para a *Oficina III*, do *Módulo III*.

Sob uma ótica mais geral, a Sequência Didática é composta por: (a) *apresentação da situação*; (b) *Módulo I* => estudo do conto e da crônica; atividades sobre a coesão referencial por substituição sinonímica; atividades de ampliação do campo semântico e vocabular dos discentes; (c) *Módulo II* => aplicação do jogo *Tempestade de Sinônimos* (jogo da memória e quebra-cabeça); (d) *Módulo III* => a correlação entre o conto e a *fanfiction*; caracterização do gênero emergente digital *fanfiction*; leitura, compreensão e interpretação de *fanfictions*; atividades sobre a coesão referencial por substituição sinonímica; produção escrita inicial de *fanfiction*; (e) *produção final*: reescrita textual e publicação das *fanfictions* no *blog* da turma.

É importante salientar que a temática da produção textual da *fanfiction* manteve-se no universo de admiração dos alunos, ou seja, produções que pudessem explorar o “ídolo” que os estudantes veneram, seja da vida real ou ficcional. Considerou-se essa possibilidade, pois, ao

responderem às questões 18 e 20 do questionário sociocultural (*Apêndice A*), à época o 8º ano do ensino fundamental, os alunos, por unanimidade, assinalaram interesse em escrever um texto ficcional que envolvesse seu ídolo e 85,7% (18 estudantes) publicariam essa produção em meio digital. Assim, em relação ao universo ao qual o ídolo pertence, as respostas dadas à questão 17 foram diversificadas, envolvendo o âmbito da música, novela, série, filme, esporte, desenho animado, jogo eletrônico e religião. Por fim, no tocante ao gênero ficcional, questionado no item 19, os alunos mostraram interesse em comédia, romance, aventura, ação, violência, drama e suspense.

Figura 8 – Corpus da proposta pedagógica intervencionista



Fonte: Dados da pesquisa.

Em suma, após a execução dos procedimentos metodológicos estabelecidos no Caderno Pedagógico, sugere-se a publicação da produção final (*fanfictions* produzidas) no ciberespaço (*blog* da turma), com viés educacional, *on-line*, livre acesso e de fácil manuseio pelos leitores/escritores/internautas. Com isso, objetiva-se a autopublicação das *fanfictions* pelos respectivos estudantes, o que favorecerá: a construção colaborativa e o letramento digital em sala de aula, a materialidade e a visibilidade às produções escritas dos discentes, bem como a formação de sujeitos-escritores ativos, conectados e reconhecidos.

Por fim, salienta-se que o processo de avaliação ocorreu mediante o envolvimento e protagonismo dos estudantes em todas as etapas presentes nesta SD. No tocante à produção

final, a avaliação foi do tipo somativo, logo, corrobora-se com o que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 91), ao afirmarem que

[...] uma avaliação somativa [...] é mais objetiva [...] A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional. Frisemos, ainda, que esse tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final.

Em vista disso, compreende-se que tal modelo avaliativo permite ao professor desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários que não sejam compreendidos pelos alunos, empregando critérios claros e vocabulário reconhecido tanto pelo docente como pelo discente.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção destina-se à descrição detalhada das atividades intervencionistas desenvolvidas em sala de aula e à análise da coleta de dados obtida com a aplicação do Caderno de Atividades Pedagógicas (*Apêndice H*). Assim, cada módulo de ensino presente na Sequência Didática (SD) será distribuído em subseções e analisado quanto ao conteúdo contemplado, às ações pedagógicas aplicadas e aos resultados alcançados. Portanto, a SD está organizada em cinco momentos pontuais: (a) *Apresentação da situação*; (b) *Módulo I*: composto por duas oficinas; (c) *Módulo II*: composto por uma oficina; (d) *Módulo III*: distribuído em três oficinas; (e) e *Produção final*: reescrita do texto e publicação em rede.

4.1 Apresentação da situação

Nesta etapa inicial da proposta de intervenção, a SD trouxe uma *Apresentação da situação*, que aconteceu no dia 10 de outubro de 2019 e ocupou uma (01) aula. Assim, o docente expôs aos alunos o projeto didático-pedagógico do qual eles participariam, teceu considerações gerais sobre as oficinas, comentou sobre a situação de leitura envolvendo os gêneros conto, crônica e *fanfiction* e sobre a produção escrita ocorrer de modo convencional (manuscrita) e multimodal (em rede), além das atividades que retratam a abordagem dos sinônimos como um mecanismo de coesão referencial e de ampliação do repertório vocabular. Assim, o professor comentou sobre as etapas a serem exploradas, as datas das aulas e os módulos que compõem o Caderno Pedagógico, delimitando o papel desse instrumento de intervenção naquela realidade escolar.

O quadro a seguir descreve resumidamente o quantitativo de aulas ministradas e as datas e ações desenvolvidas em sala de aula, de acordo com o cronograma de ações planejado para a realização das oficinas.

Quadro 11 – Síntese das atividades desenvolvidas durante a aplicação da sequência didática

Aulas dadas	Data	Atividades desenvolvidas
1ª aula	10/10/2019 Quinta-feira	Apresentação da situação comunicativa e considerações sobre as oficinas da SD.
2ª aula	10/10/2019 Quinta-feira	Leitura e discussão sobre o conto <i>O cavalo imaginário</i> , de Moacyr Scliar.

3ª aula	10/10/2019 Quinta-feira	Resolução de questionário, com itens sobre a compreensão e interpretação do conto lido, os elementos funcionais e estruturais do texto e sobre aspectos da coesão referencial.
4ª aula	11/10/2019 Sexta-feira	Leitura e discussão sobre a crônica <i>O homem nu</i> , de Fernando Sabino.
5ª aula	11/10/2019 Sexta-feira	Resolução de questionário, com itens sobre a compreensão e interpretação da crônica lida e sobre os aspectos que envolvem a função e estrutura do texto.
6ª aula	11/10/2019 Sexta-feira	Resolução de questionário, com itens sobre particularidades dos mecanismos de coesão referencial.
7ª aula	16/10/2019 Quarta-feira	Leitura e retomada de aspectos pontuais discutidos sobre a crônica <i>O homem nu</i> , de Fernando Sabino; Apresentação das regras do jogo <i>Tempestade de Sinônimos</i> ;
8ª aula	16/10/2019 Quarta-feira	Realização da primeira etapa do jogo <i>Tempestade de Sinônimos</i> : o jogo da memória.
9ª aula	16/10/2019 Quarta-feira	Realização da segunda etapa do jogo <i>Tempestade de Sinônimos</i> : organização do quebra-cabeça e o preenchimento das lacunas no texto/jogo montado.
10ª aula	17/10/2019 Quinta-feira	Leitura do conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , dos Irmãos Grimm; Leitura da <i>fanfiction</i> <i>Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada</i> , de Mitlestoe; Atividade oral com vistas à comparação entre os dois textos no tocante aos elementos funcionais e estruturais.
11ª aula	17/10/2019 Quinta-feira	Resolução de questionário, com itens sobre a compreensão e interpretação do conto e da <i>fanfiction</i> lida e sobre os aspectos que envolvem a função e estrutura do texto.
12ª aula	17/10/2019 Quinta-feira	Resolução de questionário, com itens sobre particularidades dos mecanismos de coesão referencial e, principalmente, sobre substituição lexical sinonímica.
13ª aula	18/10/2019 Sexta-feira	Leitura, compreensão e interpretação de sinopse sobre o clássico da Literatura <i>Romeu e Julieta</i> , de William Shakespeare; Leitura, compreensão e interpretação da <i>fanfiction</i> <i>Uma carta, uma paixão</i> , de MrsGrey; Discussão e correlação entre os elementos funcionais e estruturais dos textos lidos.
14ª aula	18/10/2019 Sexta-feira	Leitura, compreensão e interpretação de sinopses do livro e do filme <i>A culpa é das estrelas</i> , de John Green; Leitura, compreensão e interpretação da <i>fanfiction</i> <i>Okay? Okay?</i> , de Lucas Thialy; Discussão e correlação entre os elementos funcionais e estruturais dos textos lidos.
15ª aula	18/10/2019 Sexta-feira	Leitura, compreensão e interpretação do conto <i>Felicidade clandestina</i> , de Clarice Lispector; Leitura, compreensão e interpretação da <i>fanfiction</i> <i>Felicidade clandestina</i> , de Indythomasi; Discussão e correlação entre os elementos funcionais e estruturais dos textos lidos, além de apontamentos sobre os mecanismos linguísticos e gramaticais.
16ª aula	24/10/2019 quinta-feira	Leitura do artigo <i>Como escrever uma fanfic</i> , disponível no site <i>Fanfics Brasil</i> ; Orientações sobre a produção do texto, evidenciando as características desse gênero textual e as convenções da escrita.

17ª aula	24/10/2019 quinta-feira	Entrega da folha de produção individual <i>A fanfiction em cena</i> ; Produção escrita individual.
18ª aula	24/10/2019 quinta-feira	Produção escrita individual; Recebimento da produção inicial dos alunos (<i>fanfictions</i>) para análise e posterior devolução pelo professor.
19ª aula	25/10/2019 sexta-feira	Devolução da escrita inicial das <i>fanfictions</i> aos alunos; Orientações sobre a reescrita (produção final) dos textos, considerando os aspectos funcionais e estruturais do gênero e o emprego dos sinônimos com função coesiva, além da publicação ocorrer no ciberespaço.
20ª aula	25/10/2019 sexta-feira	Reescrita individual das <i>fanfictions</i> no <i>smartphone</i> de cada aluno; Publicação dos textos no <i>blog</i> da turma <i>Fanfiction em cena: um gênero, múltiplas semioses</i> .

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2 Módulo I: o conto e a crônica

Este módulo do Caderno Pedagógico apresenta considerações em torno dos gêneros conto e crônica, enfatizando o universo do texto narrativo e buscando, desse modo, correlacioná-los mais adiante ao gênero *fanfiction*, além disso, abarca questões sobre os processos de coesão referencial, com a finalidade de que os estudantes conheçam esses processos linguísticos na produção escrita.

Desse modo, o conto foi escolhido porque apresenta uma narrativa breve e concisa, geralmente com apenas um conflito, poucas ações, espaços limitados, unidade de tempo definida, número reduzido de personagens, além de apresentar uma linguagem simples e que retrata temas inseridos na realidade cotidiana dos alunos, propiciando, assim, significativas reflexões.

A escolha da crônica surgiu devido a esse texto literário se caracterizar como breve, quase sempre narrativo, envolvendo uma trama que geralmente aborda motivos retirados do cotidiano imediato. Além disso, é escrita num tom poético, humorístico, reflexivo, que retrata circunstâncias vivenciadas no entorno sociocultural do público-alvo. Essa perspectiva corrobora com a concepção interacional da língua, a qual considera o texto como o lugar próprio da interação e os interlocutores como construtores sociais, de modo que a produção escrita é vista sob uma ótica sociointerativa, em que se compreende o texto não somente pelo artefato linguístico, mas ligado a aspectos sociais e cognitivos, consoante os estudos de Marcuschi (2008) e Koch (2009).

Acredita-se, portanto, que os aspectos da natureza constitutiva desses gêneros textuais despertam a atenção e participação dos alunos no ato de leitura, colaborando, desse modo, para

o trabalho com a produção escrita das *fanfictions*, tendo em vista a proximidade desse gênero digital com os textos literários selecionados. Ademais, os gêneros conto e crônica colaboram para o estudo da coesão referencial e dos sinônimos, já que um leitor/escritor atento no ato de leitura e/ou produção escrita perceberá o quão é importante a contribuição exercida pelas cadeias coesivas no texto, por meio da exploração do campo semântico-lexical, que assegurará a progressão temática das ideias.

4.2.1 Oficina I: o conto

A Oficina I deste módulo abrange o conto *O cavalo imaginário* (Apêndice C), de Moacyr Scliar, selecionado para fazer parte deste projeto de intervenção por dois motivos pontuais: por retratar o preconceito e a discriminação, propagados durante a narrativa no espaço escolar, trabalhando, dessa forma, uma temática social específica, que se encontra também presente na realidade dos alunos vinculados a esta pesquisa; e por ser possível explorar de forma ampla a contribuição dos elementos coesivos (de retomada) para a concatenação das ideias estabelecidas no enredo.

Nesse sentido, após a leitura, compreensão e interpretação do texto, foram realizadas discussões e posicionamentos em torno da temática social entre a classe e o docente. Na sequência, o professor-investigador expôs aos alunos considerações em torno da repetição de vocábulos presentes no conto lido, como “cavalo”, “pais”, “colégio”, “professor”, “garoto”, “domingo”, “árvores”, etc., destacando a contribuição dessas expressões para a organização do texto e revelação do universo ficcional em que a narrativa se desenrola, funcionando como pistas textuais que conduzem o leitor a depreender os significados construídos sobre a temática. Foi possível mencionar também o caráter contributivo e relevante do emprego de expressões sinônimas, junto à retomada de palavras e/ou expressões, com vistas à manutenção da teia de sentidos e ideias construídas no texto.

Desse modo, foi apresentado aos discentes que, além do mecanismo coesivo da repetição, há a possibilidade de uso das substituições sinonímicas para cada elemento lexical retomado, como, por exemplo, para o vocábulo “cavalo” poder-se-ia atribuir as expressões *animal, bicho, equino, potro, corcel*, etc. Cabe ressaltar que essa primeira abordagem teve como objetivo ampliar o leque do uso vocabular, bem como demonstrar a possibilidade de retomada do referente por palavras com sentidos aproximados (sinônimos) na cadeia coesiva do texto e que mantém o fio condutor do tema retratado.

Em continuidade, o professor-investigador aplicou o questionário (*Apêndice C*) sobre o conto *O cavalo imaginário*, composto por 15 questões, que foi respondido pelos alunos. Ressalta-se que o docente esteve à disposição para orientá-los em quaisquer dúvidas sobre os itens propostos. A seguir serão analisadas as respostas obtidas e os resultados alcançados nessa etapa inicial.

Esta oficina foi realizada no dia 10 de outubro de 2019, quinta-feira, e ocupou duas (02) aulas, em que a primeira foi utilizada para a leitura e discussão sobre o conto lido e a segunda aula foi destinada à resolução de itens propostos no questionário, com o suporte do professor-pesquisador, e envolveu a compreensão e interpretação do conto lido e aspectos da coesão referencial. De um total de vinte e seis (26) alunos regularmente matriculados na turma, todos responderam à atividade proposta.

No tocante ao conteúdo das questões, as dez (10) primeiras perguntas exploram o trabalho com a compreensão e interpretação de texto, os elementos constituintes do texto narrativo e o posicionamento subjetivo dos alunos. Em relação às últimas cinco (05) questões, o objetivo foi investigar o domínio dos recursos de coesão referencial, como as formas remissivas não-referenciais (pronomes) e as formas remissivas referenciais (sinônimos), bem como promover o fortalecimento em relação a esse aspecto linguístico.

Nesse contexto, as questões 1, 5, 6, 8 e 9 buscaram explorar a capacidade dos estudantes em compreender e interpretar as relações de sentido presentes no conto lido e de se posicionarem em relação a uma situação-problema mobilizada a partir do enredo em discussão. Assim, as perguntas pautaram-se em ações presentes na narrativa e facilmente identificáveis por meio da leitura e debate sobre o conto.

Quadro 12 – Questões 1, 5, 6, 8 e 9 – Questionário da oficina I

<p>Questão 1 <i>“Cada um de nós tinha a sua própria montaria [...] estou falando de cavalos de verdade, cavalos que corriam muito e saltavam obstáculos”</i>. No início do texto, o narrador afirma que ele e seus amigos tinham à disposição os cavalos que desejassem. Por quê?</p>
<p>Questão 5 De acordo com o narrador, apesar de Francisco não representar o grupo de amigos, o garoto era “tolerado”. Por quê?</p>
<p>Questão 6 Nessa relação de amizade construída entre as personagens durante a vida escolar, no domingo, qual era o principal impacto causado na vida de Francisco?</p>
<p>Questão 8 O que o personagem Rodrigo representou na vida de Francisco?</p>

Questão 9

Em sua opinião, a atitude de Rodrigo foi correta? Justifique sua resposta.

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando esse agrupamento de questões, os alunos responderam-nas, obtendo um desempenho global satisfatório no tocante à leitura, compreensão e interpretação de texto, tendo em vista que a relação entre a resposta esperada *versus* uma indicação de resposta inadequada ou não resolução do item ficou da seguinte forma:

Quadro 13 – Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 1, 5, 6, 8 e 9

Questão	Resposta esperada (%)	Resposta inadequada / Não respondeu (%)
1	96,15%	3,85%
5	80,75%	19,25%
6	73%	27%
8	88,45%	11,55%
9	100%	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

No que tange às questões 2, 3, 4, 7 e 10, o objetivo foi analisar o domínio quanto à identificação dos elementos constituintes do texto narrativo, fortalecendo, assim, a capacidade de escrita dessa tipologia textual pelo discente. Desse modo, as questões trataram, respectivamente, sobre os tipos de narrador, tempo e espaço, aspectos físicos, psicológicos e sociais das personagens e explorou o desfecho da narrativa, como é possível acompanhar no quadro a seguir:

Quadro 14 – Questões 2, 3, 4, 7 e 10 – Questionário da oficina I

Questão 2

O conto pode ter tanto narrador-personagem como narrador-observador. Que tipo de narrador o conto “O cavalo imaginário” apresenta? Justifique sua resposta.

Questão 3

O tempo e o espaço são elementos importantes para a construção de sentidos dos textos narrativos. No conto “O cavalo imaginário”:

a) Onde acontecem os fatos narrados?

b) Levante hipóteses: Qual é o tempo de duração dos fatos narrados no conto? Justifique sua resposta.

Questão 4	
Indique duas diferenças existentes entre o personagem Francisco e o grupo de amigos.	
FRANSCISCO	GRUPO DE AMIGOS

Questão 7		
Aponte três características das personagens abaixo:		
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS	FRANSCISCO	RODRIGO

Questão 10
No final do conto, qual foi a conclusão a que o narrador chegou?

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar essas questões, é possível apontar um desempenho adequado dos estudantes no que se refere ao conhecimento sobre os elementos da narrativa. Cabe ainda destacar o alcance significativo atingido no item 3, que aborda o tempo e espaço narrativos. Dessa forma, os resultados obtidos, entre a resposta esperada e uma indicação de resposta inadequada e/ou não respondida, foram os seguintes:

Quadro 15 – Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 2, 3, 4, 7 e 10

Questão	Resposta esperada (%)	Resposta inadequada / Não respondeu (%)
2	96,15%	3,85%
3	100%	0%
4	96,15%	3,85%
7	92,3%	7,7%
10	73%	27%

Fonte: Dados da pesquisa.

As últimas cinco questões, em sua maioria objetivas, contemplaram o nível referencial, explorando a referenciação pronominal e por substituição sinonímica, além de valorizar também a ampliação do vocabulário por meio do emprego de sinônimos que fossem correspondentes a vocábulos presentes no conto lido. Isso ratifica as considerações de Antunes (2009), ao defender que somente no contexto da interação, por meio da materialização do texto, é que se pode definir ou não sobre prováveis equivalências sinonímicas, o que permitiu que se desconsiderassem atividades escolares tradicionais, que descontextualizam o emprego dos sinônimos e solicitam tão somente lista de pares, modelo esse duramente criticado por essa autora. É válido destacar que o formato de quatro das cinco questões buscou atender ao modelo dos itens exigidos na Prova Brasil, voltado especificamente ao descritor D2. Em relação ao grau de dificuldade das questões, pode-se afirmar que foi razoável/mediano, uma vez que o objetivo foi avaliar o domínio dos estudantes nesse conteúdo linguístico, bem como reforçá-lo nas próximas oficinas do Caderno Pedagógico.

Quadro 16 – Questões 11, 12, 13, 14 e 15 – Questionário da oficina I

Questão 11

No trecho “No domingo ele voltava para o seu lugar” (5º parágrafo), o termo em destaque se refere a qual expressão do texto?

- a) cavalo imaginário
- b) Rodrigo
- c) Francisco
- d) professor

Questão 12

No trecho “Mais do que isso, oferecia-se para prestar pequenos serviços” (5º parágrafo), o termo destacado faz referência a qual ação verbal expressa no texto?

- a) detestar os garotos
- b) admirar os garotos
- c) estar próximo dos garotos
- d) prestar serviços aos garotos

Questão 13

Um recurso que possibilita a progressão das ideias no texto é a substituição da palavra repetida por sinônimos. Complete o quadro a seguir com possibilidades de expressões sinonímicas para cada palavra repetida no texto lido:

COLÉGIO		
CAVALO		
GAROTO		

Questão 14

Retoma-se adequadamente o referente “Francisco” por meio de um pronome pessoal no segmento:

- a) “Rodrigo se aproximou dele” (parágrafo 13)
- b) “ele, ao lado da pista, trotando de um lado para outro [...]” (5º parágrafo)
- c) “Ele agora está livre [...]” (parágrafo 25)
- d) “Cada um de nós tinha a sua própria montaria [...]” (2º parágrafo)

Questão 15

No fragmento de texto “— Eu aceito a aposta – disse, com voz firme, ainda que meio embargada” (parágrafo 21), o vocábulo destacado é sinônimo de:

- a) rouca
- b) reprimida
- c) encorajada
- d) descontraída

Fonte: Dados da pesquisa.

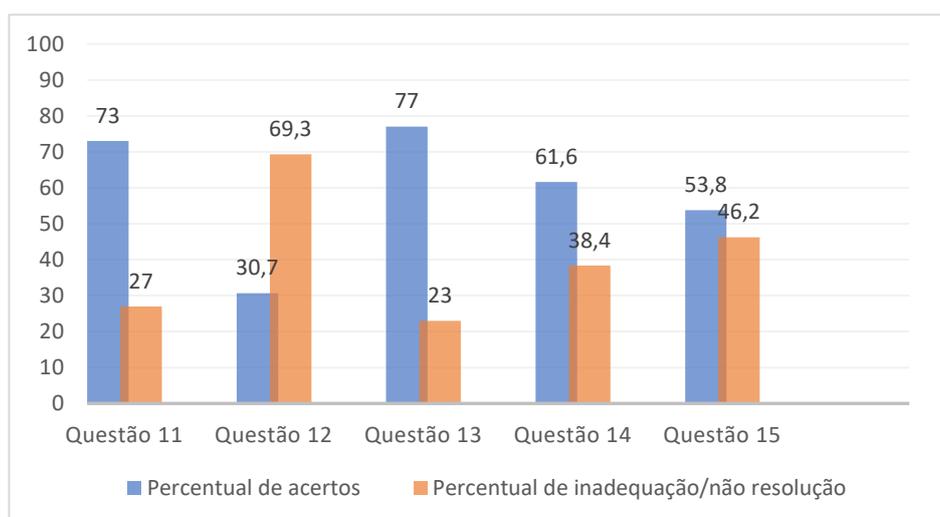
As questões 11, 12 e 14 são objetivas e tratam da forma remissiva não-referencial presa, isto é, do estudo dos pronomes, retratando retomadas de termos e/ou expressões presentes em fragmentos retirados do próprio conto *O cavalo imaginário*, de Moacyr Scliar. Nos itens 11 e 14, os alunos obtiveram um aproveitamento satisfatório, considerando que o percentual de acertos foi superior a 60% nessas perguntas. Entretanto, nota-se que na questão 12 houve uma margem alta de respostas inadequadas, o que levou a um total de 69,3% dos estudantes a assinalarem incorretamente as questões. A questão solicita a identificação do item que corresponde à retomada de uma ação verbal expressa no texto pelo pronome demonstrativo “isso”, que faz referência à última ação desencadeada pela personagem (alternativa C), entretanto, as respostas seguiram um encaminhamento pautado numa ação posterior à colocação do pronome (alternativa D) ou mesmo noutra ação anterior à situação real de retomada por esse pronome (alternativa A e B). Isso demonstrou a necessidade de atividades que buscassem preencher essa lacuna quanto ao estudo da referenciação pronominal e suas relações de sentido estabelecidas na construção do texto.

Em se tratando da questão 13, ela é aberta/subjetiva e abarca o campo das formas remissivas referenciais, atreladas a um grupo nominal definido, ou seja, envolve a substituição por sinônimos. Assim, após exposições do professor-pesquisador sobre esse mecanismo coesivo, fez-se necessário que os estudantes indicassem vocábulos sinônimos para as palavras “colégio”, “cavalo” e “garoto”, que aparecem em repetição no conto em estudo. Nesse item, 77% das respostas foram adequadas, o que indica um pertinente aproveitamento em relação ao domínio vocabular dos discentes. Por fim, na questão 15, com o mesmo teor do item 13, porém

de cunho objetivo, a turma apresentou um resultado nivelado entre acertos (53,8%) e erros (46,2%), o que demonstrou a necessidade de ações mais pontuais frente ao emprego desse recurso coesivo, colaborando para um maior alcance no aprendizado desse público alunado.

No gráfico abaixo, é possível analisar essa amostragem de forma sintética:

Gráfico 4 - Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 11, 12, 13, 14 e 15



Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.2 Oficina II: a crônica

A oficina II desse primeiro módulo da SD contemplou a crônica *O homem nu* (Apêndice D), de Fernando Sabino, escolhida por apresentar uma linguagem próxima ao cotidiano vivenciado pelos estudantes, com traços de linguagem informal e em tom humorístico. Além disso, o texto retrata uma situação-problema verídica, passível de acometer qualquer indivíduo, desenrolada de forma cômica e com um desfecho surpreendente para o leitor, o que favorece também a reflexão sobre causa e efeito provocada diante de ações precipitadas e/ou inverdades propagadas como artifício para fugir de dificuldades rotineiras. É pertinente apontar ainda que esse texto colabora para o estudo da coesão referencial, pois contém elos coesivos que favorecem a manutenção da temática do enredo e contribuem para a progressão das ideias por meio de retomadas pronominais, substituições por sinônimos, dentre outros. Dessa forma, essa crônica contempla o que Antunes (2009) denomina *inter-ação*, o que quer dizer que a

dinamicidade exercida pelo código linguístico e pelo contexto sociocultural são aspectos imprescindíveis para o estudo da natureza do texto.

Inicialmente, o professor-pesquisador fez a leitura da crônica e, em seguida, abriu espaço para discussões voltadas à compreensão e interpretação do texto, buscando trazer à tona a reflexão que subjaz ao humor do texto e, assim, poder trabalhar a escuta de colocações subjetivas dos alunos. Após isso, destacou alguns vocábulos que apareceram de forma recorrente na crônica lida, como “mulher”, “homem”, “elevador”, “pão”, etc., e frisou a importância que o recurso coesivo da repetição lexical exerce sobre a organização das cadeias semânticas construídas a partir da progressão referencial, contribuindo, desse modo, para a fluidez das ideias presentes na narrativa. Nesse sentido, apresentou as três funções da repetição, enquanto recurso coesivo, defendidas por Antunes (2009), como a manutenção do eixo semântico, a função resumitiva e a seleção prévia de determinado elemento, apontando que essas funções são eficazes, ao passo que são de conhecimento de quem escreve e que, diferente disso, muitas vezes o recurso é empregado de forma não-monitorada, inconsciente por desconhecimento dessas estratégias e funções.

Seguindo essa perspectiva, o docente discorreu, ainda, sobre a importância de se empregar na produção escrita outros recursos coesivos, como a substituição de um termo repetido por um sinônimo correspondente, mecanismo que propicia a recategorização do referente, por exemplo, e mantém o entrelaçamento das ideias expressas no texto. Materializou tais explicações contextualizando-as a partir da crônica em estudo, visto que o autor, Fernando Sabino, faz uso da substituição sinonímica, empregando em alguns trechos, por exemplo, “mulher”, “senhora” e “radiopatrulha”, substituindo-as por “esposa”, “velha” e “polícia”, respectivamente. Essa abordagem pretendeu conscientizar os discentes da existência e importância de se empregar os sinônimos na escrita, retomando palavras, expressões e ideias com vistas à organização semântica do texto e a expandir o repertório vocabular.

Na sequência, o professor-pesquisador distribuiu um questionário (*Apêndice D*) à turma sobre a crônica *O homem nu*, composto por 18 questões. Os alunos apresentaram boa receptividade para com a resolução da atividade proposta. Destaca-se que o educador conduziu a leitura dos enunciados de cada questão, elucidando e orientando as prováveis dúvidas dos discentes, sem interferir na resolução dos itens. Os dados coletados e resultados alcançados neste segundo momento da SD serão descritos na sequência.

Para a execução da oficina II, realizada no dia 11 de outubro de 2019, sexta-feira, foram disponibilizadas três (03) aulas, das quais uma (01) foi utilizada para a leitura e debate sobre a

crônica em estudo e duas (02) aulas para a resolução das perguntas presentes no questionário, com o auxílio do professor, envolvendo a compreensão e a interpretação da crônica lida e particularidades sobre os mecanismos de coesão referencial. Toda a classe participou desta oficina, logo, obteve-se um total de vinte e seis (26) questionários respondidos.

As questões foram formuladas de acordo com a seguinte organização: os itens 1, 4, 5, 6 e 9 exploram a compreensão, interpretação de texto e o posicionamento subjetivo dos alunos; as perguntas 2, 3, 7 e 8 retratam os elementos que configuram o texto narrativo; já as perguntas compreendidas entre 10 a 18 exploram o universo do emprego dos sinônimos como recurso coesivo (referenciação) na produção escrita, neste caso específico, os itens encontram-se atrelados à crônica lida e buscam fortalecer o uso adequado desse mecanismo linguístico e ampliar o vocabulário dos discentes.

Nessa seara, as perguntas 1, 4, 5, 6 averiguam a capacidade dos alunos nas habilidades de compreensão e interpretação textual, pautadas em ações de reconhecimento e de entendimento das ideias, o que foi facilitado por meio da leitura e debate realizados sobre a crônica lida. A questão 9 solicita um posicionamento subjetivo dos estudantes em relação à percepção desencadeada a partir do desfecho dado na narrativa, bem como sua justificativa.

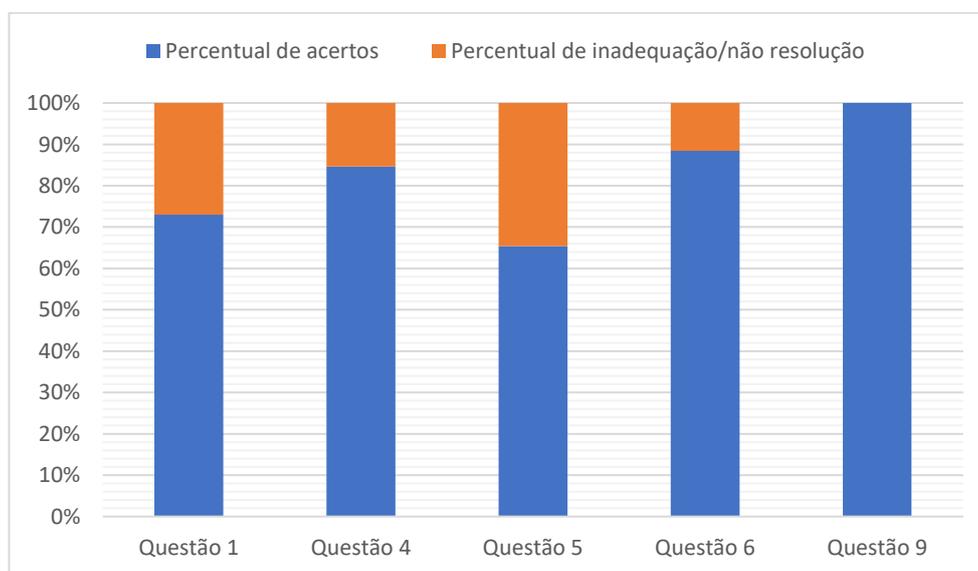
Quadro 17 – Questões 1, 4, 5, 6 e 9 – Questionário da oficina II

<p>Questão 1 Qual circunstância levou o homem sair nu e ficar preso do lado de fora de seu apartamento?</p>
<p>Questão 4 Qual foi o motivo que levou a esposa a não abrir a porta do apartamento para o marido? a) porque ela não ouviu o marido tocar a campainha e bater na porta. b) porque ela saiu para efetuar o pagamento da prestação da televisão. c) porque ela pensou que fosse o cobrador, logo, havia combinado com o marido de não abrir a porta. d) porque gosta de cumprir suas obrigações, então resolveu castigar o marido por não ter pagado a prestação da televisão no dia certo.</p>
<p>Questão 5 Explique por que o personagem resolveu entrar desesperadamente no elevador do prédio.</p>
<p>Questão 6 O que motivou a senhora a confundir o homem nu com o padeiro?</p>
<p>Questão 9 O que você achou do desfecho da crônica “O homem nu”? Por quê?</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados obtidos revelam que os alunos conseguiram um bom desempenho no que tange às habilidades de compreender e interpretar o texto, bem como de se posicionar de forma crítica sobre determinada situação, demonstrando, assim, êxito nas respostas assinaladas no questionário. Portanto, os resultados alcançados, entre a resposta esperada *versus* a resolução inadequada e/ou não resolução da questão, podem ser vistos no gráfico que se segue:

Gráfico 5 – Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 1, 4, 5, 6 e 9



Fonte: Dados da pesquisa.

As perguntas 2, 3, 7 e 8 vinculam-se às características constituintes do texto narrativo, logo, abordam aspectos que envolvem os tipos de narrador, tempo, espaço e atributos psicológicos das personagens, respectivamente, e apresentam a finalidade de reforçar os conhecimentos dos alunos sobre essa tipologia textual, colaborando para a escrita das *fanfictions* no módulo posterior.

Quadro 18 – Questões 2, 3, 7 e 8 – Questionário da oficina II

Questão 2

Considerando a figura do narrador na crônica lida, assinale a alternativa correta.

- O narrador é um dos personagens da história.
- O narrador é observador.
- O narrador é, além de observador, onisciente.
- O narrador é protagonista da história.

Questão 3

Como o conto, a crônica é um texto curto que pertence ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais. Apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaços reduzidos. Na crônica “O homem nu”, indique:

- a) Personagens envolvidas na história:
- b) Lugar(es):
- c) Tempo:

Questão 7

Os fatos narrados na crônica já aconteceram, estão acontecendo ou ainda vão acontecer? Escreva duas passagens do texto para justificar sua resposta.

Questão 8

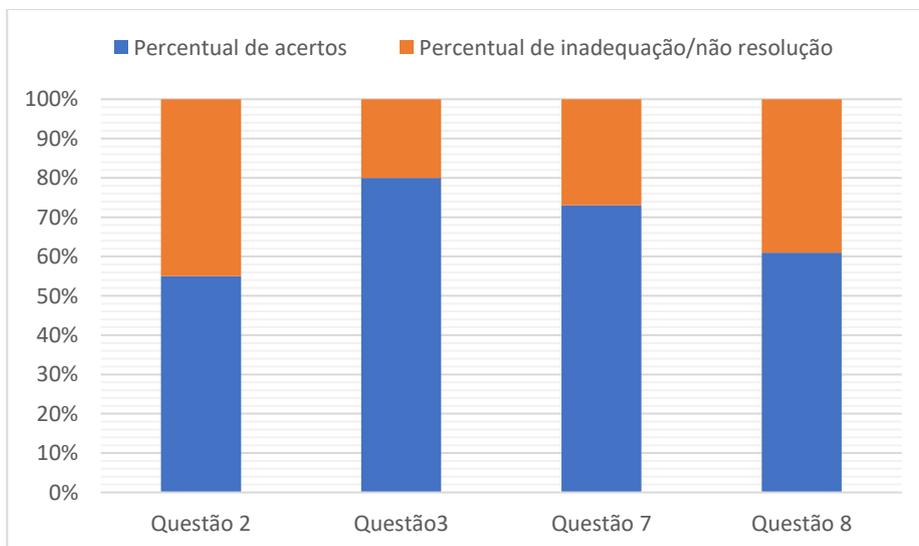
Aponte duas características das personagens abaixo:

	MARIDO	ESPOSA
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS		

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas indicadas revelaram um desempenho razoável dos alunos em se tratando dos aspectos que envolvem a tipologia narrativa. É válido mencionar que a classe obteve um resultado mediano na questão 2, sobre os tipos de narrador, e na questão 8, sobre a indicação de duas características psicológicas das personagens. Isso conduziu o professor a reforçar o conhecimento acerca desses elementos na oficina subsequente. Os resultados podem ser vistos no gráfico abaixo:

Gráfico 6 – Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 2, 3, 7, e 8



Fonte: Dados da pesquisa.

As questões contidas no intervalo entre 10 e 18 abrangem estratégias linguísticas que buscam fortalecer o repertório vocabular e desenvolver a capacidade dos estudantes em relação ao emprego adequado dos sinônimos como recurso coesivo na produção escrita, atendendo, portanto, ao que se considera no descritor D2 da Prova Brasil e exprimindo a pergunta norteadora desta pesquisa: “Quais estratégias de ensino podem colaborar para reduzir a repetição de itens lexicais na produção escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Almirante Barroso, em Muribeca-SE, estabelecendo a coesa relação de sentidos no texto?”. Salienta-se que todos os itens foram formulados partindo do texto como elemento norteador e funcional quanto ao uso dos mecanismos coesivos, desconsiderando, dessa maneira, a perspectiva do trabalho com trechos/frases isoladas, descontextualizadas.

Quadro 19 – Questões 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 – Questionário da oficina II

Questão 10

Considerando o contexto da crônica, o autor fez uso de palavras sinônimas para tratar do vocábulo mulher, evitando, assim, repetições desse termo.

Assinale a alternativa em que todas as palavras foram usadas com esse objetivo:

- a) esposa, empregada, Maria
- b) radiopatrulha, esposa, Maria
- c) Maria, filha, esposa
- d) esposa, Maria, velha

Questão 11

Releia estes trechos:

“Ouvii lá dentro o **ruído** da água do chuveiro interromper-se de súbito [...]”

“— Deve ser a **polícia** — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.”

Identifique no texto um possível sinônimo para os vocábulos destacados em I e II.

Questão 12

No segundo parágrafo, a expressão destacada em “— Escuta, minha filha” refere-se a:

- a) empregada
- b) radiopatrulha
- c) velha
- d) mulher

Questão 13

Na frase “Pouco depois, tendo despido o pijama [...]”, quinto parágrafo, um sinônimo adequado para a palavra destacada nessa passagem do texto é:

- a) desprovido
- b) colocado
- c) vestido
- d) escolhido

Questão 14

Os sinônimos tornam possível a substituição de um termo repetido por outro com sentido aproximado, possibilitando, dessa forma, a fluidez das ideias no texto.

Associe as duas colunas, relacionando corretamente cada palavra repetida no texto lido a uma possibilidade de substituição por um respectivo sinônimo:

- | | | |
|----------------|--------|--------------|
| a) apartamento | () | toalete |
| b) dinheiro | () | pacote |
| c) banheiro | () | transpiração |
| d) velha | () | grana |
| e) embrulho | () | residência |
| f) suor | () | senhora |

Questão 15

Sem prejudicar o sentido das ideias expressas ao longo do texto, a palavra “pão” poderia ser substituída, em algumas passagens, por:

- a) biscoito
- b) massa
- c) bolacha
- d) alimento

Questão 16

No penúltimo parágrafo, em “— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir” a palavra em destaque pode ser substituída, sem prejuízo de sentido, por:

- a) enérgico
- b) cansado
- c) confiante
- d) animado

Questão 17

No trecho “[...] quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro [...]”, quarto parágrafo, o pronome destacado está se referindo:

- a) ao policial
- b) ao sujeito
- c) ao padeiro
- d) ao vizinho

Questão 18

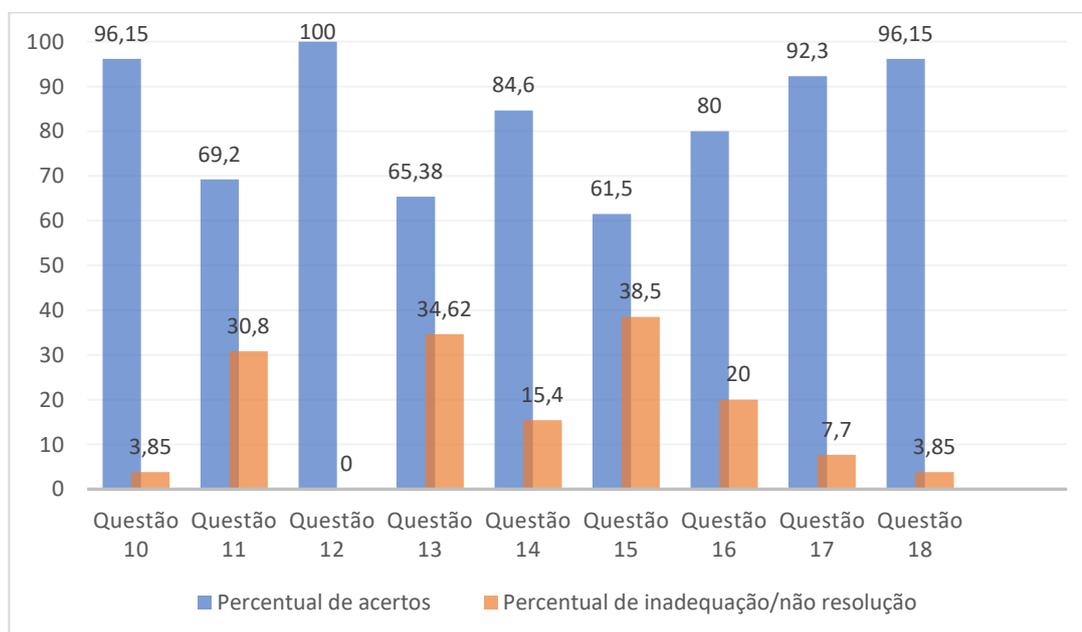
A quem se refere a palavra **tarado**, empregada nos últimos parágrafos do texto?

- a) à radiopatrulha
- b) ao cobrador da televisão
- c) ao homem despido
- d) ao vizinho

Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico a seguir, é possível analisar de forma sintética os resultados obtidos nesse conjunto de questões:

Gráfico 7 - Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18



Fonte: Dados da pesquisa.

As questões 10, 11, 13, 15 e 16 discutem especificamente acerca da identificação e/ou o emprego dos sinônimos associados às ideias e vocábulos presentes na crônica em estudo, isto é, a sua função efetiva como recurso coesivo. É possível considerar o texto em estudo como um suporte metalinguístico, uma vez que a crônica *O homem nu*, de Fernando Sabino, fornece palavras que são utilizadas pelo autor com a função coesiva de substituição lexical (referenciação). Dessa forma, no tocante à análise dos dados coletados, houve um aproveitamento excelente nos itens 10 e 16, em que, respectivamente, 96,15% e 80% dos alunos assinalaram a resposta esperada, considerando a substituição sinonímica e sua função coesiva empregada adequadamente. Não distante desse resultado, em um percentual de acertos satisfatório, os estudantes atingiram 69,2%, 65,38 e 61,5% das questões 11, 13 e 15, nessa ordem.

As perguntas 12, 17 e 18 dizem respeito especificamente à identificação de expressões lexicais na crônica lida, que passaram por processo de retomada (referenciação), ou por sinônimos ou pronomes. Nesse sentido, são itens que apresentam grau fácil de resolução, pois os referentes são facilmente identificados na superfície textual, assim, o intuito maior é contribuir para que os alunos entendam e passem a empregar adequadamente esse recurso coesivo na produção escrita. Os dados coletados revelam que o rendimento dos alunos foi

excelente, tendo em vista que 100%, 92,3% e 96,15% dos itens 12, 17 e 18, respectivamente, foram respondidos corretamente.

Finalmente, no enunciado da questão 14, há uma indicação da importância que carregam os sinônimos para a produção de texto e solicita-se que os discentes associem duas colunas, a primeira correspondendo a expressões retiradas da crônica em análise e a segunda, a possíveis sinônimos. Nesse item, vinte e dois (22) alunos fizeram a associação adequada das expressões, o que corresponde a 84,4% do percentual de acertos, validando um excelente rendimento para a resposta esperada.

Por conseguinte, pode-se afirmar que esses primeiros resultados funcionam como indicativos da eficácia proveniente do conjunto de atividades implementadas nesta Sequência Didática.

4.3 Módulo II: o jogo *Tempestade de Sinônimos*

O módulo II da sequência didática contempla o jogo educacional *Tempestade de Sinônimos* (Apêndice E), presente no Caderno de Atividades Pedagógicas juntamente com as regras que o regem. Esse jogo foi construído tendo como parâmetro jogos tradicionalmente reconhecidos, como o “jogo da memória” e o “quebra-cabeça”. Entende-se como jogos tradicionais, segundo Roiphe (2017, p. 20), “aqueles jogos cujas regras são extremamente conhecidas e, portanto, utilizados como modelos para a exploração dos mais diversos conteúdos”.

Seguindo esse entendimento, o jogo *Tempestade de Sinônimos*, à priori, foi idealizado para o 9º ano do ensino fundamental, sendo passível de adaptação para outras séries escolares. Assim, acontece em dois momentos distintos, mas que se complementam ao aliar a leitura do texto literário a imagens pré-selecionadas, que justificam o nome do jogo, e ao dialogar com o uso dos sinônimos na construção de sentidos do texto, a partir do preenchimento de lacunas por meio de vocábulos disponibilizados, pertencentes ao mesmo campo semântico (sinônimos). Salienta-se que esse jogo tem como parâmetro a adaptação da crônica *O homem nu*, de Fernando Sabino, trabalhada na oficina II do módulo anterior, com uma adequação pontual de alguns vocábulos e respectivos sinônimos, para atender à dinâmica da atividade.

Durante o processo de confecção do jogo, tendo em vista a inserção do trabalho com o texto literário, dois aspectos importantes, destacados por Huizinga (1996), foram considerados: o caráter estético e a função social que o jogo desperta em seus participantes, o que contribui

para uma práxis de ensino e aprendizagem significativa. Além disso, é importante destacar que foram seguidas as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao apontar que o jogo pode funcionar tanto como conteúdo específico, quanto ferramenta auxiliar de ensino, apresentando o objetivo de “provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos” (BRASIL, 2018, p. 213). Por fim, apreciou-se desse documento uma das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, no que se refere à necessidade de

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 85)

No tocante aos objetivos desse jogo pedagógico, as seguintes ações foram traçadas:

- ✓ Ampliar o repertório vocabular dos estudantes, especificamente em relação ao estudo de palavras/expressões sinônimas, atrelado ao contexto;
 - ✓ Estreitar o laço com a leitura do texto literário escrito e com as múltiplas semioses que as imagens despertam;
 - ✓ Estimular o desenvolvimento da memória, da atenção e da concentração dos estudantes;
- Aperfeiçoar o raciocínio lógico em habilidades como observar, comparar, analisar e sintetizar.

Em relação à sua composição, o jogo *Tempestade de Sinônimos* apresenta as seguintes peças, indispensáveis para sua realização:

- ❖ 40 cartas, distribuídas em 20 pares de sinônimos;
- ❖ 24 peças que, juntas, formam um quebra-cabeça de um texto;
- ❖ 20 peças menores (sinônimos confeccionados para preenchimento das lacunas do texto, tanto no quebra-cabeça montado quanto na imagem impressa em material plástico de PVC);
- ❖ Imagem do texto/quebra-cabeça colada a um suporte resistente (PVC) para preenchimento das lacunas.

Esta oficina foi realizada no dia 16 de outubro de 2019, quarta-feira, e ocupou o intervalo de três (03) aulas. Ressalta-se que essas aulas foram cedidas pelo professor de matemática, que aceitou o pedido de permuta feito pelo professor-pesquisador, assim, aquele docente ministraria esse quantitativo de aulas no horário de língua portuguesa, numa oportuna quinta ou sexta-feira, após o término da SD. As ações foram distribuídas da seguinte forma: uma (01) aula destinada à retomada de aspectos pontuais discutidos sobre a crônica *O homem nu*, já que esse texto havia sido trabalhado na oficina anterior, além da leitura das regras do jogo antes de se iniciar as partidas; uma (01) aula para a efetiva realização das partidas referentes à etapa inicial, com o “jogo da memória”; e uma (01) aula para o cumprimento da segunda etapa do jogo, ou seja, a montagem do “quebra-cabeça” do texto e o preenchimento adequado das lacunas com os sinônimos, em consonância com sua função coesiva. Nesse dia, foram registradas na aula apenas duas ausências, sem justificativas, de um total de vinte e seis (26) alunos regularmente matriculados na turma, portanto, computou-se vinte e quatro estudantes jogando o *Tempestade de Sinônimos*.

Num primeiro momento, os alunos foram divididos em quatro equipes, cada uma composta por seis (06) integrantes. O professor-pesquisador solicitou que eles próprios fizessem essa divisão, considerando o laço afetivo estabelecido em classe, e que atribuíssem um nome simbólico à equipe com a finalidade de identificá-los durante a realização das partidas e na descrição deste relatório. Assim, as equipes formadas denominaram-se: *Os Invencíveis*, *Os Lendários*, *Os Titãs* e *As Winx*.

Após essa divisão, foi entregue a cada aluno a cópia impressa da crônica, que foi lida e, após isso, realizado um breve debate oral, com a finalidade de retomar alguns apontamentos importantes vistos no primeiro contato com o texto, buscando a compreensão e reflexão, por meio da leitura literária, sobre temáticas socioculturais que circundam o universo dos estudantes. Na sequência, o professor apresentou as regras do jogo *Tempestade de Sinônimos*, lendo-as para a classe e disponibilizando fotocópias desse material para os alunos, para que as consultassem, em caso de dúvidas durante a realização das partidas.

Finalizada a etapa anterior, os alunos foram convidados a participar do segundo momento, isto é, a jogar o “jogo da memória”, que é constituído por quarenta (40) cartas, as quais formam vinte (20) pares que se inter-relacionam, sendo que metade das cartas abrange palavras sinônimas que se encontram na crônica supracitada, numa versão adaptada para esse fim. Além disso, ressalta-se que as cartas apresentam como marca d’água quatro (04) imagens pré-selecionadas, ou seja, cada uma dessas imagens, que faz jus ao título do jogo, representa

dez (10) cartas, isto é, cinco (05) pares de sinônimos. O objetivo das equipes é formar pares de cartas ao relacionar a palavra da carta selecionada ao seu respectivo sinônimo. Desse modo, a formação de cada par de sinônimo dá direito a cinco (05) pontos, totalizando cem pontos (100), pontuação essa cumulativa para a segunda etapa do jogo. Ressalta-se que a leitura da imagem contribuirá também para a formação dos pares, bem como para a resolução do quebra-cabeça na etapa seguinte.

Figura 9 – Jogo da memória *Tempestade de Sinônimos*



Fonte: Dados da pesquisa.

O professor realizou um sorteio entre as equipes para definir os adversários de cada grupo. As partidas foram realizadas entre as quatro equipes concomitantemente e ficou assim definido: *Os Lendários versus As Winx*; e *Os Invencíveis versus Os Titãs*. Todas as regras, por exemplo, em relação ao modo de se jogar, ao tempo de resposta e à possível ajuda dos membros de cada equipe, foram cumpridas e coube ao docente fazer esse acompanhamento.

É pertinente ressaltar que os alunos alcançaram um significativo desempenho nessa atividade, ao passo que participaram ativamente do “jogo da memória”, o que os levou à dinamicidade, à execução de estratégias e raciocínio lógico, ao conhecimento construído por meio do lúdico, contribuindo para a ampliação do repertório vocabular e para a leitura das semioses despertadas pela relação palavra-imagem e ao saudável espírito de competitividade, pois, sobre isso, entende-se que “quanto mais estiver presente o elemento competitivo mais apaixonante se torna o jogo” (HUIZINGA, 1996, p. 14). Assim, as equipes mantiveram partidas

bastante competitivas e instigantes quanto à formação dos pares de sinônimos. Finalizado esse primeiro momento do jogo, a pontuação ficou da seguinte forma:

- *Os Invencíveis*: 40 pontos;
- *Os Titãs*: 60 pontos;
- *Os Lendários*: 40 pontos;
- *As Winx*: 60 pontos.

Figura 10 – Estudantes praticando o jogo da memória *Tempestade de Sinônimos*



Fonte: Dados da pesquisa.

Como terceira etapa, uma equipe por vez foi convidada a montar um “quebra-cabeça” de uma versão adaptada da crônica, organizado em quatro (04) imagens pré-selecionadas e colocadas ao fundo (marca d’água) do texto, totalizando vinte e quatro peças (24), ou seja, seis (06) peças para cada imagem. Ressalta-se que essas imagens são as mesmas que apareceram como marca d’água nas cartas do “jogo da memória”, que trouxe vocábulos representando as formas referenciais e seus respectivos referentes textuais, por meio da função coesiva dos sinônimos, e presentes em cada respectiva parte do texto. Portanto, coube a cada equipe atentar para a existência dessa correlação, o que facilitaria também a montagem do quebra-cabeça.

Figura 11 – Quebra-cabeça *Tempestade de Sinônimos*



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao acompanhar a montagem desse jogo, o professor-investigador observou que cada equipe empregou diferentes estratégias de organização do “quebra-cabeça”, como: partindo somente da imagem como indicativo da montagem; associando a imagem ao texto no encaixe das peças; correlacionando as imagens das cartas do “jogo da memória” ao “quebra-cabeça”; distribuindo as peças entre os integrantes por imagem; seguindo uma ordem de montagem, a iniciar pela primeira imagem e assim sucessivamente; e organizando a montagem de forma aleatória. Com isso, dois grupos foram mais ágeis na montagem, pois mantiveram maior diálogo e percepção da relevância do trabalho em equipe, utilizando mais de uma estratégia. Para fins de maior compreensão, o docente cronometrou o tempo utilizado pelas equipes: *Os Invencíveis* (4 minutos e 17 segundos), *Os Titãs* (3 minutos e 42 segundos), *Os Lendários* (6 minutos e 17 segundos) e *As Winx* (3 minutos e 18 segundos).

Figura 12 – Estudantes montando o quebra-cabeça *Tempestade de Sinônimos*



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 13 – Quebra-cabeça *Tempestade de Sinônimos* organizado pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa.

Após a organização do “quebra-cabeça” por equipe, os grupos que se exercitaram entre si no “jogo da memória” retornaram ao jogo, dessa vez para preencherem lacunas existentes no texto/quebra-cabeça montado, por meio de vinte (20) peças (palavras sinônimas) disponibilizadas à parte. Essa colocação das palavras foi feita num suporte mais resistente (material plástico em PVC), ao qual o quebra-cabeça foi impresso, como pode ser visto na *Figura 14*.

Ressalta-se que o objetivo desta atividade foi avaliar se as equipes empregavam os sinônimos adequadamente quanto à sua função coesiva no preenchimento de determinada lacuna da crônica. É importante destacar que os vocábulos referentes a cada forma referencial se encontravam destacados no texto na cor vermelha. Dessa forma, a colocação correta de cada sinônimo (referente textual) pela equipe correspondia a cinco (05) pontos, totalizando cem pontos (100) nessa atividade.

Figura 14 – Estudantes associando os sinônimos às respectivas formas referenciais



Fonte: Dados da pesquisa.

É pertinente relatar que todos os grupos mantiveram excelente rendimento no que tange à indicação dos sinônimos e à adequada correlação com as respectivas formas referenciais. Prova disso é que as equipes obtiveram um desempenho bastante equilibrado em relação à pontuação, sendo que *Os Invencíveis* e *Os Titãs* acertaram dez (10) itens, cada equipe, obtendo cinquenta pontos cada, enquanto *Os Lendários* alcançou nove (09) acertos, quarenta e cinco

(45) pontos, e *As Winx* atingiu onze (11) acertos, obtendo cinquenta e cinco (55) pontos. Dessa forma, a equipe que teve o melhor aproveitamento em todas as etapas do jogo e ganhou de forma “simbólica” essa atividade proposta foi o grupo *As Winx*, que atingiu 115 pontos, seguida das equipes *Os Titãs*, *Os Invencíveis* e *Os Lendários*, que obtiveram 110, 90 e 85 pontos, respectivamente.

Comprova-se, então, a eficácia da aplicação desse conjunto de jogos educacionais (*Tempestade de Sinônimos*), com vistas a melhorias na ampliação vocabular dos alunos e à utilização adequada da função coesiva dos sinônimos na produção escrita. Por fim, ainda foi possível constatar, a partir de comentários paralelos dos estudantes durante as partidas, que houve o despertar para a conscientização da importância do uso sinonímico ao se produzir um texto.

4.4 Módulo III: a *fanfiction* em cena

Este módulo da SD apresenta considerações centradas principalmente no estudo do gênero *fanfiction*, abrangendo aspectos voltados à sua caracterização enquanto gênero textual emergente e digital, ao suporte de circulação, à linguagem empregada, dentre outros. Isso pautado num trabalho comparativo entre as *fanfictions* utilizadas e sua relação paralela com a obra original, como um conto, um romance, um filme etc. Nesse sentido, salientamos para a multimodalidade presente nas *fanfictions*, que possibilita associar imagens, sons e vídeos à escrita das histórias. Além disso, essa abordagem busca conciliar o estudo desse gênero textual com o trabalho interventivo direcionado ao emprego adequado do sinônimo na produção escrita como recurso coesivo (referenciação) e a ampliação do repertório lexical dos alunos.

Dessa forma, para melhor didatização do ensino e aprendizagem, o *Módulo III* é composto por três subseções, organizadas nas seguintes oficinas: o conto e a *fanfiction*, desvendando o gênero *fanfiction* e a produção escrita inicial de uma *fanfiction*. Assim, as oficinas objetivam desenvolver a capacidade dos discentes em reconhecer e produzir esse gênero digital e aliar o conhecimento linguístico-semântico (substituição sinonímica) à produção de texto.

4.4.1 Oficina I: o conto e a *fanfiction*

A Oficina I deste módulo da SD apresentou o conto *Chapeuzinho Vermelho* (Apêndice F), dos Irmãos Grimm, e a *fanfiction* *Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada* (Apêndice F), autoria de Mitlestoe, disponibilizada na plataforma *Nyah! Fanfiction*. O conto foi selecionado por manter um laço com o repertório sociocultural dos estudantes, uma vez que em algum momento da vida escolar ou pessoal eles já mantiveram contato com esse texto literário. Nesse sentido, isso colaborou para a escolha da *fanfiction*, baseada no conto original de Chapeuzinho Vermelho, pois facilitou o estudo comparativo entre os textos, com vistas à caracterização do gênero *fanfiction*, estabelecendo, portanto, o primeiro contato com uma *fanfiction* para a maioria dos alunos. Além disso, ambos os textos contribuíram para o propósito central desta pesquisa, ao passo que é possível explorar a presença de elementos coesivos que sustentam a progressão referencial nessas narrativas.

Esta oficina foi realizada no dia 17 de outubro de 2019, quinta-feira, no intervalo de três (03) aulas, as quais foram distribuídas em: uma (01) aula destinada à leitura e discussão sobre o conto e a *fanfiction*, além de uma breve atividade oral com vistas à comparação entre os dois textos, no que se refere aos aspectos funcionais e estruturais; duas (02) aulas dirigidas à resolução do questionário sobre os textos em estudo, mediante o auxílio do professor-pesquisador, com itens que tratavam sobre a compreensão e interpretação dos textos lidos e sobre os processos de coesão referencial, principalmente sobre substituição lexical sinonímica. Reforça-se que os vinte e seis (26) alunos regularmente matriculados na turma participaram deste momento respondendo à atividade proposta.

Como primeira atividade, o docente sondou a turma em relação ao conhecimento que possuíam sobre o conto *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, recapitulando ações presentes no conto original de acordo com os posicionamentos dos alunos. Após isso, realizou a leitura desse conto e, na sequência, da *fanfiction* *Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada*, de Mitlestoe. Concluída a leitura, o professor iniciou discussões direcionadas à compreensão e interpretação dos textos, partindo de uma dinâmica comparativa entre ambos e conduzindo os discentes à reflexão, tanto em relação às ideias expressas quanto à estrutura que caracterizava essas produções textuais.

Posteriormente, o docente entregou um questionário (Apêndice F) aos alunos sobre os textos lidos e discutidos, organizado em 19 questões. Ressalta-se que houve interação entre professor-aluno na resolução do questionário, uma vez que os enunciados das perguntas eram lidos pelo professor, que buscava orientar e sanar quaisquer dúvidas dos estudantes sobre o que

a questão solicitava. Cabe frisar que nenhuma das ações de auxílio interferiu nas respostas dadas pelos alunos às questões, assim, os dados colhidos e resultados atingidos serão esmiuçados na sequência.

No tocante à formulação das questões, realizou-se uma organização considerando três momentos distintos: ao reconhecimento das características que compõem os gêneros em estudo, ao conteúdo das narrativas numa análise comparativa e ao emprego da coesão referencial atrelada aos textos lidos. Desse modo, num primeiro momento, em que são contempladas as perguntas 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10, objetivou-se que os alunos apontassem elementos caracterizadores dos gêneros conto e, principalmente, *fanfiction*, por meio da estrutura de composição, do estilo, do grau de (in)formalidade da linguagem empregada, do veículo de circulação e do reconhecimento de palavras/expressões pertencentes ao mundo digital.

Quadro 20 – Questões 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10 – Questionário da oficina I

<p>Questão 1 O texto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, pode ser definido como um(a)? a) () lenda b) () crônica c) () fábula d) () conto e) () <i>fanfiction</i></p>
<p>Questão 2 O texto “Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada”, de Mitlestoe, pode ser definido como um(a)? a) () apólogo b) () crônica c) () <i>fanfiction</i> d) () fábula e) () conto</p>
<p>Questão 3 Quais foram os elementos que colaboraram para caracterizar o texto dos Irmãos Grimm?</p>
<p>Questão 4 Quais foram os elementos que colaboraram para caracterizar o texto de Mitlestoe?</p>
<p>Questão 5 Em relação ao suporte (veículo) de publicação, qual é a principal diferença entre o texto “Chapeuzinho Vermelho” e o texto “Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada”?</p>
<p>Questão 9 A linguagem empregada em cada um dos textos apresenta-se mais formal ou mais informal? Justifique sua resposta.</p>
<p>Questão 10 No texto de Mitlestoe há palavras/expressões que fazem parte do mundo digital? Se sim, quais são elas?</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao se debruçar sobre os dados coletados nesse conjunto de questões, pode-se afirmar que, numa análise macro, houve um desempenho significativo dos alunos no que se refere ao reconhecimento de elementos que caracterizam o conto e a *fanfiction*. Nos itens 1 e 2, por exemplo, 84,6% e 100% dos alunos, respectivamente, conseguiram identificar a classificação

do gênero textual lido. Já nas questões 3 e 4, que solicitavam a sinalização de elementos que possibilitaram caracterizar esses textos, os discentes alcançaram um excelente aproveitamento no item 3, sobre o conto, ao passo que na pergunta 4, sobre a *fanfiction*, o rendimento foi mediano. Naquela questão, as respostas caminharam pela indicação do tempo, espaço, personagens, clímax, desfecho, a linguagem empregada, dentre outras, enquanto nesta pergunta, as respostas esperadas foram categóricas ao indicar tão somente a alteração do enredo original. Isso é explicável, uma vez que foi o primeiro contato da maioria dos alunos com esse gênero digital.

Em se tratando da questão 5, a maior parte dos alunos (80%) compreendeu que a principal diferença entre o conto e a *fanfiction* é que esta apresenta como meio de circulação essencialmente a internet. Por fim, nas perguntas 9 e 10, sobre a caracterização da linguagem formal *versus* informal e sobre o uso de palavras/expressões pertencentes ao contexto digital, respectivamente, o desempenho dos alunos em relação à resposta esperada foi intermediário no item 9 e excelente na pergunta 10. Os resultados foram os seguintes:

Quadro 21 – Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10

Questão	Resposta esperada (%)	Resposta inadequada / Não respondeu (%)
1	84,6%	15,4%
2	100%	0%
3	92,30%	7,7%
4	61,5%	38,5
5	80%	20%
9	61,5%	38,5
10	84,6%	15,4%

Fonte: Dados da pesquisa.

O segundo momento, em relação à formulação das questões, contempla os itens 6, 7, 8 e 11, os quais enfatizam o conteúdo e as ideias construídas em torno do enredo de ambos os textos, isso a partir de um trabalho que visa à análise comparativa entre as produções, pautando-se nos elementos que configuram o texto narrativo. A finalidade foi despertar nos estudantes a atenção para as peculiaridades de cada gênero, principalmente na reelaboração e ressignificação

da narrativa, promovida pela *fanfiction* diante de uma obra original. Veja-se o que se propõe nesses itens:

Quadro 22 – Questões 6, 7, 8 e 11 – Questionário da oficina I

Questão 6

Considerando os elementos da narrativa, preencha o quadro a seguir com informações presentes nos textos lidos:

Elemento da narrativa	Chapeuzinho Vermelho	Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada
Narrador		
Enredo		
Personagens		
Espaço		
Tempo		

Questão 7

Considerando os enredos apresentados, indique, resumidamente, três diferenças que mais despertam a atenção do leitor no texto “Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada”, de Mitlestoe, quando comparado ao texto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm.

- I. _____
- II. _____
- III. _____

Questão 8

Aponte duas características que diferenciam as personagens listadas no quadro abaixo em cada texto lido.

Texto	LOBO	CAÇADOR
Chapeuzinho Vermelho		
Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada		

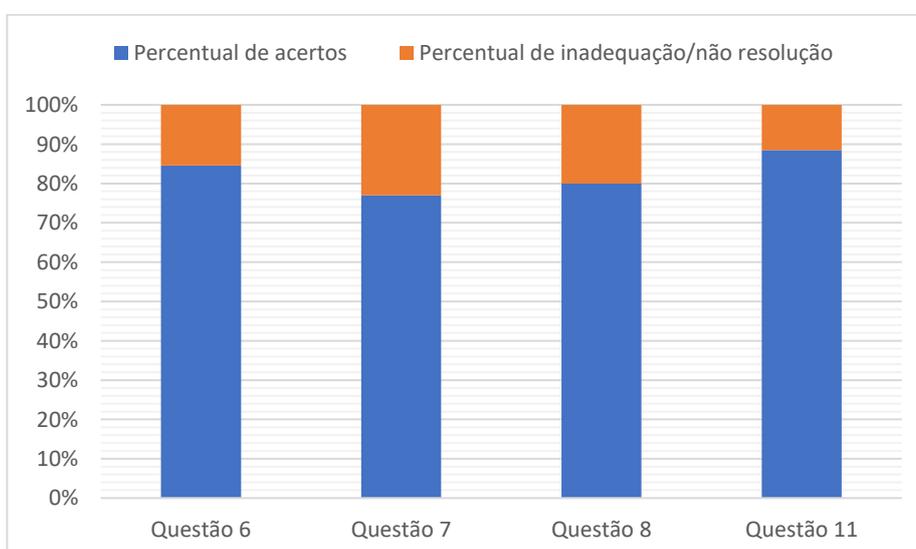
Questão 11

Qual foi a reflexão proposta pelo texto “Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada”, de Mitlestoe?

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao se analisar as respostas dadas a essas questões e, inclusive, ao se considerar os resultados das oficinas anteriores, nota-se que os alunos alcançaram um desempenho expressivo em relação à comparação entre os textos e à identificação de elementos peculiares ao conto e, principalmente, à *fanfiction*, como: as principais diferenças entre os enredos, o tempo, o espaço, o narrador, a distinção entre o papel exercido pelas personagens, além da reflexão proposta por cada texto. Isso corroborou para um entendimento maior dos estudantes sobre as características que compõem esse gênero emergente e digital. Desse modo, os resultados encontrados, entre a resposta esperada e uma indicação de resposta inadequada e/ou não respondida, podem ser vistos no gráfico abaixo:

Gráfico 8 – Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 6, 7, 8, e 11



Fonte: Dados da pesquisa.

Finalmente, o terceiro e último agrupamento de questões, isto é, os itens entre 12 a 19, situam-se no âmbito do conto e da *fanfiction* em estudo e abarcam uma inter-relação com o campo da coesão referencial, quanto às formas remissivas (não-referenciais e referenciais), valorizando, principalmente, as expressões e grupos nominais definidos (sinônimos). Assim, nesta oficina buscou-se fortalecer o estudo do sinônimo como um recurso coesivo, no caso específico, na produção escrita do conto e, especialmente, da *fanfiction*, valorizando, portanto,

a ampliação vocabular dos alunos. Dessa forma, atendemos ao que se preza no descritor D2 da Prova Brasil e corroboramos para com o norte desta pesquisa, ou seja, o desenvolvimento de estratégias de ensino que colaborassem para reduzir a repetição lexical desnecessária, não-monitorada na produção escrita dos discentes.

Quadro 23 – Questões 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19 – Questionário da oficina I

Questão 12

Ao ler o texto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, nota-se que o autor em algumas passagens faz uso de expressões com a finalidade de substituir os vocábulos Chapeuzinho Vermelho, vovó e lobo, recategorizando esses termos e evitando, assim, repetições.

Indique uma expressão presente no texto lido que faz referência a cada palavra listada a seguir:

Chapeuzinho Vermelho	
vovó	
lobo	

Questão 13

No trecho “[...] devo agir com esperteza para pegar as **duas**” (linha 27), presente no texto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, o termo destacado refere-se a quais palavras especificamente nesse parágrafo?

Questão 14

Um recurso que possibilita a progressão das ideias no texto é a **substituição** de uma palavra repetida por **sinônimos**. Complete o quadro a seguir com possibilidades de expressões sinonímicas para cada palavra repetida no texto dos Irmãos Grimm:

FLORESTA		
CASA		
CAMA		

Questão 15

No trecho “— Então você voltou, **besta infernal!**!” (linha 27), presente no texto “Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada”, de Mitlestoe, a expressão em destaque faz referência à personagem do lobo.

Considerando a passagem acima, indique outras expressões que substituem o vocábulo “lobo” nesse texto:

I. _____

II. _____

III. _____

Questão 16

No fragmento “Encaro-a, mas **ela** não parece perceber” (linha 22), o pronome destacado refere-se a?

a) Marie b) vovozinha c) criança d) garotinha

Questão 17

Releia estes trechos presentes no texto de Mitlestoe:

I. “ Ouço um ruído, e poderia jurar que vi o reflexo de um **rifle**.”

II. “Sinto um peso enorme na **consciência** e meu mundo parece desabar.”

Identifique no texto um possível sinônimo para os vocábulos destacados em I e II.

Questão 18

No fragmento “Vejo seu corpo desabar, **inerte** e sanguento” (linha 61), presente em “Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada”, de Mitelstoe, um **sinônimo** adequado para substituir a palavra destacada é:

- a) agitado b) dinâmico c) imóvel d) enérgico

Questão 19

Os **sinônimos** possibilitam a **substituição** de uma palavra repetida no texto por outro vocábulo com sentido aproximado, mantendo a progressão das ideias.

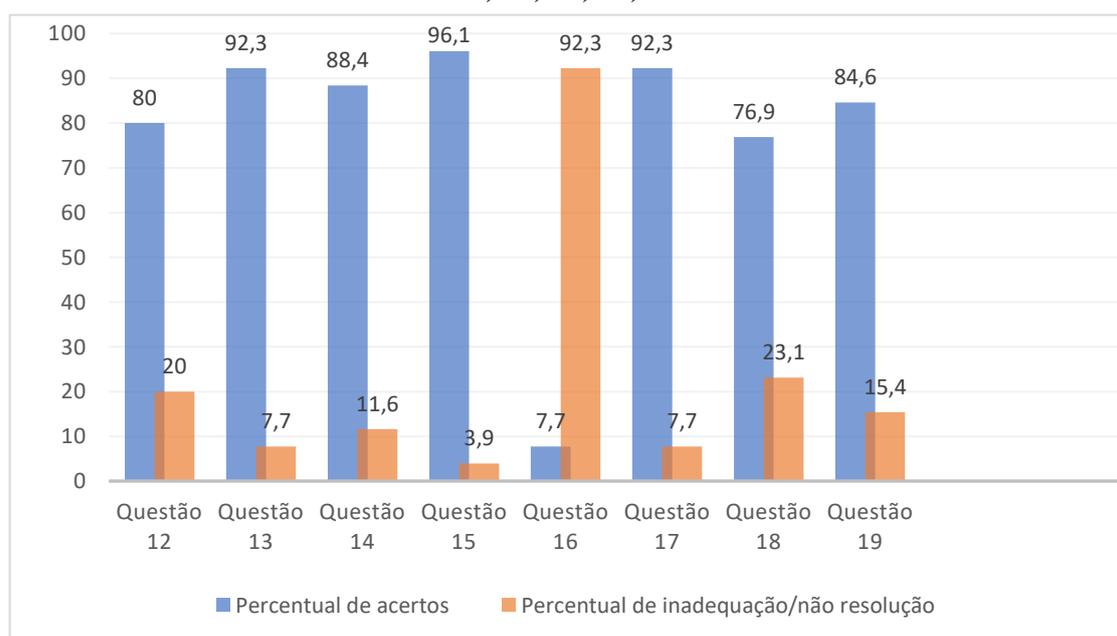
Associe as duas colunas, relacionando adequadamente algumas palavras presentes nos textos lidos a uma possibilidade de substituição por um respectivo sinônimo:

- | | |
|-------------|--------------------|
| a) estrada | () cobertura |
| b) taramela | () pegada |
| c) telhado | () cervo |
| d) rastro | () trava |
| e) abrigo | () caminho |
| f) veado | () esconderijo |

Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico abaixo, é possível acompanhar de forma concisa os resultados obtidos nesse aglomerado de questões:

Gráfico 9 - Percentual de acertos e de inadequação ou não resolução das questões 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19



Fonte: Dados da pesquisa.

As questões 12 e 15 requisitam dos alunos a indicação de expressões/vocábulo que foram empregados pelos autores do conto e da *fanfiction*, por meio da recategorização do referente, substituindo-o por expressões nominais, válidas naquela situação contextual, e evitando assim a repetição demasiada. Os resultados alcançados são surpreendentes, tendo em vista que 21 alunos (80%) obtiveram resposta adequada no item 12, assinalando como respostas “graciosa menina”, “velha Senhora” e “animal perverso”, por exemplo. Em relação à questão 15, o alcance foi ainda mais significativo, pois 25 alunos (96,1%) conseguiram indicar respostas adequadas para a substituição da expressão “besta infernal”, apontando expressões que retomam e plastificam (recategorização) os significados do referente, como “saco de pulgas”, “criatura inferior” e “criatura imunda”.

Em relação às questões 13, 16 e 18, a ênfase se deu no desenvolvimento da habilidade dos estudantes em reconhecerem formas remissivas não referenciais que exercem a função de retomada do referente, assim, nesses itens, explorou-se o numeral, o pronome e o adjetivo, respectivamente. É pertinente ressaltar que na questão 18, apesar de ser uma expressão de retomada não remissiva (adjetivo), o item propõe uma substituição por um sinônimo adequado para esse vocábulo, considerado o contexto em que se encontra. Os alunos conseguiram um excelente resultado no item 13, ao certificarem-se de que o numeral “duas” retoma os termos “meninazinha” e “avó”, alcançando 92,3% da resposta esperada, ou seja, somente dois (02) alunos não tiveram êxito.

Entretanto, na pergunta 16, o resultado foi invertido, isto é, vinte e quatro alunos (92,3%) assinalaram a resposta inadequada, enquanto somente 7,7% dos alunos acertaram a questão. Entendemos que isso ocorreu por uma distração na análise das alternativas propostas pelo item, uma vez que o pronome “ela”, no fragmento destacado, faz referência explícita na superfície textual ao vocábulo “criança” (alternativa C), então, compreendemos que os estudantes associaram o mecanismo de substituição sinonímica, não relendo atenciosamente o trecho e assinalaram o termo “garotinha” como resposta (alternativa D). Já em relação à questão 18, pode-se considerar o resultado satisfatório, pois vinte alunos (76,9%) indicaram a resposta esperada, correspondendo a um sinônimo adequado para o termo “inerte”, enquanto 23,1% assinalaram uma resposta inadequada.

Por fim, as perguntas 14, 17 e 19 exigiam, respectivamente, que os discentes indicassem possíveis sinônimos para os vocábulos “floresta”, “casa” e “cama”, os quais aparecem com certa reincidência no conto *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm; identificassem na *fanfiction Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada*, de Mitlestoe, dois sinônimos empregados no texto com a função coesiva, relacionados aos termos “rifle” e “consciência”; e

associassem uma coluna à outra, estabelecendo a correlação sinonímica existente entre os vocábulos. Os alunos alcançaram resultados expressivos nesses itens, a saber: na questão 14, vinte e três alunos (88,4%) indicaram sinônimos adequados para os vocábulos sugeridos; 93,3% (24 alunos) assinalaram a resposta esperada na pergunta 17, indicando “arma” e “mente” como respostas; e, no item 19, vinte e dois alunos (84,6%) associaram corretamente os termos da primeira coluna às suas respectivas expressões sinonímicas presentes na segunda coluna.

À vista disso, considerando os resultados preliminares obtidos nesta oficina, é importante mencionar que os indicadores validam, até o exato momento, a eficácia das estratégias empregadas nesta pesquisa, com a finalidade de que os alunos reconhecessem o gênero *fanfiction* e que se debruçassem sobre os mecanismos da coesão referencial, além da ampliação vocabular, por meio do emprego dos sinônimos na produção escrita.

4.4.2 Oficina II: desvendando o gênero *fanfiction*

Nesta oficina, a ênfase se deu na apresentação de informações gerais sobre as características do gênero *fanfiction*, no que se refere à composição estrutural, ao conteúdo temático, ao estilo, à linguagem empregada, aos veículos de circulação, dentre outros aspectos. Assim, as atividades foram realizadas oralmente, por intermédio do professor-pesquisador, com a participação direta dos alunos nas discussões e questionamentos levantados. Essas ações aconteceram no dia 18 de outubro de 2019, sexta-feira, e ocupou duas (02) aulas, organizadas em leitura, compreensão e debate sobre os textos em estudo, além das considerações em torno dos aspectos constituintes das *fanfictions* e sua correlação com as obras originais. Em relação à participação, três (03) ausências não foram justificadas, desse modo, vinte e três (23) alunos estiveram presentes e interagiram com as atividades solicitadas.

Nesse sentido, o docente cumpriu uma sequência de ações para a execução desta oficina, organizada da seguinte forma:

- A princípio realizou-se a leitura das *fanfictions* escolhidas e de informações sobre a obra original (sinopses) das quais foram derivadas, considerando o diálogo que mantêm com o repertório sociocultural dos alunos, com a finalidade de se estabelecer a correlação existente entre ambas produções escritas;
- O professor leu a sinopse do clássico da literatura mundial (*Anexo A*), *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, escrita por Ana Lúcia Santana, disponível no portal *Infoescola*;

- Na sequência, leu a *fanfiction Uma carta, uma paixão (Anexo A)*, autoria de MrsGrey, disponível na plataforma de *fanfictions Nyah! Fanfiction*, estabelecendo os aspectos correlacionados ao clássico da literatura supracitado;
- Posteriormente, foram lidas as sinopses do livro e do filme *A culpa é das estrelas (Anexo B)*, de John Green, sendo essas sínteses disponibilizadas nos sites *Amazon* e *Adoro Cinema*, respectivamente;
- A correlação e a indicação dos elementos interligados entre a *fanfiction* e a obra original foram concretizados mediante a leitura do texto *Okay? Okay? (Anexo B)*, *fanfiction* escrita por Lucas Thialy, disponível na plataforma *Nyah! Fanfiction*;
- Na etapa seguinte, foram tecidos apontamentos pelo professor sobre a caracterização da estrutura que compõe as *fanfictions* lidas, expondo os recursos linguísticos atrelados a esse gênero emergente e digital e destacando o diálogo que estabelecem com o texto/obra original, além de se esmiuçar também sua função enquanto gênero que circula socialmente no ciberespaço (em rede). Nesse sentido, valorizou-se o estudo de Rojo (2012) ao apontar o caráter interativo e colaborativo, a transgressão da relação de propriedade e a hibridez em relação às diversas linguagens, mídias e culturas, fatores intrínsecos a esse gênero;
- Por fim, como medida de materialização dos conhecimentos apreendidos na oficina, iniciou-se um debate coletivo acerca dos textos lidos, abordando as marcas de linguagem, estrutura, suporte, veículo de circulação, função social, público-leitor etc.

Pode-se afirmar, portanto, que a recepção dos estudantes para com a proposta desenvolvida nesta oficina foi apreciável, pois a participação durante os momentos de leitura, compreensão, questionamentos e debate foram produtivos, realizados numa interação harmoniosa e atenta a cada detalhe tratado em aula.

4.4.3 Oficina III: a produção escrita inicial de uma *fanfiction*

O objetivo deste momento da Sequência Didática foi fortalecer a oficina anterior no que se refere aos aspectos que compõem o gênero *fanfiction*; orientar os alunos sobre a escrita individual das *fanfictions*; ler orientações sobre o processo de escrita desse gênero, presentes num artigo da plataforma *Nyah! Fanfiction*; e solicitar a escrita inicial e individual de *fanfictions* pelos discentes numa folha de produção de texto específica. Esta oficina ocorreu nos dias 18 e 24 de outubro de 2019, sexta e quinta-feira, respectivamente, no intervalo de quatro (04) aulas, e foram distribuídas em: leitura, compreensão e análise de textos, além de discussões e comparações entre os elementos funcionais, estruturais, linguísticos e gramaticais dos textos lidos, durante uma (01) aula (18/10/2019); leitura de artigo sobre a produção de *fanfictions* e últimas orientações sobre a escrita do texto, o que ocupou uma (01) aula (24/10/2019); e, por fim, a produção escrita inicial das *fanfictions* pelos alunos, sendo destinadas duas (02) aulas (24/10/2019). Salienta-se que todos os alunos participaram desta oficina e realizaram a produção escrita solicitada.

Assim, o seguinte passo metodológico foi delineado:

- ❖ Inicialmente, o professor leu o conto *Felicidade Clandestina (Anexo C)*, de Clarice Lispector, e em seguida a *fanfiction Felicidade Clandestina (Anexo C)*, autoria de Indythomasi, disponível na plataforma *Fanfics Brasil*;
- ❖ A compreensão e interpretação dos textos, bem como uma análise oral relativa às características e aspectos pertinentes à *fanfiction* lida foram realizadas na sequência;
- ❖ Após isso, o professor leu o artigo *Como escrever uma fanfic (Anexo D)*, disponível no site *Fanfics Brasil*, e repassou orientações sobre a produção individual de uma *fanfiction*, ressaltando as características desse gênero, além da importância de os alunos respeitarem as convenções da escrita, seja tradicional, seja digital. Evidencia-se que se considerou o que preza a BNCC sobre a prática de produção de texto, atendendo a uma escrita processual, colaborativa e vinculada a uma prática social, partindo, desse modo, do repertório de fã dos estudantes, valorizando as multiculturalidades e promovendo o protagonismo social. Além disso, seguiu-se o estudo de Oliveira (2010) ao esmiuçar etapas atreladas ao ato processual de se escrever, como: escolha do tema e do objetivo, ativação de conhecimentos prévios e de novos

conhecimentos, definição do leitor, organização das informações, redação do primeiro rascunho, escrita inicial;

- ❖ Finalmente, os alunos receberam a folha de produção de texto “A *Fanfiction* em Cena” (Apêndice G) e, seguindo as orientações vistas, deram início à organização e à escrita das *fanfictions*.

Foram produzidas vinte e seis (26) *fanfictions*, com variados universos ficcionais e vinculadas a diversas obras originais, como: romance, conto, série televisiva, filme, anime e personalidade artística (cantor) e futebolística. Cabe ressaltar que todas as *fanfictions* são autorais, asseguramos isso ao se realizar uma intensa busca na internet, para se eliminar quaisquer indícios de plágio, e nada semelhante foi encontrado. Salienta-se que apresentam como norte o ídolo que os discentes tanto veneram, além disso, todas as produções contêm os aspectos que caracterizam esse gênero de texto digital, em relação à composição estrutural, ao conteúdo temático, ao estilo, à linguagem empregada, etc.

No tocante ao suporte, neste primeiro momento os alunos realizaram a produção inicial atendendo à escrita convencional, numa folha específica (papel), a qual abrange a indicação de itens geralmente presentes nas plataformas de *fanfictions*, como: *título, autor, sinopse, início, término, atualização, publicação, idioma, classificação, categoria, gênero, personagens, aviso legal e capítulo*. Salienta-se que os campos *sinopse* e *aviso legal* não são de preenchimento obrigatório, ficando a cargo do autor indicar ou não tais informações, caso julgue necessário.

Os textos produzidos foram analisados seguindo o norte deste trabalho, ou seja, o estudo da coesão referencial por substituição sinonímica na escrita de *fanfictions*. Dessa forma, foram destacados os vocábulos e/ou expressões que apareceram na produção inicial do aluno em repetição excessiva, empregadas de forma inconsciente, isto é, não-monitorada, que não seguiam um fluxo de concatenação das ideias. A finalidade dessa indicação pautou-se na tentativa de que os alunos buscassem substituir os termos repetidos por possíveis sinônimos correspondentes, ao se reescrever a produção e publicá-la no *blog* da turma (módulo posterior).

Na *Tabela 3*, pode-se acompanhar de maneira detalhada o desempenho de todos os estudantes na escrita inicial das *fanfictions*. Essa tabela traz a indicação do aluno, que segue um código representado pelas letras iniciais do nome e sobrenomes, o título da *fanfiction* e a quantidade de vocábulos repetidos no texto que não atendem adequadamente ao mecanismo de coesão referencial.

Tabela 3 – Desempenho dos alunos na escrita inicial das *fanfictions*

ALUNO	TÍTULO DA <i>FANFICTION</i>	VOCÁBULOS REPETIDOS NO TEXTO	
		QUANTIDADE	VOCÁBULO
ALP	<i>Meu sonho me motiva</i>	09	peneira; amigo; time; Taça das favelas; Flamengo; sonho; jogo; goleiro; Maracanã
AS	<i>Velozes e furiosos</i>	03	carro; corrida; polícia
AMAMF1 ⁸	<i>Nosso infinito</i>	04	câncer; pais; cigarro; vida
AMAMF2	<i>Vivendo um sonho, talvez...</i>	11	aeroporto; show; cidade; lanche; garotos; evento; casa; gente; famoso; música; viagem
AGF	<i>Dragon Ball Z Deuses</i>	06	Planeta Vegeta; guerreiro; saiyajin; criança; planeta; Deus
BISO	<i>A verdade</i>	04	momento; lembrança; lugar; concerto
BQCL	<i>Um amor para recordar</i>	03	rapaz; garoto; câncer
CAS	<i>Os Vingadores – O recomeço</i>	05	herói; batalha; membros; inimigos; exército
CNG	<i>A Bela e a Fera</i>	06	castelo; rosa; jardim; garota; feitiço; filhos
ESS	<i>A menina Rapunzel</i>	07	filha; mulher; menina; frutas; floresta; casa; pais
EMSS	<i>O cavalo de guerra</i>	05	garoto; cavalo; mãe; homem; guerra
EVM	<i>A noite</i>	07	doença; pai; casa; violão; estação; gato; piscina
ESR	<i>O amor encontrado na igreja</i>	04	casa; igreja; pessoa; tempo
GRSM	<i>Os Vingadores</i>	04	planeta; ajuda; guerreiros; batalha
GSR	<i>Cruela: a que não era tão cruel</i>	04	cidade; cachorro; filhotes; empregada
GDS	<i>A seguinte escolha</i>	05	mãe; pessoas; dia; baile; casa

⁸ Os estudantes AMAMF1 e AMAMF2 apresentam as mesmas iniciais de nome e sobrenome, portanto, realizamos a identificação diferenciando-os pelos algarismos 1 e 2.

JGJ	<i>Supremo e o multiverso dos monstros</i>	03	estalo; fenda; monstros
KS	<i>Sonho de boleira</i>	05	sonho; Marta; escolinha; meninas; carro
KVPS	<i>O verdadeiro Lúcido</i>	05	detetive; Los Angeles; demônio; casa; chefe
MSS	<i>Cinderela</i>	04	mãe; casa; doença; tia
MESC	<i>Dom Casmurro: o enredo final</i>	05	filho; nome; amigo; morte; pai
MFSB	<i>A fã</i>	04	menino; cantor; foto; feliz
NSS	<i>Era pra ser...</i>	06	sequestro; policiais; quiosque; irmão; arma; tiro
PESO	<i>A cinco passos de você</i>	01	doença
TMS	<i>O Último Guardião</i>	08	imortal; objetos; casa; pais; irmão; lealdade; empresa; sangue
VOS	<i>O matuto do Sertão</i>	04	pais; cidade; festa; gente
TOTAL	26 fanfictions	132 termos repetidos	—

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar a tabela acima, é possível afirmar que apenas 30,8% das produções (8 textos) apresentaram seis (06) ou mais vocábulos em constante repetição na escrita do texto e desassociados de sua função coesiva, enquanto 69,2% das *fanfics*, ou seja, 18 textos, apresentaram igual ou inferior a cinco (05) os vocábulos que se repetiam e não contribuíam de maneira eficaz para a fluidez das ideias. Dessa forma, apesar de todas as *fanfictions* apresentarem repetições sem função coesiva adequada, ainda na escrita inicial, o número de palavras que se repetem em cada produção escrita é relativamente baixo, uma vez que, na maior parte dos textos, não houve mais que cinco vocábulos em repetição demasiada.

Conseqüentemente, acreditamos que as oficinas desenvolvidas ao longo desta Sequência Didática sinalizaram positivamente para melhorias na produção escrita dos estudantes, já que o índice de termos repetidos mostrou-se num patamar moderado. Somente com a realização do próximo módulo, que envolve a reescrita do texto, poderemos afirmar se houve ou não uma evolução e eficácia no processo de escrita dos alunos, pois eles serão desafiados a reescreverem suas *fanfictions* e empregarem a substituição por sinônimos, atrelada à função coesiva de modo adequado.

4.5 Produção Final: a reescrita e publicação da *fanfiction* no *blog*

O último módulo da Sequência Didática representa o “teste de saída” ou a produção final deste projeto didático-pedagógico, ou seja, consiste na reescrita das *fanfictions* produzidas, considerando as orientações e apontamentos feitos pelo professor, no que diz respeito ao uso repetitivo das palavras, desassociado de sua função coesiva, necessitando, portanto, de que os discentes, a partir das contribuições assimiladas nas oficinas, fizessem o emprego da substituição sinonímica como elo promotor do entrelaçamento das ideias expressas na produção de texto. Além disso, essa reescrita foi materializada no ciberespaço, ou seja, em rede, numa plataforma digital (*blog*), favorecendo o letramento digital e os multiletramentos, por meio de um gênero emergente em ambiente digital que promove a multiplicidade cultural e semiótica.

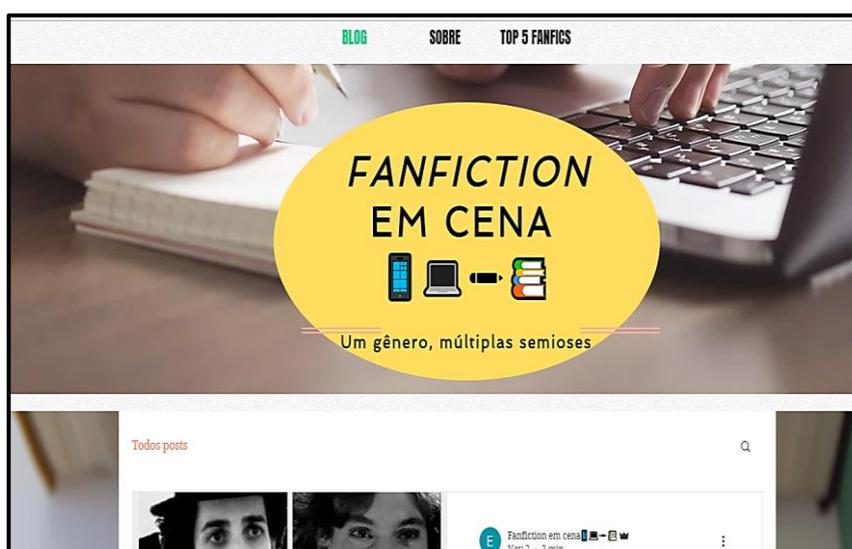
As atividades de orientação, reescrita e publicação das *fanfictions* no *blog* da turma aconteceram no dia 25 de outubro de 2019, sexta-feira, e ocuparam 2 aulas. Assim, após o recebimento e análise das *fanfictions* produzidas, o professor devolveu essa escrita inicial com orientações sobre o processo de reescrita textual, solicitando que os alunos se atentassem para os aspectos funcionais e estruturais que compõem esse gênero de texto e para os apontamentos feitos em relação ao emprego dos sinônimos com função coesiva. Sobre isso, é importante mencionar que foram delimitadas orientações sobre os aspectos linguísticos, o interlocutor, os objetivos a serem alcançados, a seleção lexical, o nível de formalidade, dentre outros aspectos intrínsecos ao ato de escrever. Considerou-se também nessas orientações as duas últimas etapas, sugeridas por Oliveira (2010), a *editoração e reescrita do texto* e a *revisão e redação da versão final do texto*.

Nesse sentido, explicou-se ainda sobre a importância de a reescrita e a publicação da versão final das *fanfictions* serem efetuadas no ciberespaço, num *blog* da turma, construído especificamente para esse fim. Valorizou-se, assim, a contribuição do letramento digital, ao passo que surge como propulsor dos novos modos de leitura, produção e circulação de textos, uma vez que, com o acesso à internet, os novos gêneros emergentes passam a fazer parte do cotidiano dos alunos, funcionando como ferramentas de leitura e escrita que propiciam as diversas semioses e maneiras de significar o texto. Portanto, a dinamicidade e a fluidez da escrita de *fanfictions* nas plataformas multimidiáticas proporcionaram seguir os estudos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) sobre os letramentos digitais, uma vez que, mesmo os estudantes sendo categorizados como nativos digitais, faz-se necessário dominar as habilidades

de *interpretar*, *administrar*, *compartilhar* e *criar* sentido de forma eficaz em relação ao manejo dessas ferramentas presentes nos meios de comunicação virtual.

Sobre o *blog* da turma, é importante frisar que foi construído com a finalidade de divulgar as *fanfictions* produzidas pelo público-alvo desta pesquisa, colaborar para o letramento digital e tornar a escrita um instrumento de efetiva participação social e protagonismo estudantil, uma vez que o alcance de uma publicação no ciberespaço é amplo, o que valoriza a multiculturalidade e a multisssemiose presentes nesse gênero textual, promovendo, assim, o estudo dos *multiletramentos*, como defendido por Rojo (2012).

Figura 15 – Página inicial do *blog* *Fanfiction em cena: um gênero, múltiplas semioses*



Fonte: *fanfictionemcena.com*.

Dessa forma, o *blog* é denominado *Fanfiction em cena: um gênero, múltiplas semioses* e se encontra localizado no endereço *fanfictionemcena.com*. A página inicial dessa plataforma (*Figura 15*) apresenta, na parte superior, três abas: “*Blog*”, “*Sobre*” e “*Top 5 Fanfics*”. Assim, a primeira aba conduz o internauta a conhecer todos os *posts* publicados, uma espécie de janela com um resumo da *fanfiction* publicada, em que aparecem uma imagem (capa), autor da publicação, a data de publicação, o tempo necessário para se ler o texto, uma aba com a opção de compartilhamento do texto em redes sociais, o título da *fanfiction*, as três linhas escritas inicialmente, a quantidade de visualizações, a opção de se escrever um comentário e de curtir a publicação (*Figura 16*). Para acessar o texto na íntegra, basta apenas clicar sobre a imagem ou sobre as linhas que representam o início da *fanfiction*.

Em relação à segunda aba, *Sobre*, ao se clicar, é possível ler algumas informações relacionadas à finalidade do *blog*, acompanhar os últimos *Destaques* publicados e se inscrever para receber atualizações do *blog*, indicando o nome e e-mail do internauta. A terceira aba, *Top 5 Fanfics*, disponibiliza aos leitores uma lista com as cinco (05) *fanfics* mais lidas/visualizadas no mês vigente, como forma de direcionar o leitor aos textos mais consumidos pelos internautas. Por fim, ressalta-se que esse *blog* contém uma interface de fácil manuseio pelos internautas/leitores, acesso gratuito, com viés educacional, além disso, há duas versões, uma para *desktop* e outra para *mobile* (*smartphones, tablets etc.*).

Figura 16 – Layout de acesso às *fanfictions* publicadas



Fonte: fanfictionemcena.com.

Nesse sentido, é importante salientar que, a princípio, foi publicado pelo docente um *post* intitulado “O que são *fanfictions*?”, com o objetivo de elucidar dúvidas sobre esse gênero textual aos leitores/internautas que acessarem a plataforma. Posteriormente, com o auxílio do professor, foram publicadas pela turma vinte e seis (26) *fanfictions*. Salienta-se que cada *ficwriter*, ou seja, escritor de *fanfiction*, empregou um nome fictício para se apresentar como autor do texto virtual, preservando, assim, sua identidade e validando o caráter legal desta pesquisa.

Em se tratando da reescrita das *fanfictions*, as produções iniciais dos alunos foram analisadas pelo professor-pesquisador e devolvidas com apontamentos sobre a necessidade de melhorias em relação aos aspectos funcionais e estruturais do gênero e, principalmente, em relação ao emprego inadequado de palavras/expressões que se encontravam em repetição

demasiada e tornavam a fluidez das ideias prejudicada. Posteriormente, solicitou-se que fosse empregada a substituição por sinônimos dos vocábulos destacados (repetidos), atrelando-os à sua função coesiva adequada, procedimento visto no decorrer das oficinas da Sequência Didática, com os gêneros conto, crônica e *fanfiction*.

Ressalta-se que a reescrita das *fanfictions* ocorreu no *smartphone* dos alunos e a entrega da produção final deu-se por meio da publicação dos textos no *blog* da turma – *Fanfiction em cena: um gênero, múltiplas semioses*. De modo a vincular o conteúdo de cada universo narrativo das *fanfictions* a uma imagem correspondente, requisitou-se que cada *ficwriter* selecionasse, na internet, um recurso digital⁹ (imagem) que representasse sua produção escrita, associando, dessa forma, o verbal ao imagético e despertando o leitor para as múltiplas semioses presentes nos textos verbovisuais.

Pode-se relatar que a publicação das *fanfictions* reescritas no *blog* favoreceu:

- ❖ a construção colaborativa do conhecimento, ao passo que foi possível observar os comentários, as visualizações e curtidas dos textos, além da ajuda mútua entre os pares;
- ❖ o letramento digital em sala de aula, considerando o acesso, a sondagem e o reconhecimento dos recursos disponíveis na plataforma (*blog*), ainda desconhecida por parte dos alunos, apresentando como suporte de veiculação seus *smartphones*. Desse modo, buscou-se propagar o uso consciente e eficaz das novas ferramentas tecnológicas, o que trouxe à tona a *Pedagogia dos Multiletramentos*, postulada pelo Grupo Nova Londres (1996) e abordada por Rojo (2012), que destaca também a resignificação do uso do celular em sala de aula, numa perspectiva pedagógica, como dispositivo de navegação, pesquisa, filmagem etc.;
- ❖ a materialização e maior visibilidade das *fanfictions* escritas, uma vez que se encontram hospedadas no ciberespaço, garantindo um amplo alcance de leitores;
- ❖ a formação de sujeitos-escritores efetivamente ativos, conectados e inseridos socialmente.

⁹ Ressalta-se que o uso de quaisquer recursos digitais, disponibilizados em meio eletrônico, deve ser devidamente referenciado. Caso não se encontre em domínio público, faz-se necessária a autorização prévia do(s) autor(es), mesmo estando à disposição na internet e com a fonte indicada. Uma ferramenta que facilita e refina essa busca do usuário por recursos sem restrições de uso, compartilhamento ou modificação é a *Pesquisa avançada* da empresa *Google*, disponível em: https://www.google.com.br/advanced_search.

É possível acompanhar de forma minuciosa, na *Tabela 4*, o comportamento dos alunos em relação à escrita final, ao se analisar, sob um viés comparativo, a quantidade de vocábulos repetidos e/ou empregados com função coesiva distorcida na escrita inicial em relação às substituições por sinônimos adequadamente realizadas na produção final das *fanfictions* (reescrita).

Tabela 4 – Desempenho na escrita final das *fanfictions*

Título da <i>fanfiction</i>	Vocábulos repetidos / Quantidade	Substituição sinonímica, respectivamente	Ausência ou inadequação
<i>Meu sonho me motiva</i>	peneira; amigo; time; Taça das favelas; Flamengo; sonho; jogo; goleiro; Maracanã / (09)	¹⁰ ; parceiro; grupo; Campeonato das favelas; rubro-negro, urubu, Mengão; – ; – ; paredão; –	04
<i>Velozes e furiosos</i>	carro; corrida; polícia / (03)	veículo; competição; tiras	–
<i>Nosso infinito</i>	câncer; pais; cigarro; vida / (04)	problema, doença; genitores; droga; existência	–
<i>Vivendo um sonho, talvez...</i>	aeroporto; show; cidade; lanche; garotos; evento; casa; gente; famoso; música; viagem / (11)	– ; apresentação; <i>city</i> ; – ; meninos; festa; residência, mansão; – ; – ; canção; passeio	04
<i>Dragon Ball Z Deuses</i>	Planeta Vegeta; guerreiro; saiyajin; criança; planeta; Deus / (06)	– ; lutador; membro; menino; – ; –	03
<i>A verdade</i>	momento; lembrança; lugar; concerto / (04)	tempo; recordação; teatro; recital	–
<i>Um amor para recordar</i>	rapaz; garoto; câncer / (03)	moço; pretendente; doença	–
<i>Os Vingadores – O recomeço</i>	heróis; batalha; membros; inimigo; exército / (05)	defensores; conflito; integrantes; adversário, rival; tropas	–

¹⁰ O travessão indica a ausência ou a inadequação da substituição sinonímica de determinado vocábulo em repetição.

<i>A Bela e a Fera</i>	castelo; rosa; jardim; garota; feitiço; filhos / (06)	fortaleza; flor; bosque; moça; bruxaria; crianças	–
<i>A menina Rapunzel</i>	filha; bruxa; menina; frutas; floresta; casa; pais / (07)	herdeira; feiticeira, bruaca; garota; – ; mata; lar; –	02
<i>O cavalo de guerra</i>	garoto; cavalo; mãe; homem; guerra / (05)	filho; animal; rainha, genitora; cara; batalha	–
<i>A noite</i>	doença; pai; casa; violão; estação; gato; piscina / (07)	enfermidade; – ; lar; instrumento; – ; animal; –	03
<i>O amor encontrado na igreja</i>	casa; igreja; pessoa; tempo / (04)	lar; casa de Deus; cidadão, sujeito; instante, momento	–
<i>Os Vingadores</i>	planeta; ajuda; guerreiros; batalha / (04)	mundo, Terra; reforço; lutadores; briga, confronto	–
<i>Cruela: a que não era tão cruel</i>	cidade; cachorro; filhotes; empregada / (04)	vilarejo; cão; cachorrinhos, animaizinhos; funcionária	–
<i>A seguinte escolha</i>	mãe; pessoas; dia; baile; casa / (05)	– ; – ; – ; espetáculo; residência	03
<i>Supremo e o multiverso dos monstros</i>	estalo; fenda; monstros / (03)	estrondo; porta, portal, abertura; criatura, besta, seres	–
<i>Sonho de boleira</i>	sonho; Marta; escolinha; meninas; carro / (05)	desejo, objetivo; jogadora, estrela; estabelecimento; garotas; automóvel	–
<i>O verdadeiro Lúcifer</i>	detetive; Los Angeles; demônio; casa; chefe / (05)	investigadora; – ; – ; lar; –	03
<i>Cinderela</i>	mãe; casa; doença; tia / (04)	coroa, amada, guerreira; moradia, lar; mal; parenta	–
<i>Dom Casmurro: o enredo final</i>	filho; nome; amigo; morte; pai/ (05)	descendente, criança; – ; colega; perda; –	02
<i>A fã</i>	menino; cantor; foto; feliz / (04)	rapaz; ídolo; retrato; alegre	–

<i>Era pra ser...</i>	sequestro; policiais; quiosque; irmão; arma; tiro / (06)	retenção; guardas, agentes; banca, barraca; parceiro, camarada; revólver; bala	–
<i>A cinco passos de você</i>	Doença / (01)	enfermidade	–
<i>O Último Guardião</i>	imortal; objetos; casa; pais; irmão; lealdade; empresa; sangue / (08)	– ; relíquias; residência; protetores; companheiro; – ; – ; –	04
<i>O matuto do Sertão</i>	pais; cidade; festa; gente / (04)	família, amados; capital; <i>show</i> ; pessoas;	–
TOTAL	132 vocábulos repetidos	104 substituições sinonímicas	28

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao se analisar os dados da tabela acima, considerando o quantitativo de alunos na classe, compreendemos que houve um avanço significativo no decorrer entre a primeira escrita (inicial) e a reescrita das *fanfictions*, uma vez que 65,4% dos estudantes (17 alunos) obtiveram êxito ao substituírem todos os termos/expressões repetidos em suas produções, empregando sinônimos com a função coesiva apropriada. Isso não significa dizer que os demais estudantes, ou seja, 34,6% da turma (9 discentes), alcançaram resultados ineficientes, pelo contrário, considerando um panorama individual, é notável que esse conjunto de alunos atingiu um resultado regular, mediano, uma vez que conseguiu substituir aproximadamente metade ou mais das expressões repetidas e desassociadas da função de coesão em suas *fanfics* por sinônimos favoráveis à manutenção do elo coesivo no texto.

Nesse sentido, essa evolução na escrita dos alunos torna-se ainda mais perceptível ao se comparar, numa análise global, o quantitativo de vocábulos repetidos e em desacordo da real função coesiva na escrita inicial da *fanfiction*, ao número de termos que foram substituídos incorretamente ou mesmo ausentes de substituição por sinonímia na produção final (reescrita). Assim, a turma atingiu um total de 132 (cento e trinta e dois) vocábulos/expressões em repetição demasiada na primeira escrita, enquanto na reescrita foram 104 (cento e quatro) palavras substituídas adequadamente por sinônimos que colaboraram para o entrelaçamento das ideias, ou seja, houve um aproveitamento de 78,8% na eficiência das atividades do Caderno Pedagógico, as quais contribuíram com melhorias na produção escrita final das *fanfictions*, em

contraponto a tão somente 28 (vinte e oito) palavras que não foram substituídas ou foram apontadas inapropriadamente, o que representa apenas 21,2% das palavras.

Como exemplificação do primeiro grupo de textos pertencentes à produção escrita final (17 estudantes ou 65,4% da turma), que alcançou um excelente resultado ao indicar sinônimos possíveis para substituírem na reescrita da *fanfiction* todas as palavras repetidas, pode-se ler o *Quadro 24* com alguns trechos específicos da *fanfiction Os Vingadores – O recomeço*, autoria de CAS9.

Quadro 24 – Trechos da escrita final da *fanfiction Os Vingadores – O recomeço*

<p>1. Forma referencial: heróis Elemento de referência: defensores</p>
<p>“Vários anos se passaram após o grupo de heróis terem salvado a Terra [...]”. “Assim, ganhou novas caras, por exemplo, alguns defensores do X-Man [...]”. “Os defensores, após ficarem sabendo que Thanos estava vivo, foram [...]”.</p>
<p>2. Forma referencial: batalha Elemento de referência: conflito</p>
<p>“Os Vingadores, depois da última batalha, acabaram perdendo alguns membros graças a seu grande inimigo, Thanos, que acabou morrendo no conflito.”</p>
<p>3. Forma referencial: membros Elemento de referência: integrantes</p>
<p>“Os Vingadores, depois da última batalha, acabaram perdendo alguns membros graças a seu grande inimigo [...]”. “Com esses novos integrantes descobriram que seu maior adversário estava vivo”.</p>
<p>4. Forma referencial: inimigo Elemento de referência: adversário; rival</p>
<p>“[...] acabaram perdendo alguns membros graças a seu grande inimigo, Thanos [...]”. “Com esses novos integrantes descobriram que seu maior adversário estava vivo”. “Chegando lá, o seu rival não estava sozinho [...]”.</p>
<p>5. Forma referencial: exército Elemento de referência: tropas</p>
<p>“Chegando lá, o seu rival não estava sozinho, mas na presença de seu exército”. “Conseguiram felizmente acabar com Thanos e suas tropas mais uma vez”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que, no exemplo supracitado, foram realizados adequadamente os procedimentos de referenciação definidos por Koch (2015), pois, no primeiro caso, a forma referencial “heróis” ganha um elemento de referência por meio da *ativação* do vocábulo

“defensores”, que passa a ocupar um *lócus* no texto e mantém em foco a forma referencial. Noutra passagem da *fanfiction*, o referente já introduzido (defensores) é ativado novamente, ou seja, sofre *reativação*, mantendo o referente textual em evidência e colaborando para a concatenação das ideias expressas. Nos casos 2, 3 e 5, são apresentadas as formas referenciais “batalha”, “membros” e “exército”, respectivamente, que são envolvidas somente pelo processo de *ativação* de um referente textual, nesse caso “conflito”, “integrantes” e “tropas”, nessa ordem, o que mantém em foco a expressão linguística a que se refere. Por fim, na quarta situação, os procedimentos apontados por Koch (2015) foram aproveitados de maneira satisfatória, entretanto, numa circunstância diferente, já que a forma referencial “inimigo” conquista um referente textual pela *ativação* do termo “adversário”, que agora preenche um espaço na tessitura textual. Assim, ao invés de mantê-lo em foco, por meio da *reativação* desse referente, realizou-se o procedimento *de-ativação*, em que um novo referente textual foi ativado, nesse caso a palavra “rival”, que passou a ocupar o foco e desativou, temporariamente, o elemento de referência anterior (adversário).

No recorte do segundo grupo de textos inerentes à produção escrita final (9 estudantes ou 34,6% da turma), que alcançou um resultado razoável, uma vez que foram indicados adequadamente alguns sinônimos viáveis para substituírem na reescrita da *fanfiction* as palavras repetidas, alguns vocábulos não foram substituídos, permanecendo em repetição, ou mesmo foram realizadas indicações em desassociação da função coesiva exercida pela expressão empregada. É possível acompanhar esse desempenho no *Quadro 25*, a partir de alguns fragmentos específicos da *fanfiction A menina Rapunzel*, autoria de ESS9.

Quadro 25 – Trechos da escrita final da *fanfiction A menina Rapunzel*

<p>1. Forma referencial: filha Elemento de referência: herdeira</p> <p>“[...] não eram felizes, porque tinha algo que lhes faltava, a sua amada filha”. “[...] não imaginavam que aquela linda jovem seria sua herdeira”. “Essa linda garota é a sua herdeira”.</p>
<p>2. Forma referencial: bruxa Elemento de referência: feiticeira; bruaca</p> <p>“Quando a bruxa chegou, olhou para as cestas”. “A feiticeira não pensou três vezes”. “[...] a bruaca malvada apareceu e lutou [...]”.</p>
<p>3. Forma referencial: menina Elemento de referência: garota</p>

<p>“[...] que fazia a menina de empregada e que se não cumprisse suas obrigações [...]”.</p> <p>“[...] a bruaca malvada apareceu e lutou com o pai da garota”.</p> <p>“Essa linda garota é a sua herdeira”.</p>
<p>4.</p> <p>Forma referencial: frutas</p> <p>Elemento de referência: não houve substituição sinonímica</p>
<p>“[...] acabou esquecendo de cumprir uma de suas obrigações: colher frutas na floresta[...]”.</p> <p>“[...] acabou percebendo que não havia nenhuma fruta”.</p> <p>“Onde estão as frutas que eu mandei você colher?”.</p> <p>“Eu esqueci de colher as frutas.”</p> <p>“A senhora mandou eu fazer tanta coisa, mais tanta coisa que me esqueci de tirar as frutas”.</p>
<p>5.</p> <p>Forma referencial: floresta</p> <p>Elemento de referência: mata</p>
<p>“[...] colher frutas na floresta, que não ficava muito longe de sua casa”.</p> <p>“[...] colocou em uma carroça e levou para uma mata distante”.</p>
<p>6.</p> <p>Forma referencial: casa</p> <p>Elemento de referência: lar</p>
<p>“[...] colher frutas na floresta, que não ficava muito longe de sua casa”.</p> <p>“Eles voltaram para o lar onde moravam, que ficava no campo”.</p>
<p>7.</p> <p>Forma referencial: pais</p> <p>Elemento de referência: não houve substituição sinonímica</p>
<p>“Quando estavam tentando soltá-la, a bruaca malvada apareceu e lutou com os pais da garota”.</p> <p>“Lutou bastante, lutou tanto que os pais acabaram se cansando”.</p> <p>Então, os pais saíram correndo e a Rapunzel finalmente conheceu seus pais verdadeiros [...]”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

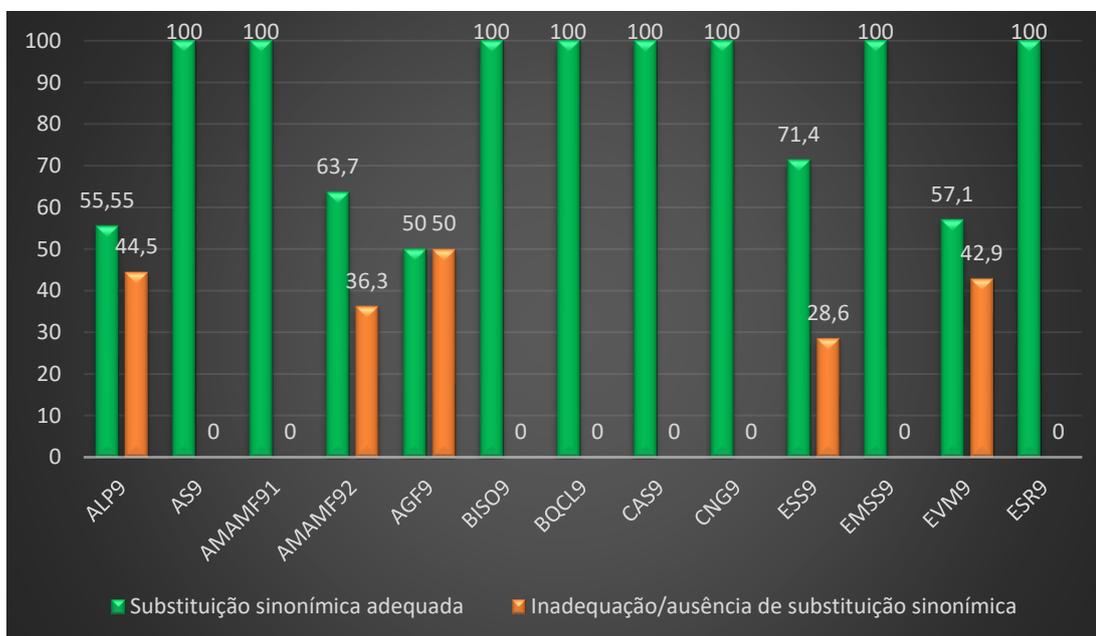
Nos fragmentos do *Quadro 25*, é notável que foram realizados alguns procedimentos de referenciação postulados por Koch (2015), como: em 1, 3, 5 e 6, as formas referenciais “filha”, “menina”, “floresta” e “casa” ganham um elemento de referência a partir da *ativação* dos vocábulos “herdeira”, “garota”, “mata” e “lar”, respectivamente, passando, nesse instante, a preencherem um *locus* no texto, o que garante, assim, o foco sobre a forma referencial; ainda em 1 e 3, ocorre o procedimento de *reativação*, uma vez que o referente já introduzido é novamente ativado, dando continuidade ao elo estabelecido por esses referentes textuais (herdeira e garota); e, em 2, há uma diferença em relação aos casos anteriores, pois a forma referencial “bruxa” recebe um referente textual por meio da *ativação* da palavra “feiticeira”, a qual passa a ocupar um espaço no texto, mas, em vez de continuar em foco e sofrer *reativação*, o procedimento *de-ativação* é diretamente acionado, ao passo que um novo referente textual

entrou em cena, ou seja, o termo “bruaca”, validando a forma referencial, preenchendo o foco e desligando por enquanto o referente anterior (feiticeira).

Entretanto, nos casos 4 e 7, é perceptível que as formas referenciais “fruta” e “pais”, respectivamente, não passaram por nenhum processo de coesão referencial, logo, não houve também a substituição lexical sinonímica, mecanismo coesivo norteador deste trabalho. Nesse sentido, a repetição da forma referencial não aconteceu como recurso coesivo a favor da concatenação das ideias, como, por exemplo, a serviço da manutenção do tema. Com isso, o emprego repetitivo da forma referencial foi demasiado, não-monitorado, feito de maneira inconsciente, muitas vezes, inclusive, na mesma oração ou em períodos próximos, o que prejudicou a fluidez das ideias e a própria tessitura textual, já que outros recursos de ordem referencial poderiam ter sido empregados para evitar essa inadequação, como, por exemplo, o uso de palavras sinônimas, como “alimentos” e “frutos” para o termo “frutas” e “genitores” e “familiares” para o vocábulo “pais”. Portanto, foram essas ausências ou inadequações que conduziram esse segundo grupo de alunos a se enquadrarem num desempenho considerado razoável, moderado, mas não insuficiente.

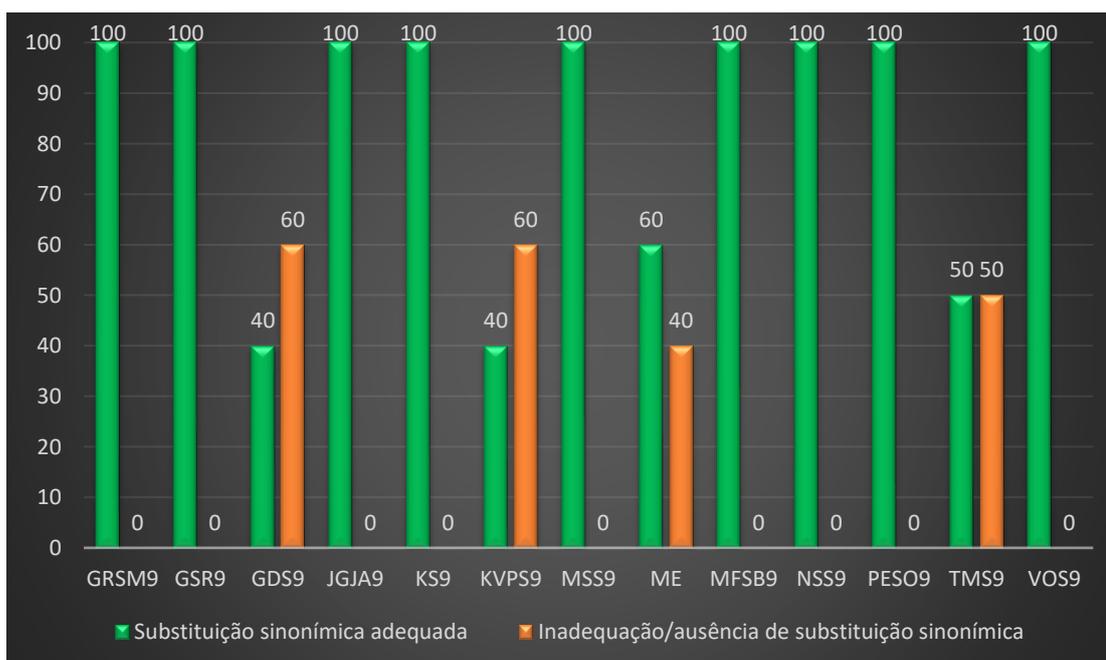
Por fim, a evolução de cada aluno, no tocante a empregar o uso dos sinônimos como recurso coesivo, sanando o excessivo uso repetitivo, muitas vezes desassociado da real função coesiva de determinados vocábulos, considerando uma perspectiva comparativa entre a escrita inicial e a produção final (reescrita) da *fanfiction*, pode ser analisada nos *Gráficos 10 e 11*, organizados, cada um, com metade dos estudantes da turma:

Gráfico 10 - Percentual de vocábulos substituídos adequadamente por sinonímia *versus* percentual de inadequação/ausência de substituição sinonímica na produção final dos alunos (Grupo I)



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 11 - Percentual de vocábulos substituídos adequadamente por sinonímia *versus* percentual de inadequação/ausência de substituição sinonímica na produção final dos alunos (Grupo II)



Fonte: Dados da pesquisa.

Diante dessas colocações, acredita-se que houve um avanço expressivo em relação ao uso dos sinônimos como recurso de coesão referencial na produção escrita dos estudantes, aliado à ampliação do repertório vocabular, por meio do gênero emergente digital *fanfiction*, o que favoreceu o letramento digital e a abordagem da multiculturalidade e das multissemioses, ou seja, o trato com os multiletramentos. Consequentemente, o conhecimento assimilado pelos alunos por meio da Sequência Didática, a qual contempla o Caderno Pedagógico, corroborou para significativas melhorias nesse processo de ensino e aprendizagem, validando também a importância de se trabalhar a prática da escrita como processo nas aulas de Língua Portuguesa, sob um viés de inserção social e protagonismo estudantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita é um instrumento que possibilita a efetiva atuação dos cidadãos frente às inúmeras ações em sociedade. É um meio que dissemina a cultura e contribui para o protagonismo social dos indivíduos. Enquanto prática social, consoante Coulmas (2014), é promotora da diminuição das desigualdades e resgate dos valores em quaisquer setores sociais, independente do aspecto econômico, raça, gênero, etnia e/ou nível de escolaridade. Assim, é pautada na perspectiva sociocultural que ela deve ser entendida enquanto mecanismo que favorece a ascensão social, por meio do compartilhamento de ideias em diversos veículos da comunicação humana, tecnológicos ou convencionais.

Dessa forma, considera-se relevante a escola promover ações significativas em prol da escrita processual, com a finalidade de potencializar nos alunos o ato de escrever, materializado na dimensão do texto, tendo em vista ser uma atividade complexa. Assim, este projeto intervencionista teve como objetivo diminuir as dificuldades relacionadas ao mecanismo de coesão referencial na escrita de uma parcela de alunos da educação básica, por meio de uma proposta pedagógica de ensino que valoriza o emprego adequado da substituição sinonímica enquanto recurso coesivo, como também na busca pela ampliação do seu repertório lexical, contribuindo, assim, para a habilidade na progressão das ideias do texto. Além disso, possibilitou o domínio da escrita como ferramenta de inserção social, de reflexão e criticidade, mediante conhecimentos linguísticos que englobam a leitura, compreensão, interpretação e (re)escrita textual. Portanto, o texto abandona a concepção de uso como ‘pretexto’ para o ensino puramente normativo e passa a ser considerado como um todo significativo na abordagem da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, Rojo e Cordeiro (2004, p. 8) afirmam que

[...] o texto como objeto de ensino ou como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental (“processual”), em leitura e compreensão de textos e em produção de textos, afirma-se juntamente com o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados [...].

Ademais, foi possível conciliar tais perspectivas ao estudo sistemático do gênero textual *fanfiction*, com atividades de leitura, compreensão, interpretação, escrita e reescrita, contemplando a abordagem dos *multiletramentos* e, especificamente, a possibilidade de letramento digital dos estudantes, uma vez que as *fanfictions* integram a multiculturalidade e as multissemoses e permanecem atreladas às práticas contemporâneas de uso da linguagem, à

cultura escrita literária e digital, bem como à vivência social e cultural dos discentes. Desse modo, acredita-se que este projeto contribuiu “para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma” (BRASIL, 2018, p. 243).

É válido mencionar que, no decorrer desta pesquisa, foram consideradas as operações básicas atreladas à coesão referencial apontadas por Koch (2015, p. 97): a *ativação* (um referente textual é introduzido, passando a ocupar um local específico), a *reativação* (um referente já mencionado é retomado, permanecendo em destaque) e a *de-ativação* (ativação de um novo referente textual, desativando o referente em foco, entretanto, a qualquer instante pode ser acionado novamente). Ratifica-se que o conhecimento dessas estratégias pelo público-alvo desta pesquisa-ação ampliou as possibilidades de encadeamento das ideias na (re)escrita do texto a partir da retomada e/ou inserção de um referente, mediante a substituição lexical por sinônimos, seja num movimento para frente ou para trás.

Para alcançar os propósitos supracitados, o professor-investigador delineou um percurso metodológico cerceado por estratégias que contemplaram o estudo da coesão referencial por substituição sinonímica, durante o processo de escrita e reescrita textual, pautado principalmente no trabalho com o gênero *fanfiction*. Desse modo, como ações intervencionistas, todas as atividades foram desenvolvidas em oficinas, organizadas numa Sequência Didática adaptada à proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que engloba leitura, compreensão e produção textual e explora a seleção e a ampliação vocabular dos alunos. Assim, a materialização desse “produto educacional”, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, ocorreu por meio da construção de um Caderno de Atividades Pedagógicas, replicável e disponibilizado em rede como uma ferramenta que subsidia a prática de ensino e aprendizagem em língua portuguesa. Isto posto, os resultados alcançados apontam para significativos avanços dos estudantes no que tange ao fortalecimento do domínio vocabular, ao emprego adequado dos sinônimos na escrita de um gênero digital, a *fanfiction*, despertando, portanto, para os múltiplos letramentos e semioses.

À vista disso, compreendemos ser imprescindível que o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental aproprie-se do texto como instrumento indispensável para o ensino e aprendizagem de estratégias no desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo Rojo e Cordeiro (2004, p. 8), “a leitura do texto é a ocasião que pode propiciar aprendizado de estratégias variadas a que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração”. Assim, ao se trabalhar com escrita e/ou reescrita textual, tais estratégias serão acionadas através de mecanismos linguísticos/coesivos que subsidiam o ordenamento das ideias e construção de sentidos na produção de texto. Dessa forma, é patente

que essa abordagem precisa ser explorada na escola, “a fim de que o aprendiz receba instruções sobre a importância de se utilizar estratégias de referenciação para melhorar sua competência em compreensão e produção de textos.” (CAVALCANTE; FILHO; BRITO, 2014, p. 35).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Perfil: Muribeca-SE**. Brasília – DF, 2018. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/muribeca_se. Acesso em: 04 de jul. 2018.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. *Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa*. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 19 de março de 2018 – versão final. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FILHO, Valdinar Custódio; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CLEMENTE, Bianca Jussara Borges. **O uso do fanfiction nas aulas de produção textual no ensino médio**. 2013. Dissertação (Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras, 2013.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FANFICS BRASIL. **Como Escrever uma Fanfic**. ©2019. Site: fanfics.com.br. Disponível em: <https://fanfics.com.br/dica/5/como-escrever-uma-fanfic-fanfiction>. Acesso: 10 de jul. de 2019.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 9. ed., 5. reimp. São Paulo: Ática, 2002.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT (QEDu). **Distribuição dos alunos por nível de proficiência**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>. Acesso em: 15 de out. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GNL - Grupo Nova Londres. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60 - 92, 1996.

GREEN, John. A culpa é das estrelas. **Amazon**, 2019. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Culpa-%C3%89-das-Estrelas/dp/8580572266>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

GREEN, John. A culpa é das estrelas. **Adoro Cinema**, 2019. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-218926/>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

GRIMM, Irmãos. Chapeuzinho Vermelho. **Contos de Grimm**, 2019. Disponível em: http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho. Acesso em: 21 de jun. de 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

INDYTHOMASI. Felicidade Clandestina. **Fanfics Brasil**, 2019. Disponível em: <https://fanfics.com.br/fanfic/59226/felicidade-clandestina-felicidade-clandestina-clarice-lispector>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Ideb: Consulta pública por escola**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/28005848>. Acesso em: 04 de jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Prova Brasil: resultados**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso em: 15 de out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE cidades**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/muribeca/panorama>. Acesso em: 11 de jul. 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed., 11. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. **Conto Brasileiro**, 2019. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/felicidade-clandestina-conto-de-clarice-lispector/>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MEIRELLES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.

MITLESTOE. Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada. **Nyah! Fanfiction**, 2019. Disponível em: https://fanfiction.com.br/historia/648905/Chapeuzinho_Vermelho_-_A_versao_nunca_contada/capitulo/1/. Acesso em: 21 de jun. de 2019.

MRS GREY. Uma carta, uma paixão. **Nyah! Fanfiction**, 2019. Disponível em: https://fanfiction.com.br/historia/623936/Uma_Carta_Uma_Paixao/capitulo/1/. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

MURAKAMI, Raquel Yukie. **O ficwriter e o campo da fanfiction: reflexão sobre uma forma de escrita contemporânea**. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada). São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. A constituição social e psicológica do texto escrito. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (orgs.). **Linguística aplicada**. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

ROIPHE, Alberto (org.). **Literatura em jogo: proposições lúdicas para as aulas de português**. Aracaju: Criação, 2017.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SABINO, Fernando. O homem nu. **Conto Brasileiro**, 2019. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/o-homem-nu-cronica-de-fernando-sabino/>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

SANTANA, Ana Lúcia. Romeu e Julieta. **Infoescola**, 2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/teatro/romeu-e-julieta/>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

SCLIAR, Moacyr. O cavalo imaginário. *In*: SCLIAR, Moacyr; FONSECA, Rubem; MIRANDA, Ana. **Pipocas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA (SEDUC-SE). **Escolas da Rede Estadual**. Aracaju-SE, 2018. Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/Escola.asp?cdestrutura=229>. Acesso em: 04 de jul. 2019.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Currículo de Sergipe Integrar e Construir – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. SEDUC, 2018. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02-Regulamentado.pdf>. Acesso em: 23 de jul. de 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

THIALY, Lucas. OKAY? OKAY. **Nyah! *Fanfiction***, 2019. Disponível em: https://fanfiction.com.br/historia/776707/Okay_Ookay/capitulo/1/. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 02 nov. 2018.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction** [recurso eletrônico]: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário sociocultural



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Ferreira Costa Bonifácio

Orientando: Mestrando Erisvaldo Silva Santos

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Caríssimo(a) aluno(a),

Com o objetivo de traçarmos um perfil do público-alvo desta pesquisa-ação, solicitamos o preenchimento do questionário a seguir.

Agradecemos sua colaboração!

1. Qual é o seu gênero?

Masculino Feminino

2. Quantos anos você tem?

13 14 15
 16 17 18 ou mais

3. Onde você mora?

Muribeca / sede
 Muribeca / povoado

Qual é o povoado?

Outro município/povoado

Qual é o município/povoado?

4. Onde você tem acesso à internet?

em casa na escola em outros lugares
 não tenho acesso à internet

5. Quantas horas por dia você costuma passar na internet?

1h – 2h 2h – 3h 3h – 4h Mais de 4h

6. Quais dispositivos eletrônicos você mais usa para acessar à internet/

Computador Smartphone Tablet
 Notebook Ipad Não possui

7. Qual é o seu interesse ao acessar à internet?

Redes Sociais Portais de Notícias
 Blogs Pesquisas escolares
 Assistir vídeos Jogos eletrônicos
 Ouvir músicas Páginas de Esporte
 Páginas de Humor
 Outros: _____

8. Quais redes sociais você tem acesso?

- Facebook Instagram WhatsApp Twitter Tumblr
 Outros Não acesso redes sociais

9. Você costuma compartilhar na internet:

- Fotos Vídeos Textos
 Gifs Áudios Memes
 Outros: _____

10. Você prefere ler textos:

- Digitais Impressos

11. Você costuma ler na internet?

- Sim Não

12. O que você mais gosta de ler?

- Romance Aventura Ação
 Terror Mistério/Suspense
 Comédia Lendas Drama
 Poesia Fábulas
 Outros: _____

13. Você costuma escrever:

- Em papel (caderno, livros, etc.)
 Em meio digital (celular, computador, etc.)

14. Com que frequência você escreve textos?

- Raramente Às vezes Sempre
 Somente quando o professor solicita

15. Você acredita que escrever na internet é diferente de escrever no papel impresso?

- Sim Não

16. Já ouviu falar sobre *fanfiction*?

- Sim Não

17. De quem você é fã (seu ídolo), seja na vida real ou na ficção, faz parte do universo do(a):

- Música Esporte Filme
 Série Novela Teatro
 Jogo eletrônico Desenho animado
 Religião Política
 Outros: _____

18. Se você fosse convidado a escrever um texto ficcional sobre seu ídolo, aceitaria essa proposta?

- Sim Não

19. Sobre qual gênero gostaria de escrever essa ficção que envolve seu ídolo?

- Romance Aventura Ação
 Terror Mistério/Suspense
 Comédia Violência Drama
 Outros: _____

20. Você publicaria esse texto sobre seu ídolo em meio digital?

- Sim Não

APÊNDICE B - Atividade de Pré-teste (Entrada)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Ferreira Costa Bonifácio

Orientando: Mestrando Erisvaldo Silva Santos

Unidade de Ensino: _____

Data: _____ de Novembro de 2018 Série: 8º ano matutino

Nome: _____

Atividade de Pré-teste (Entrada)

DICA IMPORTANTE:

A coesão textual trata-se da ligação, conexão entre as palavras de um texto, por meio de diversos elementos linguísticos, que assinalam o vínculo entre os seus componentes. Dentre esses elementos, os **pronomes** são bastante empregados como recurso de referência, pois fazem a retomada do referente, isto é, aquilo a que o texto se refere (termos ou expressões anteriormente empregados).

Leia o texto e responda à questão 01:

Quando cheguei à biblioteca eu estava muito nervoso. Não tinha dormido quase nada. Fiquei até tarde ensaiando o que ia dizer para ela. Como sou surdo, tive dificuldades para aprender a falar. Eu consigo, mas tenho que falar devagar para as pessoas me entenderem. Eu estava com medo de que isso fosse incomodá-la, que ela não gostasse da minha voz.

Assim que passei pela porta eu a vi. Estava linda como sempre e o seu lindo sorriso logo apareceu. Com flores nas mãos, fui me aproximando. Quando cheguei bem perto, antes de dizer qualquer coisa, ela me cumprimentou em LIBRAS (Língua Brasileira dos Sinais), a língua que uso com meus amigos surdos. Primeiro eu me assustei. Até perguntei se ela também era surda, mas não, parece que ela decidiu aprender minha língua para a gente poder se comunicar. [...]

(CAMPOS, Vinícius. **O amor nos tempos do blog**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.)

01. No trecho " Eu estava com medo de que isso fosse incomodá-la ", o termo em destaque se refere a qual expressão/ação do texto?

- a) aprender a falar
- b) gostasse da minha voz
- c) falar devagar
- d) ensaiando o que ia dizer

02. Leia a tirinha de Quino e responda à questão:



No último quadrinho da tirinha, Mafalda faz uso do pronome demonstrativo “esse”. Qual é o termo/expressão a que se refere o pronome em destaque?

Leia o texto abaixo e responda às questões 03 e 04¹¹:

Tai Chi Chuan

O Tai Chi Chuan foi baseado na natureza, na observação de animais. Apesar de suas raízes estarem na antiga China, a prática é indicada também para os ocidentais. A prática pode dar, aos que vivem no ritmo veloz das cidades urbanas, um fator de compensação em suas vidas. Ele é composto de movimentos circulares, concomitantes com respiratórios, que vão relaxando o corpo à medida que são efetuados, sem utilização de força física. As seqüências aprendidas dos movimentos são contínuas, delicadas e circulares, desenvolvendo o alongamento do corpo e ativando a circulação do praticante, além de relaxar os músculos. A prática relaxa a mente, assim como o corpo. Auxilia a digestão, acalma o sistema nervoso, é benéfico para o coração e a circulação sanguínea, torna flexíveis as articulações e rejuvenesce a pele.

Disponível em: <<http://www.br.inter.net>>.

03. Retoma-se a forma referencial “Tai Chi Chuan” por meio de um pronome pessoal no segmento:

- “Apesar de suas raízes estarem na antiga China [...]”
- “[...] a prática é indicada também para os ocidentais.”
- “[...] um fator de compensação em suas vidas.”
- “Ele é composto de movimentos circulares [...]”

04. Na passagem “Ele é composto de movimentos circulares, concomitantes com respiratórios [...]”, o adjetivo destacado é sinônimo de:

- simultâneos
- efêmeros
- aleatórios
- esporádicos

¹¹ As questões 03 e 04 estão disponíveis em: <https://www.acessaber.com.br/atividades/atividade-de-portugues-sinonimo-8o-ano/>.

DICA IMPORTANTE:

Alguns estudiosos consideram que NÃO EXISTEM palavras sinônimas perfeitas, mas acreditam na existência de substituições que favorecem a não repetição e auxiliam na coesão textual.

05. Reescreva as frases substituindo a palavra ou expressão repetida pelo emprego de sinônimos correspondentes. Caso seja preciso, faça as adequações necessárias de gênero e número.

Observe o exemplo abaixo, produzido a partir de uma situação hipotética:

Meu **carro** quebrou na avenida mais movimentada da cidade. O **carro** quebrado deixou o trânsito turbulento. O guincho demorou uma hora para remover o **carro** do local. Os reparos no **carro** foram feitos na oficina.

Após o uso de palavras sinônimas, observe como ficou o texto lido:

Meu **carro** quebrou na avenida mais movimentada da cidade. O **automóvel** quebrado deixou o trânsito bastante turbulento. O guincho demorou uma hora para remover o **veículo** do local. Os reparos no meu **transporte** foram feitos na oficina.

Carro → **Automóvel** → **Veículo** → **Transporte**

a) Meu aniversário será realizado no próximo sábado. Convidei apenas vinte pessoas para o **aniversário**. Teremos doces, salgados e refrigerantes no meu **aniversário**. É muito gratificante poder celebrar o **aniversário** com os familiares e amigos.

06. Leia a notícia jornalística a seguir, adaptada do Portal G1, e responda às questões:

Mãe abandona duas crianças pequenas e vizinhos chamam polícia

Profissionais constaram situação de abandono e abrigaram as crianças. Essa não seria a primeira vez que mãe abandona as crianças enquanto sai.

LG Rodrigues Do G1 Santos

18/03/2014 18h49

Duas crianças, uma com menos de um ano de idade e a outra com dois anos, foram resgatadas pelo Conselho Tutelar de Santos, no litoral de São Paulo, após vizinhos denunciaram a mãe das crianças. Ao chegar à residência na manhã desta terça-feira (18) os profissionais constaram a situação de abandono e levaram as crianças para um abrigo.

De acordo com informações da Delegacia da Mulher de Santos, onde o caso foi inicialmente tratado, essa não seria a primeira vez que a mãe abandona as crianças sozinhas em casa, no bairro Chico de Paula, enquanto sai durante a noite. As crianças foram encaminhadas até a delegacia e posteriormente foram levadas a um abrigo. Até o momento a mãe das crianças não foi localizada.

(<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/03/mae-abandona-duas-criancas-pequenas-e-vizinhos-chamam-policia.html> Acesso em: 02 nov. 2018 / Adaptada)

a) Na notícia lida, há a repetição do mesmo item lexical (mesma palavra ou expressão). Identifique-a.

b) A repetição de uma mesma no texto pode prejudicar muitas vezes a organização das ideias. Assim, um recurso que possibilita a progressão de sentido no texto é a **substituição** da palavra repetida por **sinônimos**.

No texto lido anteriormente, indique possibilidades de sinônimos para a palavra que aparece repetida.

07. Leia um trecho da notícia jornalística a seguir, adaptada do Portal G1, e responda às questões:

Neymar será julgado por fraude em transferência para Barcelona e pode pegar até seis anos de prisão

Grupo DIS, ex-dono de parte dos direitos federativos de Neymar, considera-se prejudicado na saída de Neymar do Santos em 2013. Legislação espanhola obriga o julgamento a ter três juízes

Por AFP — Madri
31/10/2018 13h37

O juiz encarregado de julgar o atacante Neymar na Espanha pelas irregularidades de sua transferência do Santos ao Barcelona acredita que o Neymar poderá ser condenado a até seis anos de prisão, informaram nesta quarta-feira fontes judiciais próximas ao caso.

Neymar, seus pais, o presidente do Barcelona, Josep Maria Bartomeu, e seu antecessor, Sandro Rosell, serão julgados na Espanha por fraude.

O caso emana de uma denúncia do grupo brasileiro DIS, ex-dono de parte dos direitos federativos de Neymar e que se considera prejudicado na transferência de Neymar do Santos para o Barcelona em 2013.



Neymar defendeu o Barcelona entre 2013 e 2017 —
Foto: REUTERS/Kim Kyung-Hoon/File photo

Nesta quarta-feira, o juiz José María Vázquez Honrubia considerou que a acusação feita pelo DIS pelo delito de "fraude" pode acarretar "de quatro a seis anos de prisão" para Neymar, segundo um relatório do magistrado ao qual a agência AFP teve acesso.

Como Neymar pode receber sentença superior a cinco anos de prisão, a legislação espanhola obriga o julgamento a ter três juízes, o que poderia atrasar ainda mais o início do julgamento, que segue sem data para começar. Em nota, a assessoria do grupo NR Sports, que gerencia a carreira de Neymar, declarou que ainda não foi notificado oficialmente do caso, e entende que a decisão é favorável a Neymar.

(<https://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/neymar-sera-julgado-por-fraude-em-transferencia-para-o-barcelona-e-pegar-ate-seis-anos-de-prisao.ghtml> Acesso em: 02 nov. 2018 / Adaptada)

a) A notícia anteriormente lida apresenta a repetição excessiva do nome próprio “**Neymar**”, pois representa a forma referencial relacionada à temática discutida no texto.

Essa repetição torna o texto enfadonho e não contribui para a fluidez das ideias. Assim, o uso de sinônimos eliminaria essa repetição, colaborando para a organização coesiva do texto, através de referentes textuais.

Indique termos que poderiam substituir o vocábulo repetido sem prejuízo das ideias do texto.

Imagine palavras relacionadas à **profissão, nacionalidade, personalidade, papel social**, etc.

08. Leia o texto a seguir:

“Fizemos uma viagem maravilhosa e tiramos fotos maravilhosas! O dia estava maravilhoso, o céu estava numa cor maravilhosa e todos nós estávamos com o sorriso maravilhoso também. Foi maravilhoso! Pra completar, postamos as fotos em nosso *blog* e ficaram maravilhosas!”

a) Observa-se que o termo “maravilhoso” e suas flexões foram utilizados diversas vezes, o que prejudica a coesão no texto acima, isto é, a ligação entre as partes do texto.

Para resolver esse problema, reescreva o texto empregando sinônimos possíveis para a palavra “maravilhoso”, a partir da consulta à tabela abaixo.

Atenção! Algumas palavras não funcionam como sinônimos de “maravilhoso”.

DESPREZÍVEL, DESLUMBRANTE, ESTRANHO, DISFORME,
 ESPANTOSO, SUBLIME, ADMIRÁVEL, COMUM, PÉSSIMO, HORRÍVEL,
 MAGNÍFICO, EXCELENTE, ESTUPENDO, FEIO, SURPREENDENTE,
 RADIANTE, MOSNTRUOSO, HORRENDO, FASCINANTE, ESQUISITO

09. Na frase “O pequeno afilhado ficou **extasiado** diante do presente recebido pelos padrinhos”, a palavra destacada é sinônima de:

- a) imóvel
- b) admirado
- c) firme
- d) sem respirar
- e) indiferente

10. Leia as frases e complete as lacunas com um **sinônimo** da palavra destacada.

Veja o exemplo:

Minha tia **reside** na Avenida Brasil e minha avó **mora** na Rua Pernambuco.

- a) Mateus foi muito **rápido** na corrida. Ele venceu inclusive Cláudio que sempre foi o mais _____ da escola.
- b) O time dos **meninos** ganhou o jogo. Os _____ jogaram muito bem.
- c) Quando o time de futebol entrou em campo, todos olharam-no **repletos** de emoção, mas também _____ de dúvidas sobre o resultado da partida.
- d) Aquele motociclista correu um grande **risco** no acidente de trânsito. A família só pode tranquilizar-se após ter passado todo o _____.

APÊNDICE C – Módulo I – Oficina I: o conto



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Ferreira Costa Bonifácio

Orientando: Mestrando Erisvaldo Silva Santos

Unidade de Ensino: _____

Data: _____ de Outubro de 2019

Série: 9º ano matutino

Discente: _____

LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Leia o texto a seguir e responda às questões:

O cavalo imaginário

(Moacyr Scliar)

Nós todos frequentávamos o mesmo colégio, naquela pequena cidade do interior. Um colégio privado, e muito caro, o que, para nossos pais, não chegava a ser problema: éramos, meus amigos e eu, filhos de fazendeiros. Nossos pais tinham grandes propriedades. E tinham muito dinheiro. Nada nos faltava. Andávamos sempre muito bem-vestidos, comprávamos o que fosse necessário para o colégio e gastávamos bastante no bar da escola.

Aos domingos nos reuníamos para andar a cavalo. Cavalos não faltavam nas fazendas de nossos pais, animais de puro-sangue e bela estampa. Cada um de nós tinha a sua própria montaria, e não estou falando de pôneis, aqueles cavalinhos mansos; não, estou falando de cavalos de verdade, cavalos que corriam muito e saltavam obstáculos. Estou falando de equitação, aquele nobre esporte. Nossos pais faziam questão de que fôssemos excelentes ginetes. Tínhamos até um professor, que nos treinava na arte de cavalgar.

Eu disse que cada um de nós tinha um cavalo, mas isso não é verdade. Havia um que não tinha cavalo. O Francisco.

O Francisco não era filho de fazendeiro. O pai dele tinha uma profissão humilde, era sapateiro. Na verdade, o Francisco só estava em nossa escola porque havia recebido uma bolsa de estudos - era um garoto muito inteligente e muito dedicado. Mas o que fazia em nosso grupo?

Boa pergunta. Acho que nenhum de nós saberia como responder. Diferente dos outros garotos da escola - a maioria dos quais nos detestava -, ele tinha por nós uma admiração que beirava a reverência. Sempre que podia estava por perto. Mais do que **isso**, oferecia-se para prestar pequenos serviços. Se um de nós queria um refrigerante, o Francisco ia buscar. Se um de nós deixava de apresentar o trabalho solicitado pelo professor, Francisco se encarregava de fazê-lo. Por isso, e só por isso, nós o tolerávamos. Por isso, e só por isso, permitíamos que andasse conosco. Durante a semana, bem entendido; porque no domingo as coisas mudavam. No domingo **ele** voltava para o seu lugar. Domingo era o dia de cavalgar, e, do alto de nossas selas, nós contemplávamos, altaneiros, o mundo a nosso redor. Como eu disse, Francisco não tinha cavalo. Isso não impedia que cedo já estivesse no clube hípico, esperando por nós. Ficava a olhar-nos, enquanto galopávamos de um lado para o outro. E nós gostávamos de tê-lo como plateia, porque nos aplaudia entusiasticamente. Mais do que isso, procurava imitar-nos: galopava de um lado para o outro, como se estivesse montando um cavalo imaginário. Nós na pista, cavalgando - ele, ao lado da pista, trotando de um lado para outro e gritando como nós gritávamos, aqueles brados que os cavaleiros soltam quando se entregam ao esporte das rédeas.

De um modo geral, achávamos engraçado aquilo. Não Rodrigo.

Era um cara desagradável, aquele Rodrigo. Mesmo nós, que éramos amigos dele, tínhamos de reconhecer: um garoto intratável, agressivo com os colegas e até com os professores. A má fama que o nosso grupo tinha devia-se sobretudo a ele. Mas a verdade é que tínhamos de aceitá-lo: seu pai não

apenas era o maior fazendeiro da região, como também ocupava o cargo de prefeito da cidade. Rodrigo era seu filho caçula – e o mais mimado. Um garoto estragado, como dizia meu pai.

Rodrigo não gostou nada daquela história. E nos disse:

- Não quero mais saber desse tal de Francisco nos imitando.

Procuramos convencê-lo de que se tratava apenas de uma brincadeira. Inútil: Rodrigo estava furioso mesmo.

- Vou resolver essa coisa à minha maneira - garantiu.

Foi o que fez. Num domingo, enquanto Francisco cavalgava seu cavalo imaginário, Rodrigo se aproximou dele. Apeou e comandou:

- Desça de seu cavalo.

Francisco obedeceu: desceu do fictício cavalo.

- Nós vamos fazer uma aposta - disse Rodrigo. - Se eu perder, entrego-lhe o meu cavalo. Se você perder, entrega-me o seu.

- Que aposta é? - indagou Francisco, numa voz trêmula.

- Uma corrida - disse Rodrigo. Apontou umas árvores, a uns duzentos metros de distância: - Até ali, e voltamos. Quem chegar aqui primeiro, ganha.

Lembro-me de que o sangue me subiu à cabeça.

- Olhe aqui, Rodrigo - comecei a dizer -, você não pode -

Francisco me interrompeu:

- Eu aceito a aposta – disse, com voz firme, ainda que meio **embargada**. – Quero correr.

Foi uma coisa patética de se ver. Os dois se colocaram lado a lado e, a um sinal, começou aquela coisa maluca. Rodrigo simplesmente trotava em seu magnífico cavalo, Francisco corria atrás - sem conseguir alcançá-lo. Rodrigo foi até as árvores, voltou. Minutos depois chegou Francisco, ofegante. Rodrigo mirou-o com arrogância:

- Parece que eu ganhei, não é mesmo?

Francisco, ainda ofegante, permanecia calado.

- Seu cavalo agora é meu - continuou Rodrigo. - E sabe o que vou fazer com ele? Vou soltá-lo no campo. Ele agora está livre, você não pode mais montar, entendeu?

Francisco, quieto. Rodrigo apanhou as rédeas imaginárias e foi até o portão do clube. Ali, espantou o suposto cavalo aos gritos. Feito isso, montou em seu próprio cavalo e foi embora.

Francisco nunca mais foi ao clube. Aliás, ele nem ficou na cidade. Segundo o pai, tinha ido morar com os avós num lugar bem distante.

Nunca mais o vi. Não sei o que foi feito dele. Dizem que vende automóveis, não sei. Mas tenho certeza de que sei com o que sonha: com um belo cavalo, no qual, montado, galopa à vontade por um imenso campo que não tem limites.

(SCLIAR, Moacyr. O cavalo imaginário. In: Scliar, Moacyr; Fonseca, Rubem; Miranda, Ana. **Pipocas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.)

1. “Cada um de nós tinha a sua própria montaria [...] estou falando de cavalos de verdade, cavalos que corriam muito e saltavam obstáculos”. No início do texto, o narrador afirma que ele e seus amigos tinham à disposição os cavalos que desejassem. Por quê?

2. O conto pode ter tanto narrador-personagem como narrador-observador. Que tipo de narrador o conto “O cavalo imaginário” apresenta? Justifique sua resposta.

3. O tempo e o espaço são elementos importantes para a construção de sentidos dos textos narrativos. No conto “O cavalo imaginário”:

a) Onde acontecem os fatos narrados?

b) Levante hipóteses: Qual é o tempo de duração dos fatos narrados no conto? Justifique sua resposta.

4. Indique **duas diferenças** existentes entre o personagem Francisco e o grupo de amigos.

FRANSCISCO	GRUPO DE AMIGOS

5. De acordo com o narrador, apesar de Francisco não representar o grupo de amigos, o garoto era “tolerado”. Por quê?

6. Nessa relação de amizade construída entre as personagens durante a vida escolar, qual era o principal impacto causado na vida de Francisco aos domingos?

7. Aponte **três características** das personagens abaixo:

	FRANSCISCO	RODRIGO
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS		

8. O que o personagem Rodrigo representou na vida de Francisco?

9. Em sua opinião, a atitude de Rodrigo foi correta? Justifique sua resposta.

10. No final do conto, qual foi a conclusão a que o narrador chegou?

11. No trecho “No domingo **ele** voltava para o seu lugar” (5º parágrafo), o termo em destaque se refere a qual expressão do texto?

- a) cavalo imaginário
- b) Rodrigo
- c) Francisco
- d) professor

12. No trecho “Mais do que **isso**, oferecia-se para prestar pequenos serviços” (5º parágrafo), o termo destacado faz referência a qual ação verbal expressa no texto?

- a) detestar os garotos
- b) admirar os garotos
- c) estar próximo dos garotos
- d) prestar serviços aos garotos

13. Um recurso que possibilita a progressão das ideias no texto é a **substituição** da palavra repetida por **sinônimos**. Complete o quadro a seguir com possibilidades de expressões sinônimas para cada palavra repetida no texto lido:

COLÉGIO		
CAVALO		
GAROTO		

14. Retoma-se adequadamente o referente “**Francisco**” por meio de um pronome pessoal no segmento:

- a) “Rodrigo se aproximou dele” (parágrafo 13)
- b) “ele, ao lado da pista, trotando de um lado para outro [...]” (5º parágrafo)
- c) “Ele agora está livre [...]” (parágrafo 25)
- d) “Cada um de nós tinha a sua própria montaria [...]” (2º parágrafo)

15. No fragmento de texto “— Eu aceito a aposta – disse, com voz firme, ainda que meio **embargada**” (parágrafo 21), o vocábulo destacado é sinônimo de:

- a) rouca
- b) reprimida
- c) encorajada
- d) descontraída

APÊNDICE D – Módulo I – Oficina II: a crônica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Ferreira Costa Bonifácio

Orientando: Mestrando Erisvaldo Silva Santos

Unidade de Ensino: _____

Data: _____ de Outubro de 2019

Série: 9º ano matutino

Nome: _____

LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Leia o texto a seguir e responda às questões:

Homem Nu

(Fernando Sabino)

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha **filha**: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando **ele** vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo **despido** o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o **ruído** da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a

empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pelo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: “Emergência: parar”. Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um **tarado**!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a **polícia** — disse ele, ainda **ofegante**, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

(SABINO, Fernando. O homem nu. **Conto Brasileiro**, 2019. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/o-homem-nu-cronica-de-fernando-sabino/>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.)

1. Qual circunstância levou o homem sair nu e ficar preso do lado de fora de seu apartamento?

2. Considerando a figura do narrador na crônica lida, assinale a alternativa correta.

- a) O narrador é um dos personagens da história.
- b) O narrador é observador.
- c) O narrador é, além de observador, onisciente.
- d) O narrador é protagonista da história.

3. Como o conto, a crônica é um texto curto que pertence ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais, que apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaços reduzidos. Na crônica “O homem nu”, indique:

a) Personagens envolvidas na história:

b) Lugar(es):

c) Tempo:

4. Qual foi o motivo que levou a esposa a não abrir a porta do apartamento para o marido?

a) porque ela não ouviu o marido tocar a campainha e bater na porta.

b) porque ela saiu para efetuar o pagamento da prestação da televisão.

c) porque ela pensou que fosse o cobrador, logo, havia combinado com o marido de não abrir a porta.

d) porque gosta de cumprir suas obrigações, então resolveu castigar o marido por não ter pagado a prestação da televisão no dia certo.

5. Explique por que o personagem resolveu entrar desesperadamente no elevador do prédio.

6. O que motivou a senhora a confundir o homem nu com o padeiro?

7. Os fatos narrados na crônica já aconteceram, estão acontecendo ou ainda vão acontecer? Escreva duas passagens do texto para justificar sua resposta.

8. Aponte duas **características** das personagens abaixo:

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS	MARIDO	ESPOSA

9. O que você achou do desfecho da crônica “O homem nu”? Por quê?

10. Considerando o contexto da crônica, o autor fez uso de palavras sinônimas para tratar do vocábulo **mulher**, evitando, assim, repetições desse termo.

Assinale a alternativa em que todas as palavras foram usadas com esse objetivo:

- a) esposa, empregada, Maria
- b) radiopatrulha, esposa, Maria
- c) Maria, filha, esposa
- d) esposa, Maria, velha

11. Releia estes trechos:

I. “Ouviu lá dentro o **ruído** da água do chuveiro interromper-se de súbito [...]”

II. “— Deve ser a **polícia** — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.”

Identifique no texto um possível **sinônimo** para os vocábulos destacados em I e II.

12. No segundo parágrafo, a expressão destacada em “– Escuta, minha **filha**” refere-se à:

- a) empregada
- b) radiopatrulha
- c) velha
- d) mulher

13. Na frase “Pouco depois, tendo **despido** o pijama [...]” (5º parágrafo), um sinônimo adequado para a palavra destacada nessa passagem do texto é:

- a) desprovido
- b) colocado
- c) vestido
- d) escolhido

14. Os **sinônimos** tornam possível a **substituição** de um termo repetido por outro com sentido aproximado, possibilitando, dessa forma, a fluidez das ideias no texto.

Associe as duas colunas, relacionando corretamente cada palavra repetida no texto lido a uma possibilidade de substituição por um respectivo sinônimo:

- | | |
|----------------|------------------|
| a) apartamento | () toalete |
| b) dinheiro | () pacote |
| c) banheiro | () transpiração |
| d) velha | () grana |
| e) embrulho | () residência |
| f) suor | () senhora |

15. Sem prejudicar o sentido das ideias expressas ao longo do texto, a palavra “**pão**” poderia ser substituída, em algumas passagens, por:

- a) biscoito
- b) massa
- c) bolacha
- d) alimento

16. No penúltimo parágrafo, em “— Deve ser a polícia — disse ele, ainda **ofegante**, indo abrir [...]”, a palavra em destaque pode ser substituída, sem prejuízo de sentido, por:

- a) enérgico
- b) cansado
- c) confiante
- d) animado

17. No trecho “[...] quando **ele** vier a gente fica quieto aqui dentro [...]” (4º parágrafo), o pronome destacado está se referindo ao:

- a) policial
- b) sujeito
- c) padeiro
- d) vizinho

18. A quem se refere a palavra **tarado**, empregada nos últimos parágrafos do texto?

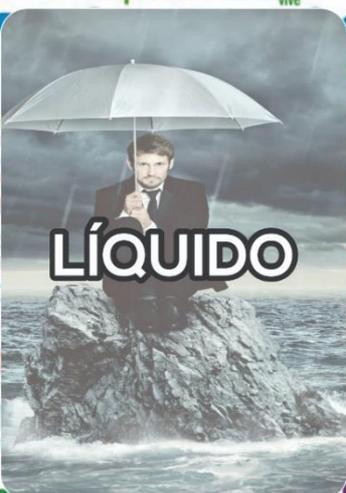
- a) à radiopatrulha
- b) ao cobrador da televisão
- c) ao homem despido
- d) ao vizinho

APÊNDICE E – Módulo II – O jogo *Tempestade de Sinônimos*
Jogo da memória para imprimir e recortar

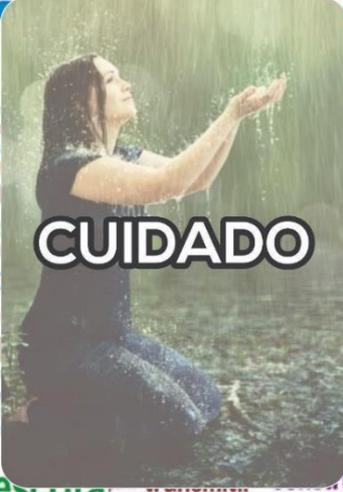
Verso das
cartas

Frente
das
cartas



 <p>BARULHO</p> <p>5 PONTOS</p>	 <p>RUÍDO</p> <p>5 PONTOS</p>	 <p>ÁGUA</p> <p>5 PONTOS</p>
 <p>LÍQUIDO</p> <p>5 PONTOS</p>	 <p>VAGAROSOS</p> <p>5 PONTOS</p>	 <p>LENTOS</p> <p>5 PONTOS</p>
 <p>REDOR</p> <p>5 PONTOS</p>	 <p>VOLTA</p> <p>5 PONTOS</p>	 <p>DESPIDO</p> <p>5 PONTOS</p>



 <p>EMERGÊNCIA</p> <p>5 PONTOS</p>	 <p>TRANCANDO</p> <p>5 PONTOS</p>	 <p>FECHANDO</p> <p>5 PONTOS</p>
 <p>CONTINGÊNCIA</p> <p>5 PONTOS</p>	 <p>CAUTELA</p> <p>5 PONTOS</p>	 <p>CUIDADO</p> <p>5 PONTOS</p>
 <p>VELHA</p> <p>5 PONTOS</p>	 <p>SENHORA</p> <p>5 PONTOS</p>	 <p>VIZINHOS</p> <p>5 PONTOS</p>



Fonte: Dados da pesquisa.

**Peças menores (sinônimos para preenchimento das lacunas do texto/quebra-cabeça)
para imprimir e recortar**

OUÇA	ESPOSA	ALIMENTO	LÍQUIDO
RUÍDO	LENTOS	VOLTA	MOVIMENTOS
MOMENTO	DESNUDO	INICIA	RESIDÊNCIA
TRANCANDO	CONTINGÊNCIA	SENHORA	CUIDADO
MORADORES	BERROS	DUCHA	POLÍCIA

Fonte: Dados da pesquisa.

Quebra-cabeça *Tempestade de Sinônimos* para imprimir e recortar

TEMPESTADE DE SINÔNIMOS

(Homem Nu - Fernando Sabino (adaptado))

Ao acordar, disse para a mulher:

— **Escuta**, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a []

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações.

[]: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz **barulho**, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo **despido** o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um **banho**, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o **pão**. Como estivesse completamente nu, olhou com **cautela** para um lado e para outro antes de **arriscar-se** a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o [], a porta atrás deslanchou-se com estrondo, impulsionada pelo vento. Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o [] do [] do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro **vagaroso** subir os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, [], regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou a sua [], fazendo uma **pirueta**, e assim [], embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os [] na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o [] de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele [] a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pelo, podia mesmo ser algum **vizinho** conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de sua [], **começava** a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, [] os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuava a chamar o elevador. Antes de mais nada: “Emergência: parar”. Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com **cautela** desligou a parada de [], largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhum []. Ouviu que outra

porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a **velha** do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha [] — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um **grito**:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a **radiopatrulha**:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros [], ouvindo os [], vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar da []. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a [] — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

APÊNDICE F – Módulo III – Oficina I: o conto e a *fanfiction*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Ferreira Costa Bonifácio

Orientando: Mestrando Erisvaldo Silva Santos

Unidade de Ensino: _____

Data: _____ de Outubro de 2019

Série: 9º ano matutino

Nome: _____

LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

CHAPEUZINHO VERMELHO – Irmãos Grimm



Houve, uma vez uma graciosa menina; quem a via ficava logo gostando dela, assim como ela gostava de todos; particularmente, amava a avozinha, que não sabia o que dar e o que fazer pela netinha. Certa vez, presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho e, porque lhe ficava muito bem, a menina não mais quis usar outro e acabou ficando com o apelido de Chapeuzinho Vermelho. Um dia, a mãe chamou-a e disse-lhe:

- Vem cá, Chapeuzinho Vermelho; aqui tens um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho; leva tudo para a vovó; ela está doente e fraca e com isso se restabelecerá. Põe-te a caminho antes que o sol esquente muito e, quando fores, comporta-te direito; não saias do caminho, senão caís e quebras a garrafa e a vovó ficará sem nada. Quando entrares em seu quarto, não esqueças de dizer "bom-dia, vovó," ao invés de mexericar pelos cantos.

-Farei tudo direitinho, - disse Chapeuzinho Vermelho à mãe, e despediu-se.

A avó morava à beira da floresta, a uma meia hora mais ou menos de caminho da aldeia. Quando Chapeuzinho Vermelho chegou à floresta, encontrou o lobo; não sabendo, porém, que animal perverso era ele, não sentiu medo.

-Bom dia, Chapeuzinho Vermelho, - disse o lobo todo dengoso.

-Muito obrigada, lobo.

-Aonde vais, assim tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?

-Vou à casa da vovó.

-E que levas aí nesse cestinho?

-Levo bolo e vinho. Assamos o bolo ontem, assim a vovó, que está adoentada e muito fraca, ficará contente, tendo com que se fortificar.

-Onde mora tua vovó, Chapeuzinho Vermelho?

-Mora a um bom quarto de hora daqui, na floresta, debaixo de três grandes carvalhos; a casa está cercada de nogueiras, acho que o sabes, - disse Chapeuzinho Vermelho.

Enquanto isso, o lobo ia pensando: "Esta meninazinha delicada é um quitute delicioso, certamente mais apetitosa que a avó; devo agir com esperteza para pegar as duas." Andou um trecho de caminho ao lado de Chapeuzinho Vermelho e foi insinuando:

-Olha, Chapeuzinho Vermelho, que lindas flores! Por quê não olhas ao redor de ti? Creio que nem sequer ouves o canto mavioso dos pássaros! Andas tão ensimesmada como se fosses para a escola, ao passo que é tão divertido tudo aqui na floresta!

Chapeuzinho Vermelho ergueu os olhos e, quando viu os raios do sol dançando por entre as árvores, e à sua volta a grande quantidade de lindas flores, pensou: "Se levar para a vovó um buquê viçoso, ela certamente ficará contente; é tão cedo ainda que chegarei bem a tempo." Saiu da estrada e

penetrou na floresta em busca de flores. Tendo apanhado uma, achava que mais adiante encontraria outra mais bela e, assim, ia avançando e aprofundando-se cada vez mais pela floresta a dentro.

Enquanto isso, o lobo foi correndo à casa da vovó e bateu na porta.

-Quem está batendo? - perguntou a avó.

- Sou eu, Chapeuzinho Vermelho, trago vinho e bolo, abre-me.

-Levanta a taramela, - disse-lhe a avó; - estou muito fraca e não posso levantar-me da cama.

O lobo levantou a taramela, a porta escancarou-se e, sem dizer palavra, precipitou-se para a cama da avozinha e engoliu-a. Depois, vestiu a roupa e a touca dela; deitou-se na cama e fechou o cortinado.

Entretanto, Chapeuzinho Vermelho ficara correndo de um lado para outro a colher flores. Tendo colhido tantas que quase não podia carregar, lembrou-se da avó e foi correndo para a casa dela. Lá chegando, admirou-se de estar a porta escancarada; entrou e na sala teve uma impressão tão esquisita que pensou: "Oh, meu Deus, que medo tenho hoje! Das outras vezes, sentia-me tão bem aqui com a vovó!" Então disse alto:

-Bom dia, vovó! - mas ninguém respondeu.

Acercou-se da cama e abriu o cortinado: a vovó estava deitada, com a touca caída no rosto e tinha um aspecto muito esquisito.

-Oh, vovó, que orelhas tão grandes tens!

-São para melhor te ouvir.

-Oh, vovó, que olhos tão grandes tens

-São para melhor te ver.

-Oh, vovó, que mãos enormes tens!

-São para melhor te agarrar.

-Mas vovó, que boca medonha tens!

-É para melhor te devorar.

Dizendo isso, o lobo pulou da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho.

Tendo assim satisfeito o apetite, voltou para a cama, ferrou no sono e começou a roncar sonoramente. Justamente, nesse momento, ia passando em frente à casa o caçador, que ouvindo aquele ronco, pensou:

"Como ronca a velha Senhora! É melhor dar uma olhadela a ver se está se sentindo mal."

Entrou no quarto e aproximou-se da cama; ao ver o lobo, disse:

-Eis-te aqui, velho impenitente! Há muito tempo, venho-te procurando!

Quis dar-lhe um tiro, mas lembrou-se de que o lobo poderia ter comido a avó e que talvez ainda fosse possível salvá-la; então pegou uma tesoura e pôs-se a cortar-lhe a barriga, cuidadosamente, enquanto ele dormia. Após o segundo corte, viu brilhar o chapeuzinho vermelho e, após mais outros cortes, a menina pulou para fora, gritando:

-Ai que medo eu tive! Como estava escuro na barriga do lobo!

Em seguida, saiu também a vovó, ainda com vida, embora respirando com dificuldade. E Chapeuzinho Vermelho correu a buscar grandes pedras e com elas encheram a barriga do lobo. Quando este acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto que deu um trambolhão e morreu.

Os três alegraram-se, imensamente, com isso. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa; a vovó comeu o bolo e bebeu o vinho trazidos por Chapeuzinho Vermelho e logo sentiu-se completamente reanimada; enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho dizia de si para si: "Nunca mais sairás da estrada para correr pela floresta, quando a mamãe to proibir!"

Contam mais, que, certa vez, Chapeuzinho Vermelho ia levando novamente um bolo para a vovozinha e outro lobo, surgindo à sua frente, tentou induzi-la a desviar-se do caminho. Chapeuzinho Vermelho, porém, não lhe deu ouvidos e seguiu o caminho bem direitinho, contando à avó que tinha encontrado o lobo, que este a cumprimentara, olhando-a com maus olhos.

-Se não estivéssemos na estrada pública, certamente me teria devorado!

-Entra depressa, - disse a vovó; - fechemos bem a porta para que ele não entre aqui!

Com efeito, mal fecharam a porta, o lobo bateu, dizendo:

-Abre, vovó, sou Chapeuzinho Vermelho; venho trazer-te o bolo.

Mas as duas ficaram bem quietinhas, sem dizer palavra e não abriram. Então o lobo pôs-se a girar em torno da casa e, por fim, pulou em cima do telhado e ficou esperando que Chapeuzinho Vermelho, à tarde, retomasse o caminho de volta para sua casa, aí então, ele a seguiria ocultamente para comê-la no escuro.

A vovó, porém, que estava de atalaia, percebeu o que a fera estava tramando.

Lembrou-se que, na frente da casa, havia uma gamela de pedra, e disse à menina:

- Chapeuzinho, vai buscar o balde da água em que cozinhei ontem as salsichas e traz aqui, para esta gamela.

Chapeuzinho Vermelho foi buscar a água e encheu a gamela. Então o cheiro de salsicha subiu ao nariz do lobo, que se pôs a farejar e a espiar para baixo de onde provinha. Mas tanto espichou o pescoço que perdeu o equilíbrio e começou a escorregar do telhado indo cair exatamente dentro da gamela, onde morreu afogado.

Assim, Chapeuzinho Vermelho pôde voltar felizmente para casa e muito alegre, porque ninguém lhe fez o menor mal.

(GRIMM, Irmãos. Chapeuzinho Vermelho. **Contos de Grimm**, 2019. Disponível em: http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho. Acesso em: 21 de jun. de 2019.)

CHAPEUZINHO VERMELHO - A VERSÃO NUNCA CONTADA – Mitlestoe

Sinopse

Eu realmente sinto muito, Marie. Eu lhe prometi que nunca, jamais, faria algo do tipo novamente. Mas foi mais forte que eu, você não compreenderia... mesmo com todos os seus esforços para me entender, quem conseguiria? Uma fera como eu não deveria estar aqui... me perdoe por tudo, mas principalmente por ter sido com você e sua neta, a pequena e doce Chapeuzinho Vermelho.

Notas da história

Plágio é crime, mesmo a história sendo um conto de fadas, o enredo foi criado por mim. One contando a versão do tão temido Lobo Mau, da história Chapeuzinho Vermelho.

Espero que gostem, boa leitura!

(Cap. 1) Minha versão dos fatos - Capítulo único

Notas do capítulo

Hey! Vi uma imagem que retratava essa ideia: a versão do Lobo Mau. Espero que gostem, Boa leitura!

Lá vem vindo, pela floresta adentro, bem sozinha... Levando vários doces para Marie... Quero dizer, Vovozinha...

Encosto-me ainda mais contra o tronco da árvore, na tentativa de não ser visto pela criança. Tão pura e inocente, não possui o menor medo ou sequer receio de mim:

— Lobinho! — exclama ela, divertida. Corre em minha direção, esticando a mão e tentando encostar em meu focinho.

Encaro-a, mas ela não parece perceber. Como alguém pode não temer minha visão? Ela é apenas uma garotinha... Mas seu jeito com certeza me lembra o de Marie, sempre dizendo que todos me aceitariam pelo o que eu sou. Nunca acreditei, exatamente em suas palavras, mas me trazia algum conforto.

— Sabe, lobinho, você é gigante! Mas parece ser gente boa – Diz, se sentando sobre sua capa vermelha — Ei, quer brincar comigo? "Sim, senhorita. Grrr" — Ela tenta imitar o que acredito que seria minha fala — Que tal assim: você vai por um caminho, e eu pelo outro. Quem chegar primeiro ganha um doce!

Olho para seus olhinhos cor de café, e abaixo minha cabeça, em concordância. Como recusaria?

— Então vamos! Um, dois, três e já! — E sai em disparada, deixando um rastro em minha visão, um rastro de sua capa vermelha.

Atônito, começo a correr também. Mesmo ela saindo primeiro, eu chegarei primeiro, afinal, eu sou um lobo.

[...]

Chegando lá, encaro meu antigo abrigo contra John, o caçador. Vagarosamente, caminho até a porta. Ouço um ruído, e poderia jurar que vi o reflexo de um rifle. Entro o mais cuidadosamente possível, não gostaria de assustar Marie. Mas acho que todo meu cuidado foi em vão, já que ela solta um grito alto o suficiente para que um veado corresse ao longe.

A porta se abre violentamente, e o caçador entra com tudo, apontando sua arma para mim.

— Então você voltou, besta infernal?! — Insulta, logo em seguida alternando seu olhar para Marie — A senhora pode sair, se não quiser ver a morte desse saco de pulgas.

Rosno baixinho, um som que vem do fundo de minha garganta e produz um reverbero alto. Pulo em direção ao caçador, pronto para matar. Mas Marie se joga na frente, fazendo com que minhas unhas e meus dentes se enterrem em seu tronco e pescoço. Vejo seu corpo desabar, inerte e sanguento. Fui... eu? Encaro minhas próprias patas, sujas com o sangue de Marie, e em minha boca sinto o gosto de metal que parece subir pela garganta. O cheiro me deixa tonto, talvez um pouco fora do controle, mas me forço a me ater ao agora. Sinto um peso enorme na consciência e meu mundo parece desabar. Ela... morreu.

— HÁ, o Lobinho vai ficar sem doce, cheguei prime... — Ela encara a cena, assustada. Seus olhos param em mim, depois olham para sua querida Avó, no chão. Aos poucos, ela soma dois com dois, e parece-me que o resultado é, sem dúvidas e certo, quatro — O que aconteceu...? Lobinho? Foi você quem fez isso?

Seus olhos estão cheios de um sentimento de repugnância, algo que não deveria estar lá. O que mais me incomoda é o fato de eu não poder me explicar, não poder...dizer. Eu sinto tanto...

— E - eu não sei o que aconteceu — diz, decidida – Mas posso ver em seus olhos que você está arrependido.

— Não deixe ele fazer sua cabeça, menina. Não percebe que se trata de uma criatura inferior, sem nenhum sentimento? Ande, saia daqui. Eu o executarei, vai ficar tudo bem — Diz ele, de uma forma ameaçadora. Mira em mim, e puxa o gatilho. Fecho os olhos. Mas o tiro não chega, apenas o seu som e um grito fino e agudo. Abro os olhos. A garotinha no chão, um furo em seu peito. Não! Não, por favor, ela também não! Eu... como carregarei esse peso?

— Aí está, seu ser infernal! Como faz com que eu mate uma criança de apenas sete anos? — cospe John.

O encaro e vou até ele, me abaixando e aceitando minha derrota. Eu não conseguiria carregar isso... o peso de duas mortes, ambas por mim, mesmo que a da doce menininha não tenha sido causada diretamente.

Percebo seu olhar surpreso, como se não esperasse aquilo.

— Acha que se redimindo vou ter pena? Nunca. Sua morte vai ser lenta, espero que você sofra bastante — Exclama o caçador, com um olhar cínico. Com uma pedra, bate em minha cabeça, fazendo com que eu perca a consciência.

[...]

Sinto que estou sendo balançado levemente, e abro meus olhos, para ver um chão em movimento, e a parte de trás das botas de couro do caçador. Olho para os lados, procurando me situar, porém a tonteira causada pelo movimento constante de chacoalho e a minha recém-adquirida consciência dificultam esse processo. Depois de um tempo percebo que estamos na floresta Norte, onde ficam a maioria dos rios e corredeiras.

Aí percebo. Esse é exatamente o meu destino: o fundo daquelas corredeiras. Penso em Marie e na garotinha... talvez as únicas que seriam capazes de compreender esse lado da história.

Sou jogado no chão como se não valesse um centavo. Tudo bem, nunca me preocupei com isso antes.

— Eles nunca irão saber a verdade, Lobo... Já até pensei no seu sobrenome: o que acha de ser lembrado, daqui para frente, como Lobo Mau? Cai muito bem para você, sua criatura imunda — Fala ele, chutando minha barriga e fazendo com que eu seja jogado longe — Eles nunca nem imaginariam, veja bem. Eu chego na aldeia, falo que você atacou cruelmente a criança e Marie, e, no final, saio como o herói que se livrou da besta. Não é perfeito? — Pergunta, com um brilho em seus olhos que beirava a insanidade. — Mas agora chega de conversa: preciso me livrar de você o mais rápido possível. Depois me livro do corpo delas...

Ele aponta sua arma, mas eu já fui para trás. Um erro meu: atrás de mim estão as corredeiras. Ele dá um passo para frente, e meu receio comanda minhas pernas mais rápido que minha mente: despenco em direção às pedras. Olho para cima e encaro John... O que ele disse é verdade: daqui para frente todos se lembrarão de mim como o Lobo Mau, a besta infernal que matou duas mulheres, uma pequena e a outra idosa, sem o menor pinga de ressentimento... Eles nunca saberão que na verdade, o vilão da história é o caçador.

Sinto meu corpo afundar nas águas gélidas do rio, e me deixo levar pela correnteza, me permito descansar e aguardar minha morte. Não tem pra que lutar, afinal, você ainda me conhece como o Lobo Mau.

Notas finais do capítulo

E aí? gostaram? Eu gostei de escrever essa One. Até a próxima, pessoal o/ -----

(MITLESTOE. Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada. **Nyah! Fanfiction**, 2019. Disponível em: https://fanfiction.com.br/historia/648905/Chapeuzinho_Vermelho_-_A_versao_nunca_contada/capitulo/1/. Acesso em: 21 de jun. de 2019.)

1. O texto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, pode ser definido como um(a)?

a) () lenda b) () crônica c) () fábula d) () conto e) () *fanfiction*

2. O texto “Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada”, de Mitlestoe, pode ser definido como um(a)?

a) () apólogo b) () crônica c) () *fanfiction* d) () fábula e) () conto

3. Quais foram os elementos que colaboraram para caracterizar o texto dos Irmãos Grimm?

4. Quais foram os elementos que colaboraram para caracterizar o texto de Mitlestoe?

5. Em relação ao suporte (veículo) de publicação, qual é a principal diferença entre o texto “Chapeuzinho Vermelho” e o texto “Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada”?

6. Considerando os elementos da narrativa, preencha o quadro a seguir com informações presentes nos textos lidos:

Elemento da narrativa	Chapeuzinho Vermelho	Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada
Narrador		
Enredo		
Personagens		
Espaço		
Tempo		

7. Considerando os enredos apresentados, indique, resumidamente, três diferenças que mais despertam a atenção do leitor no texto “Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada”, de Mitlestoe, quando comparado ao texto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm.

I. _____

II. _____

III. _____

8. Aponte duas **características que diferenciam** as personagens listadas no quadro abaixo em cada texto lido.

Texto	LOBO	CAÇADOR
Chapeuzinho Vermelho		
Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada		

9. A linguagem empregada em cada um dos textos apresenta-se mais formal ou mais informal? Justifique sua resposta.

10. No texto de Mittlestoe há palavras/expressões que fazem parte do mundo digital? Se sim, quais são elas?

11. Qual foi a reflexão proposta pelo texto “Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada”, de Mittlestoe?

12. Ao ler o texto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, nota-se que o autor em algumas passagens faz uso de expressões com a finalidade de substituir os vocábulos **Chapeuzinho Vermelho**, **vovó** e **lobo**, recategorizando esses termos e evitando, assim, repetições.

Indique uma expressão presente no texto lido que faz referência a cada palavra listada a seguir:

Chapeuzinho Vermelho	
vovó	
lobo	

13. No trecho “[...] devo agir com esperteza para pegar as **duas**” (linha 27), presente no texto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, o termo destacado refere-se a quais palavras especificamente nesse parágrafo?

14. Um recurso que possibilita a progressão das ideias no texto é a **substituição** de uma palavra repetida por **sinônimos**. Complete o quadro a seguir com possibilidades de expressões sinônimas para cada palavra repetida no texto dos Irmãos Grimm:

FLORESTA		
CASA		
CAMA		

15. No trecho “— Então você voltou, **besta infernal?!**” (linha 27), presente no texto “Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada”, de Mittlestoe, a expressão em destaque faz referência à personagem do lobo.

Considerando a passagem acima, indique outras expressões que substituem o vocábulo “lobo” nesse texto:

- I. _____
- II. _____
- III. _____

16. No fragmento “Encaro-a, mas **ela** não parece perceber” (linha 22), o pronome destacado refere-se a?

- a) Marie b) vovozinha c) criança d) garotinha

17. Releia estes trechos presentes no texto de Mittlestoe:

I. “ Ouço um ruído, e poderia jurar que vi o reflexo de um **rifle**.”

I.

II. Ele dá um passo para frente, e meu receio comanda minhas pernas mais rápido que minha **mente** [...]”

II.

Identifique no texto um possível sinônimo para os vocábulos destacados em I e II.

18. No fragmento “Vejo seu corpo desabar, **inerte** e sanguento” (linha 61), presente em “Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada”, de Mittlestoe, um **sinônimo** adequado para substituir a palavra destacada é:

- a) agitado
b) dinâmico
c) imóvel
d) enérgico

19. Os **sinônimos** possibilitam a **substituição** de uma palavra repetida no texto por outro vocábulo com sentido aproximado, mantendo a progressão das ideias.

Associe as duas colunas, relacionando adequadamente algumas palavras presentes nos textos lidos a uma possibilidade de substituição por um respectivo sinônimo:

- | | |
|--------------------|--------------------|
| a) estrada | () cobertura |
| b) taramela | () pegada |
| c) telhado | () cervo |
| d) rastro | () trava |
| e) abrigo | () caminho |
| f) veado | () esconderijo |

A FANFICTION EM CENA**PRODUÇÃO DE TEXTO****Título:** _____**Autor(a):** _____**Sinopse:**

Iniciada em: _____**Terminada em:** _____**Atualizada/reescrita em:** _____**Publicada em:** _____**Idioma:** _____**Classificação:** _____**Categoria(s):** _____**Gênero(s):** _____**Personagens:** _____**Aviso legal:** _____**Capítulo:** _____

This image shows a page of lined paper with a light yellow background. The page is ruled with horizontal lines, creating a series of uniform rows for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. The page is otherwise blank, with no text or other markings.

APÊNDICE H – **Caderno de Atividades Pedagógicas**

CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

COESÃO REFERENCIAL POR SUBSTITUIÇÃO LEXICAL
SINONÍMICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE *FANFICTIONS*:
UMA PROPOSTA INTERVENCIONISTA DE ENSINO

Universidade Federal de Sergipe
Pró-reitoria de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras

Caderno de Atividades Pedagógicas

**Coesão Referencial por Substituição Lexical Sinonímica
na Produção Escrita de Fanfictions: Uma Proposta
Intervencionista de Ensino**

Erisvaldo Silva Santos
Renata Ferreira Costa Bonifácio (Orientadora)

São Cristóvão - SE
2020



Universidade Federal de Sergipe
Pró-reitoria de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras

Caderno de Atividades Pedagógicas

**Coesão Referencial por Substituição Lexical Sinonímica
na Produção Escrita de Fanfictions: Uma Proposta
Intervencionista de Ensino**

Erisvaldo Silva Santos

Renata Ferreira Costa Bonifácio (Orientadora)



PROFLETRAS



Apresentação

Prezado (a) Professor (a),

É importante destacar que o ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se na promoção de conhecimentos linguísticos que repercutam o contexto sociocultural dos alunos, funcionando como um instrumento de efetiva participação social e de valorização do protagonismo estudantil. Assim, a escola assume a responsabilidade de viabilizar o ensino e a aprendizagem que visem o pleno exercício da cidadania e de acesso a inúmeros saberes linguísticos.

Nesse sentido, o domínio da leitura e da escrita propicia a concreta participação em sociedade, assim, é relevante que os professores disseminem ações e estratégias construtivas em sala de aula, voltadas ao conhecimento eficaz dessas habilidades. Deste modo, o ensino e aprendizagem permeados pelos diversos gêneros textuais, que circulam nas variadas instâncias da comunicação humana, contribuem para a compreensão real da língua em uso e colaboram para o emprego adequado dos vários recursos linguísticos disponibilizados ao usuário.

O ensino de língua, portanto, passa a ser visto como um conjunto de práticas sociais e cognitivas que se situam historicamente. Esse posicionamento considera a língua como um sistema heterogêneo, social, histórico, cognitivo, indeterminado, variável, interativo e situado, em que a produção de conhecimento será estruturada e desenvolvida em uma forma de ação colaborativa entre os indivíduos na sociedade. Com isso, o texto representa o próprio lugar da interação e os interlocutores são sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos socialmente.

Dessa forma, tanto a organização interna quanto os aspectos externos colaboram para a perspectiva de texto como (re)construção das relações de sentido com o mundo no qual ele surge e funciona, rompendo com a fronteira da frase e passando a ser visto como entidade significativa, de comunicação e um artefato sociohistórico. Assim, alcançamos o âmbito das relações contextuais, que se estabelecem no significado existente entre o texto e sua inserção social, cultural, histórica e cognitiva.

À vista disso, esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito das diretrizes do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que objetiva formar professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e aumentar a qualidade das habilidades de leitura e escrita nessa etapa de ensino. Os docentes desenvolvem durante a pesquisa um “produto educacional”, ou seja, um objeto de aprendizagem que busca diminuir ou sanar uma problemática detectada pelo professor-pesquisador, em sua realidade de sala de aula, e que possa subsidiar a prática pedagógica de outros professores de Língua Portuguesa.

Confeccionou-se, portanto, este Caderno Pedagógico, o qual apresenta os seguintes objetivos: contribuir para o desenvolvimento da habilidade de organização coesiva do texto; ampliar o repertório vocabular dos estudantes; potencializar a escrita como ferramenta de protagonismo e inserção social; e possibilitar o letramento digital, os múltiplos letramentos e semioses.

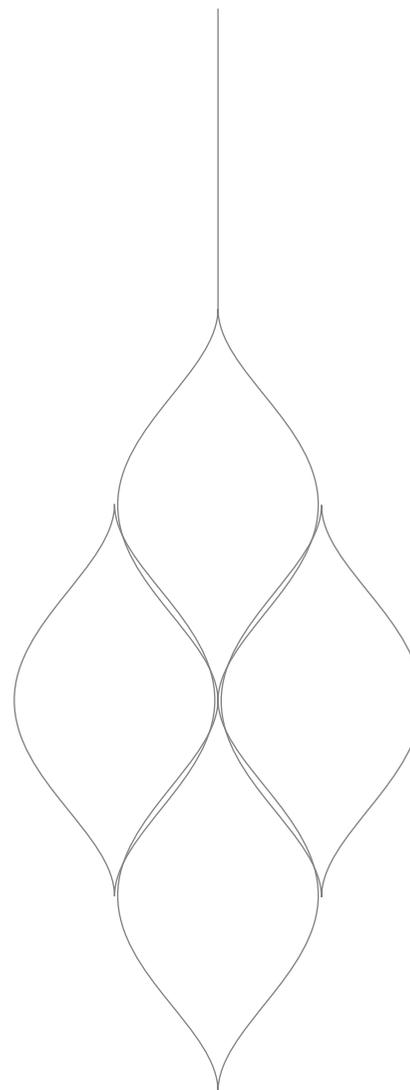
Assim, este material pedagógico é direcionado aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e apresenta estratégias de ensino que contribuem para o emprego adequado da coesão referencial

por substituição lexical sinonímica, atrelado à escrita e reescrita de *fanfictions*, um gênero de texto emergente e que pertence ao universo digital. Desse modo, as atividades foram organizadas numa Sequência Didática que engloba leitura, compreensão e produção textual, além de explorar a seleção e a ampliação vocabular dos alunos. Encontra-se dividido em três momentos pontuais: uma introdução, com breves apontamentos teóricos sobre o estudo da coesão referencial, dos sinônimos, dos multiletramentos, do letramento digital e sobre o gênero *fanfiction*; posteriormente, aparece a sequência de atividades que materializam o Caderno Pedagógico (*Apresentação da situação, Módulo I, Módulo II, Módulo III e Produção final*); por último, são tecidas as considerações finais.

Almeja-se que este Caderno Pedagógico, como instrumento educacional, contribua de forma significativa para a prática docente de Língua Portuguesa, favorecendo uma eficaz aprendizagem dos estudantes no que tange ao desenvolvimento do emprego adequado do mecanismo de coesão referencial por substituição lexical sinonímica na escrita de *fanfictions*.

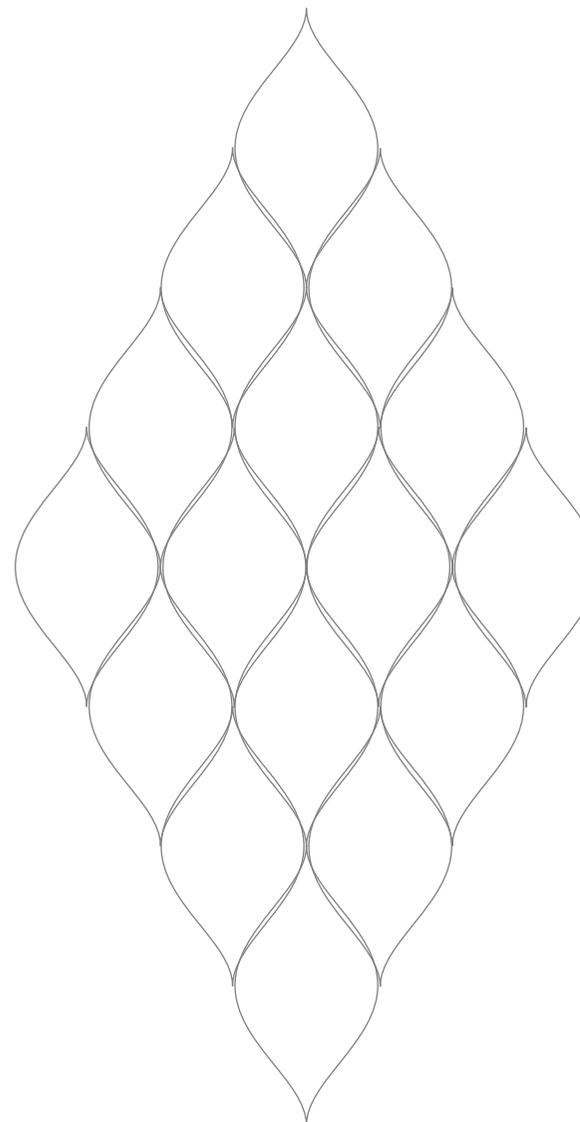
Abraço fraterno!

O autor.



Sumário

Breves Considerações Teóricas	6
<hr/>	
Organização do Caderno Pedagógico	10
Apresentação da situação	14
<hr/>	
Módulo I: o conto e a crônica	17
Oficina I: o conto	17
Oficina II: a crônica	22
<hr/>	
Módulo II: o jogo Tempestade de Sinônimos	27
<hr/>	
Módulo III: a fanfiction em cena	39
Oficina I: o conto e a fanfiction	39
Oficina II: desvendando o fanfiction	50
Oficina III: a produção escrita inicial de uma fanfiction	56
<hr/>	
Produção Final: a reescrita e publicação da fanfiction no blog	65
<hr/>	
Palavras Finais	66
<hr/>	
Referências	67



Breves Considerações Teóricas

A apresentação de algumas considerações teóricas sobre a coesão referencial, o estudo dos sinônimos, os multiletramentos, o letramento digital e sobre o gênero *fanfiction* é importante para se compreender a confecção das atividades presentes neste Caderno Pedagógico, a serem aplicadas em sala de aula.

O objetivo deste material é trabalhar o estudo da coesão referencial por substituição lexical sinonímica atrelada à escrita de *fanfictions*, promovendo, dessa forma, a eficaz concatenação das ideias na produção escrita, por meio do emprego adequado dos sinônimos, além de ampliar o repertório vocabular dos estudantes e favorecer o letramento digital e os multiletramentos, a partir do estudo desse gênero digital.

Assim, este Caderno encontra-se estruturado em cinco etapas pontuais: *Apresentação da situação*, *Módulo I* (duas oficinas), *Módulo II*, *Módulo III* (três oficinas) e *Produção final*. Essas etapas são materializadas numa Sequência Didática, adaptada à proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que apresenta oficinas específicas na abordagem da leitura, compreensão, escrita e reescrita textual, além de se explorar os elementos da narrativa, os recursos coesivos, o estudo do vocabulário e dos sinônimos a partir dos gêneros conto, crônica e, principalmente, *fanfiction*.

Nesse sentido, para a elaboração das atividades que compõem esta ferramenta educacional, utilizou-se, como referencial teórico, principalmente, os estudos de Koch (1999; 2015), no que se refere à coesão referencial, textualidade e produção de texto; as considerações de Oliveira (2010) e Antunes (2009; 2012), que validam a função coesiva do léxico na construção do texto, bem como noções

básicas sobre coesão e coerência; os estudos de Rojo (2012; 2013) sobre os letramentos múltiplos, ao discutir sobre a necessidade de a escola encontrar o seu lugar no ciberespaço e promover os multiletramentos em gêneros multissemióticos; a defesa de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) do conceito de letramento digital; e o estudo delineado por Vargas (2015) sobre o gênero *fanfiction*, evidenciando essa prática de letramento, a transposição espontânea das formas tradicionais de criação e recepção textuais para as novas tecnologias e a autonomia dos jovens na seleção e publicação de textos ficcionais de seu interesse em meio eletrônico.

À vista disso, é relevante destacar que a instância de materialização da escrita acontece de forma efetiva a partir da organização das ideias por meio de constructos mentais, vinculados a experiências que retomam as relações contextuais. Nesse sentido, considera-se a produção de texto um ato meticoloso e hierárquico, que envolve a elaboração das ações, a escolha criteriosa do artefato escrito, a revisão das ideias e sentidos, a concretização em determinado suporte e veículo de circulação. Desse modo, o texto passa a ser visto numa perspectiva processual e colaborativa, vinculado à natureza sociointerativa, isto é, em que os aspectos sociais, culturais, históricos e cognitivos são relevantes no ato de escrever. Assim, os aspectos linguísticos, que envolvem a tessitura textual, não são descartados, ao passo que tanto as relações cotextuais quanto as relações contextuais ocupam o mesmo relevo durante a produção escrita.

Nesse sentido, de acordo com Koch (1999), tomando o texto como uma unidade essencial de manifestação da linguagem, a função

dos mecanismos coesivos é garantir a textualidade, de modo que eles vão tecendo, construindo a tessitura do texto. Portanto, a coesão textual “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 1999, p. 19).

Desse modo, o elo linguístico estabelecido entre os elementos da superfície do texto irá contribuir para a construção da textualidade, através de duas grandes modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial e a coesão sequencial. Em relação especificamente à coesão referencial, Koch (1999, p. 30) a define como “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomino *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*”.

No tocante à noção de elemento de referência, Koch (1999) considera que é ampla, pois pode ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento oracional, uma oração ou até mesmo todo um enunciado, podendo, inclusive, apresentar novos traços com o avanço do texto, isto é, o referente (re)constrói-se textualmente. Além dessa anotação, é importante destacar que, de acordo com Kallmeyer *et al.* (1974 apud KOCH, 1999, p. 31), “a relação de referência (ou remissão) não se estabelece apenas entre a forma remissiva e o elemento de referência, mas também entre os contextos que envolvem a ambos”.

No que tange aos princípios da referenciação, esta proposta interencionista de ensino contempla atividades que envolvem os seguintes procedimentos, estabelecidos por Koch (2015):

1. **ativação**: consiste na introdução de um referente textual ainda não mencionado e que começa a ocupar um *lócus* no texto;

a expressão linguística que o representa permanece em foco no modelo textual;

2. **reativação**: o referente já introduzido é novamente ativado através de uma forma referencial, mantendo ainda o referente textual em foco;

3. **de-ativação**: ativação de um novo referente textual, que agora passa a ocupar o foco, desativando, assim, o referente textual que estava em destaque anteriormente. Ressalta-se que, mesmo fora de foco, este continua a apresentar o *lócus* no modelo textual, podendo a qualquer instante ser ativado novamente.

Nesse tocante, considerando a escrita numa perspectiva processual, conhecer e dominar diversos mecanismos de coesão textual é importante para se desenvolver um eficaz planejamento das ideias. Assim, um pertinente recurso linguístico disponível é a variação lexical, materializada pelo emprego adequado da sinonímia, que fortalece a fluidez das ideias na produção escrita e possibilita a substituição de uma unidade por outra equivalente, ou melhor, a permuta de uma palavra já usada no texto por outra de mesmo sentido ou de sentido aproximado.

Ao se empregar esse recurso coesivo, é primordial alertar aos alunos que “a sinonímia não é igualdade de significado, e sim a semelhança de significados” (OLIVEIRA, 2010, p. 135).

Antunes (2009, p. 154) afirma que “somente no contexto da interação – materializado no texto – permite que se decida acerca das efetivas equivalências sinonímicas”. Em outra oportunidade, a autora ainda chama a atenção para o fato de que “a principal função da sinonímia se manifesta no âmbito do texto, quando a ocorrência de uma palavra e de seu sinônimo cria e sinaliza nexos de continuidade e sinais de unidade” (ANTUNES, 2012, p. 78). Dessa forma, é válido reiterar que não existem sinônimos

perfeitos, que expressem absolutamente a mesma coisa. Além disso, o contexto é de vital importância para a determinação da mudança de significado entre as palavras, aproximando-as ou não para o sentido pretendido.

Frisa-se, portanto, que o trabalho eficaz com a sinonímia ganha importância quando visto na cadeia coesiva do texto, em que palavra e seu(s) respectivo(s) sinônimo(s) passam a promover a continuidade do texto. Com isto, é preciso que se desenvolva uma perspectiva textual, sintagmática de construção dos elos coesivos, mantendo a referência anteriormente introduzida.

Em se tratando do trabalho com os multiletramentos, essa perspectiva possibilita retratar na escola a cultura de referência dos alunos e os gêneros textuais e mídias consumidas por esse público. Essa abordagem dissemina outros letramentos, muitas vezes colocados à margem dos muros escolares, e conduz para uma formação crítica, plural e democrática, através dos textos que circulam na vivência sociocultural dos estudantes. Portanto, é relevante adotar o conceito de *multiletramentos*, apontado por Rojo (2012, p. 13) ao afirmar que existem dois tipos relevantes e específicos de multiplicidade presentes em nossa sociedade: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Rojo (2012) destaca que várias são as possibilidades do trato com a *multiplicidade cultural*, que se efetiva socialmente através de textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos e por um processo de escolha de ordem pessoal e política. O mesmo acontece com a *multiplicidade semiótica*, que se evidencia em diversos textos de circulação social, tanto nos impressos, quanto nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Salienta-se que esses textos são compostos por múltiplas linguagens e exigem aspec-

tos específicos de compreensão e produção para significarem, sendo necessário o aporte dos multiletramentos para o cumprimento de tal finalidade.

Nesse sentido, as novas formas de produção, configuração e circulação de textos necessitam dos multiletramentos. Nesse âmbito, o letramento digital surge como propulsor no processo significativo dos contemporâneos modos de ler, produzir e circular os textos na sociedade, principalmente porque, quando os alunos passam a acessar conteúdos na internet, os textos impressos deixam de ser os únicos materiais vistos na escola. Assim, os novos textos asseguram a construção de emergentes gêneros digitais, como *chats*, *twits*, *fanclips*, *fanfictions*, etc. Conforme aponta Rojo (2013), isso acontece porque dispomos de tecnologias e ferramentas de leitura-escrita que suscitam textos em suas multissemioses e maneiras de significar.

Nesta seara, é conveniente corroborar com o conceito plural da expressão “letramento digital”, uma vez que contempla inúmeras práticas sociais, como navegação e pesquisa na internet, avaliação das fontes de pesquisa, leitura, compreensão e produção de gêneros multimidiáticos etc. Logo, seguimos a concepção de letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Esse panorama nos direcionou a retratar o gênero textual *fanfiction*, ou *fanfic*, comumente chamado por seus consumidores. De acordo com Vargas (2015, p. 21), esse termo resulta “da fusão de duas palavras da língua inglesa, *fan* e *fiction*, e designa uma história fictícia, derivada de um determinado trabalho ficcional preexistente, escrita por um fã daquele original”. Segundo a autora, essa história envolve os cenários, personagens e tramas pre-

viamente desenvolvidos no original, além disso, não há intuito de quebra de direitos autorais ou busca por lucro nessa prática. Esse gênero de texto funciona como uma espécie de coautoria que objetiva o preenchimento de espaços vazios deixados pelo autor na obra original. De forma genérica, podemos caracterizar, portanto, uma *fanfic* como

[...] uma história escrita por fãs, a partir de um livro, quadrinhos, animê, filme ou série de **TV**. *Fanfics* podem ainda ser inspiradas em bandas ou atores favoritos. Geralmente, usam ambientes como *blogs* ou páginas eletrônicas para a mídia escrita, mas navegam também por outros meios, como os vídeos (*fanvids*) ou quadrinhos e *audiofics*. (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 74)

Outro fator relevante a se considerar no trabalho com *fanfictions* diz respeito às referências ficcionais partirem de objetos originais diversos, tais como: livros, programas de TV, filmes, *games*, seriados de TV, HQs, animes, músicas, dentre outros, vinculados à realidade sociocultural do aluno, o que desperta a aptidão pelo ato de escrita. Isso pode ser validado pelo motivo de que as produções estarão pautadas no universo do fã-escritor, que conhece

e se dedica ao objeto cultural, o que estimula a busca pela criatividade, através da elaboração de novas possibilidades de leitura ligadas ao que se admira.

Sendo assim, as *fanfictions* perfazem o prisma dos multiletramentos, uma vez que apresentam um caráter interativo, pois sua materialização em rede (*web*) permite que a interação aconteça em vários níveis e com vários interlocutores, ao utilizarem, por exemplo, de sua interface, das ferramentas disponíveis, do contato com outros usuários/textos, etc., propiciando a construção colaborativa. Esse gênero ainda permite que as relações de poder preestabelecidas pela internet, de controle unidirecional da comunicação, da informação e da propriedade dos bens imateriais sejam alteradas, ao passo que, segundo Rojo (2012), a criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs*, muitas vezes controlados e autorais, passam a ser colaborativos e interativos. Por fim, é notável que as *fanfictions*, por apresentarem estrutura em rede e formato/funcionamento hipertextual e hipermidiático, colaboram para uma produção intensa e híbrida, permeada por várias linguagens, mídias e culturas, através da interação e colaboração dos usuários/leitores/produtores.

Organização do Caderno Pedagógico

Em se tratando da *Apresentação da situação*, é importante que o professor apresente aos alunos o projeto didático-pedagógico ao qual eles irão participar, esmiuçando considerações sobre a situação de leitura dos gêneros conto, crônica e *fanfiction* e sobre a produção de texto a realizar-se de modo convencional (manuscrita) e digital (ciberespaço), aliada à presença de atividades que retratam o emprego dos sinônimos como mecanismo de coesão referencial e de ampliação do vocabulário. Portanto, nesta abordagem inicial, faz-se necessário tecer comentários objetivos e sucintos sobre todas as etapas que compõem o Caderno Pedagógico.

É possível observar no *Módulo I* a presença de considerações em torno dos gêneros conto e crônica, ao se enfatizar o universo do texto narrativo, buscando, desse modo, correlacioná-los mais adiante ao gênero *fanfiction*. Além disso, esse módulo traz questões sobre os processos de coesão referencial, com a finalidade de que os estudantes construam conhecimentos acerca desses processos linguísticos na produção escrita.

Nesse tocante, o conto foi escolhido porque se apresenta numa narrativa breve e concisa, geralmente com apenas um conflito, poucas ações, espaços limitados, unidade de tempo definida, número reduzido de personagens, além de apresentar uma linguagem simples e que retrata temas inseridos na realidade cotidiana dos alunos, propiciando, assim, significativas reflexões por meio do referido gênero. A crônica foi selecionada porque esse texto literário se caracteriza como breve, quase sempre narrativo, envolvendo uma trama que geralmente aborda motivos retirados do cotidiano imediato, além disso, é escrita num tom poético, humo-

rístico, reflexivo, dentre outros, o qual retrata circunstâncias vivenciadas no entorno sociocultural do público-alvo.

Dessa forma, os aspectos constitutivos desses gêneros textuais despertam a atenção e participação dos alunos no ato de leitura, colaborando para o trabalho com a produção escrita das *fanfictions*, tendo em vista a proximidade desse gênero digital emergente com os textos literários selecionados. Ademais, os gêneros conto e crônica ainda colaboram com o estudo da coesão referencial e dos sinônimos, já que um leitor/escritor atento ao ato de leitura e/ou produção escrita perceberá o quão é importante a contribuição exercida pelas cadeias coesivas no texto, por meio da exploração do campo semântico-lexical, que assegura a progressão temática das ideias.

Na *Oficina I* desse módulo, foi selecionado o conto *O cavalo imaginário*, de Moacyr Scliar, por retratar o preconceito e a discriminação no espaço escolar, possibilitando trabalhar, dessa forma, uma temática social específica, que se encontra muitas vezes presente na realidade dos alunos, e por ser passível de se explorar de forma ampla a contribuição dos elementos coesivos (de retomada) para a concatenação das ideias estabelecidas no enredo.

Em relação à *Oficina II* deste primeiro módulo da SD, a crônica *O homem nu*, de Fernando Sabino, foi escolhida por apresentar uma linguagem próxima ao cotidiano vivenciado pelos estudantes, com traços de linguagem informal e em tom humorístico. Além disso, o texto retrata uma situação-problema verídica, suscetível de acometer qualquer indivíduo, desenrolada de forma cômica e com um desfecho surpreendente para o leitor, o que favorece também a re-

flexão sobre causa e efeito provocada diante de ações precipitadas e/ou inverdades propagadas como artifício para fugir de dificuldades rotineiras. É pertinente apontar ainda que esse texto colabora para o estudo da coesão referencial, pois contém elos coesivos que favorecem a manutenção da temática do enredo e contribuem para a progressão das ideias por meio de retomadas pronominais, substituições por sinônimos, dentre outros.

Encontra-se no *Módulo II* o jogo pedagógico *Tempestade de Sinônimos*, que foi construído partindo do parâmetro de jogos tradicionalmente reconhecidos, como o “jogo da memória” e “o quebra-cabeça”. Entende-se como jogos tradicionais, segundo Roiphe (2017, p. 20), “aqueles jogos cujas regras são extremamente conhecidas e, portanto, utilizados como modelos para a exploração dos mais diversos conteúdos”. Esse jogo, *à priori*, foi idealizado para o 9º ano do ensino fundamental, sendo passível de adaptação para outras séries escolares (ensino fundamental e médio), e acontece em dois momentos distintos, mas que se complementam, ao aliar a leitura do texto literário a imagens pré-selecionadas, as quais justificam o nome do jogo, e ao dialogar com o uso dos sinônimos na construção de sentidos do texto, a partir do preenchimento de lacunas por meio de vocábulos disponibilizados, pertencentes ao mesmo campo semântico (sinônimos).

Ressalta-se que o *Tempestade de Sinônimos* tem como parâmetro a adaptação da crônica *O homem nu*, de Fernando Sabino, trabalhada na *Oficina II* do módulo anterior, com uma adequação pontual de alguns vocábulos e respectivos sinônimos para atender à dinâmica dessa atividade.

Salienta-se que o objetivo maior desse jogo é possibilitar aos estudantes o conhecimento construído por meio do lúdico, da dinâmica, da execução de estratégias e raciocínio lógico, contribuindo para a ampliação do repertório vocabular e para a leitura das

semioses despertadas pela relação palavra-imagem e ao saudável espírito de competitividade, pois, sobre isso, entendemos que “quanto mais estiver presente o elemento competitivo mais apaixonante se torna o jogo” (HUIZINGA, 1996, p. 14).

No *Módulo III*, é possível acompanhar o aprofundamento das atividades voltadas ao (re)conhecimento do gênero digital *fanfiction*. Assim, os aspectos voltados à caracterização enquanto gênero textual emergente e digital, ao suporte de circulação, à linguagem empregada, dentre outros, são apresentados. Isso pautado num trabalho comparativo entre as *fanfictions* utilizadas e sua relação paralela com a obra original, como um conto, um romance, um filme etc. Nesse sentido, salientamos para a multimodalidade presente nas *fanfictions*, as quais possibilitam associar imagens, sons e vídeos à escrita das histórias. Assim, as oficinas objetivam desenvolver a capacidade dos discentes em reconhecer e produzir esse gênero e aliar o conhecimento linguístico-semântico (substituição sinonímica) à produção de texto, além de ampliar o repertório lexical dos alunos.

A *Oficina I* desse módulo da SD apresenta o conto *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, e a *fanfiction Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada*, autoria de Mitlestoe, disponibilizada na plataforma *Nyah! Fanfiction*. O conto foi selecionado por manter um laço com o repertório sociocultural dos estudantes, uma vez que em algum momento da vida escolar eles já mantiveram contato com esse texto literário. Nesse sentido, isso colaborou para a escolha da *fanfiction*, baseada no conto original de *Chapeuzinho Vermelho*, pois facilitou o estudo comparativo entre os textos, com vistas à caracterização do gênero *fanfiction*, estabelecendo, portanto, o primeiro contato com uma *fanfiction* para a maioria dos alunos. Além disso, ambos os textos contribuíram para o propósito central desta pesquisa, ao passo que é possível

explorar a presença de elementos coesivos que sustentam a progressão referencial nessas narrativas.

Na *Oficina II*, a ênfase se dá na apresentação de informações gerais sobre as características do gênero *fanfiction*, no que se refere à composição estrutural, ao conteúdo temático, ao estilo, à linguagem empregada, aos veículos de circulação, dentre outros aspectos. Assim, as atividades devem ser realizadas oralmente, por intermédio do professor, buscando a participação direta dos alunos nas discussões e questionamentos levantados. A sequência de atividades contempla leitura de *fanfictions* e de sinopses de romances da literatura mundial, análise de aspectos pontuais e correlação existente entre as produções escritas. Além disso, pode-se promover um debate coletivo acerca dos textos lidos, abordando as marcas de linguagem, estrutura, suporte, veículo de circulação, função social, público-leitor etc.

Faz-se necessário que o professor caracterize a estrutura que compõe as *fanfictions* lidas, expondo os recursos linguísticos atrelados a esse gênero digital e apontando o diálogo que estabelecem com o texto/obra original, além de se esmiuçar também sua função enquanto gênero que circula socialmente no ciberespaço (em rede).

Em relação à *Oficina III*, os passos da oficina anterior são seguidos, assim, há a leitura, compreensão, interpretação e análise oral dos textos, no que se refere aos aspectos constitutivos da *fanfiction*. Nesse sentido, esta oficina objetiva fortalecer o conhecimento sobre os aspectos intrínsecos à composição desse gênero; orientar os alunos sobre a sua produção escrita individual; ler orientações sobre o processo de escrita de *fanfictions*, presentes num artigo disponível no *site Fanfics Brasil*; e solicitar uma escrita inicial e individual numa folha de produção de texto específica. Portanto, é relevante que o professor retome orientações sobre as características do gênero, além da importância de os alunos respeitarem as convenções da escrita, seja tradicional seja digital.

Na sequência, a folha de produção de texto “A *Fanfiction* em Cena” deve ser entregue aos alunos, que iniciarão a organização e escrita das *fanfictions*. Ressalta-se que, em relação ao suporte, nesse primeiro momento, os alunos realizarão a produção inicial atendendo à escrita convencional, numa folha específica (papel), a qual abrange a indicação de itens geralmente presentes nas plataformas de *fanfictions*, como: *título, autor, sinopse, início, término, atualização, publicação, idioma, classificação, categoria, gênero, personagens, aviso legal e capítulo*. Salienta-se que os campos *sinopse* e *aviso legal* não são de preenchimento obrigatório, ficando a cargo do autor indicar ou não tais informações, caso julgue necessário.

Após a produção escrita, o docente recolherá os textos e fará uma minuciosa análise linguística, voltada ao estudo da coesão referencial por substituição lexical sinonímica. Dessa forma, uma opção viável e eficaz é destacar com cores variadas os vocábulos e/ou expressões que aparecem na produção inicial do aluno em repetição excessiva, empregadas de forma inconsciente, isto é, não-monitorada, que não seguem um fluxo de concatenação das ideias. Essa indicação objetiva direcionar os alunos a tentarem substituir os termos repetidos por possíveis sinônimos correspondentes, ao se reescrever a produção e publicá-la no *blog* da turma (módulo posterior).

Por fim, a etapa que abrange a *Produção final* consiste na reescrita das *fanfictions* produzidas e posterior publicação num *blog* da turma. Assim, a partir das orientações e apontamentos feitos pelo professor, no que diz respeito ao uso repetitivo das palavras, desassociado de sua função coesiva, faz-se necessário que os discentes empreguem a substituição lexical sinonímica adequadamente, funcionando como elo promotor do entrelaçamento das ideias expressas na produção de texto.

Dessa forma, é pertinente que o professor explique sobre a importância da reescrita e da publicação da versão final das *fanfictions* efetuarem-se no ciberespaço (rede), num *blog* da turma, construído diretamente para esse fim. Isso favorecerá o letramento digital e os multiletramentos, ao passo que retrata os novos modos de leitura, produção e circulação de textos. Além disso, com o acesso à internet, os novos gêneros emergentes passam a fazer parte do cotidiano dos alunos, funcionando como ferramentas de leitura e escrita que propiciam as diversas semioses e maneiras de significar o texto e promovem a multiplicidade cultural e semiótica.

Sobre o *blog* da turma, é importante frisar que foi construído com a finalidade de divulgar as *fanfictions* produzidas pelo público-alvo desta pesquisa, colaborar para o letramento digital e tornar a escrita

um instrumento de efetiva participação social e protagonismo estudantil, uma vez que o alcance de uma publicação no ciberespaço é amplo e valoriza a multiculturalidade e a multissemiótica presentes nesse gênero, promovendo o estudo dos *multiletramentos*.

É importante frisar que o docente ainda pode sugerir que a reescrita das *fanfictions* aconteça no *smartphone* dos próprios alunos, ficando a entrega da produção final mediante a publicação dos textos no *blog* da turma. Vinculada ao conteúdo de cada universo narrativo das *fanfictions*, o professor pode também requisitar a cada *ficwriter* (escritor de *fanfiction*) a escolha de um recurso digital¹ (imagem, vídeo, *GIF*, etc.) na internet, que represente sua produção escrita, associando, dessa forma, o verbal ao imagético e despertando para as múltiplas semioses.

¹Ressalta-se que o uso de quaisquer recursos digitais, disponibilizados em meio eletrônico, deve ser devidamente referenciado. Caso não se encontre em domínio público, faz-se necessária a autorização prévia do(s) autor(es), mesmo estando à disposição na internet e com a fonte indicada. Uma ferramenta que facilita e refina essa busca do usuário por recursos sem restrições de uso, compartilhamento ou modificação é a *Pesquisa avançada* da empresa *Google*, disponível em: https://www.google.com.br/advanced_search.

Apresentação da Situação

Nesta etapa inicial da proposta de intervenção, o docente precisa expor para os alunos o projeto didático-pedagógico ao qual eles estarão vinculados, tecendo considerações gerais sobre os módulos e oficinas. Assim, faz-se necessário destacar a situação de leitura, envolvendo os gêneros conto, crônica e, principalmente, *fanfiction*, e sobre a produção escrita ocorrer de modo convencional (manuscrita) e digital (ciberespaço), além das atividades que retratam a abordagem dos sinônimos como um mecanismo de coesão referencial e de ampliação do repertório vocabular.

É importante ainda que o professor comente sobre as etapas a serem exploradas, as datas das aulas e os módulos que compõem o Caderno Pedagógico, delimitando o papel desse instrumento de intervenção conforme a sua realidade escolar.

O quadro a seguir funciona como um modelo que norteia o trabalho do professor em sala de aula, mas que pode ser adaptado a outra realidade educacional. Assim, sintetiza as ações pedagógicas distribuídas neste Caderno, a partir de um resumo da atividade a ser ministrada, do material didático necessário e a duração de cada oficina.

Organização das atividades do Caderno Pedagógico

Módulo / Oficina	Atividades	Material Didático	Duração
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	Apresentação da situação comunicativa e considerações sobre as oficinas da SD.	Projetor multimídia.	1h/aula
MÓDULO I: OFICINA I	Leitura e discussão sobre o conto <i>O cavalo imaginário</i> , de Moacyr Scliar; Resolução de questionário, com itens sobre a compreensão e interpretação do conto lido, os elementos funcionais e estruturais do texto e sobre aspectos da coesão referencial.	Cópia do conto; Cópia do exercício.	2h/aula
MÓDULO I: OFICINA II	Leitura e discussão sobre a crônica <i>O homem nu</i> , de Fernando Sabino; Resolução de questionário, com itens sobre a compreensão e interpretação da crônica lida, sobre os aspectos que envolvem a função e estrutura do texto, e acerca das particularidades dos mecanismos de coesão referencial.	Cópia da crônica; Cópia do exercício.	3h/aula

Módulo / Oficina	Atividades	Material Didático	Duração
MÓDULO II	<p>Leitura e retomada de aspectos pontuais discutidos sobre a crônica <i>O homem nu</i>, de Fernando Sabino;</p> <p>Apresentação das regras do jogo <i>Tempestade de Sinônimos</i>;</p> <p>Realização da primeira etapa do jogo <i>Tempestade de Sinônimos</i>: o jogo da memória;</p> <p>Realização da segunda etapa do jogo <i>Tempestade de Sinônimos</i>: organização do quebra-cabeça e o preenchimento das lacunas no texto/jogo montado.</p>	Cópia da crônica; Jogo <i>Tempestade de Sinônimos</i> .	3h/aula
MÓDULO III: OFICINA I	<p>Leitura do conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i>, dos Irmãos Grimm;</p> <p>Leitura da <i>fanfiction Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada</i>, de Mitlestoe;</p> <p>Atividade oral com vistas à comparação entre os dois textos no tocante aos elementos funcionais e estruturais;</p> <p>Resolução de questionário com itens sobre a compreensão e interpretação do conto e da <i>fanfiction</i> lida, sobre os aspectos que envolvem a função e estrutura do texto e sobre particularidades dos mecanismos de coesão referencial e, principalmente, sobre a substituição lexical sinonímica.</p>	Cópia do conto; Cópia da <i>fanfiction</i> ; Cópia do exercício.	3h/aula
MÓDULO III: OFICINA II	<p>Leitura, compreensão e interpretação de sinopse sobre o clássico da Literatura <i>Romeu e Julieta</i>, de William Shakespeare;</p> <p>Leitura, compreensão e interpretação da <i>fanfiction Uma carta, uma paixão</i>, de MrsGrey;</p> <p>Discussão e correlação entre os elementos funcionais e estruturais dos textos lidos,</p> <p>Leitura, compreensão e interpretação de sinopses do livro e do filme <i>A culpa é das estrelas</i>, de John Green;</p> <p>Leitura, compreensão e interpretação da <i>fanfiction Okay? Okay?</i>, de Lucas Thialy;</p> <p>Discussão e correlação entre os elementos funcionais e estruturais dos textos lidos.</p>	Cópia das sinopses; Cópia das <i>fanfictions</i> .	2h/aula

Módulo / Oficina	Atividades	Material Didático	Duração
MÓDULO III: OFICINA III	<p>Leitura, compreensão e interpretação do conto <i>Felicidade clandestina</i>, de Clarice Lispector;</p> <p>Leitura, compreensão e interpretação da <i>fanfiction Felicidade clandestina</i>, de Indythomasi;</p> <p>Discussão e correlação entre os elementos funcionais e estruturais dos textos lidos, além de apontamentos sobre os mecanismos linguísticos e gramaticais;</p> <p>Leitura do artigo <i>Como escrever uma fanfic</i>, disponível no site <i>Fanfics Brasil</i>;</p> <p>Orientações sobre a produção do texto, evidenciando as características desse gênero textual e as convenções da escrita;</p> <p>Entrega da folha de produção individual <i>A fanfiction em cena</i>;</p> <p>Produção escrita individual;</p> <p>Recebimento da produção inicial dos alunos (<i>fanfictions</i>) para análise e posterior devolução pelo professor.</p>	<p>Cópia do conto;</p> <p>Cópia da <i>fanfiction</i>;</p> <p>Cópia do artigo;</p> <p>Folha de produção escrita individual <i>A fanfiction em cena</i>.</p>	4h/aula
PRODUÇÃO FINAL: A REESCRITA E PUBLICAÇÃO DA FANFICTION NO BLOG	<p>Devolução da escrita inicial das <i>fanfictions</i> aos alunos, após análise;</p> <p>Orientações sobre a reescrita (produção final) dos textos, considerando os aspectos funcionais e estruturais do gênero e o emprego dos sinônimos com função coesiva, além da publicação ocorrer no ciberespaço;</p> <p>Reescrita individual das <i>fanfictions</i> no <i>smartphone</i> de cada aluno;</p> <p>Publicação dos textos no <i>blog</i> da turma <i>Fanfiction em cena: um gênero, múltiplas semioses</i>.</p>	<p>Suporte eletrônico individual ou institucional: <i>smartphone, tablet, notebook, desktop</i>, etc.</p>	2h/aula



Módulo I

O Conto e a Crônica

Oficina I – O Conto

Leitura, compreensão e interpretação de texto

Leia o texto a seguir e responda às questões:

O Cavalo Imaginário

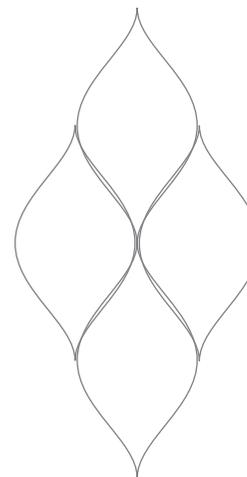
(Moacyr Scliar)

Nós todos frequentávamos o mesmo colégio, naquela pequena cidade do interior. Um colégio privado, e muito caro, o que, para nossos pais, não chegava a ser problema: éramos, meus amigos e eu, filhos de fazendeiros. Nossos pais tinham grandes propriedades. E tinham muito dinheiro. Nada nos faltava. Andávamos sempre muito bem-vestidos, comprávamos o que fosse necessário para o colégio e gastávamos bastante no bar da escola.

Aos domingos nos reuníamos para andar a cavalo. Cavalos não faltavam nas fazendas de nossos pais, animais de puro-sangue e bela estampa. Cada um de nós tinha a sua própria montaria, e não estou falando de pôneis, aqueles cavalinhos mansos; não, estou falando de cavalos de verdade, cavalos que corriam muito e saltavam obstáculos. Estou falando de equitação, aquele nobre esporte. Nossos pais faziam questão de que fôssemos excelentes ginetes. Tínhamos até um professor, que nos treinava na arte de cavalgar.

Eu disse que cada um de nós tinha um cavalo, mas isso não é verdade. Havia um que não tinha cavalo. O Francisco.

O Francisco não era filho de fazendeiro. O pai dele tinha uma profissão humilde, era sapateiro. Na verdade, o Francisco só estava



em nossa escola porque havia recebido uma bolsa de estudos - era um garoto muito inteligente e muito dedicado. Mas o que fazia em nosso grupo?

Boa pergunta. Acho que nenhum de nós saberia como responder. Diferente dos outros garotos da escola - a maioria dos quais nos detestava -, ele tinha por nós uma admiração que beirava a reverência. Sempre que podia estava por perto. Mais do que **isso**, oferecia-se para prestar pequenos serviços. Se um de nós queria um refrigerante, o Francisco ia buscar. Se um de nós deixava de apresentar o trabalho solicitado pelo professor, Francisco se encarregava de fazê-lo. Por isso, e só por isso, nós o tolerávamos. Por isso, e só por isso, permitíamos que andasse conosco. Durante a semana, bem entendido; porque no domingo as coisas mudavam. No domingo **ele** voltava para o seu lugar. Domingo era o dia de cavalgar, e, do alto de nossas selas, nós contemplávamos, altaneiros, o mundo a nosso redor. Como eu disse, Francisco não tinha cavalo. Isso não impedia que cedo já estivesse no clube hípico, esperando por nós. Ficava a olhar-nos, enquanto galopávamos de um lado para o outro. E nós gostávamos de tê-lo como plateia, porque nos aplaudia entusiasticamente. Mais do que isso, procurava imitar-



-nos: galopava de um lado para o outro, como se estivesse montando um cavalo imaginário. Nós na pista, cavalgando - ele, ao lado da pista, trotando de um lado para outro e gritando como nós gritávamos, aqueles brados que os cavaleiros soltam quando se entregam ao esporte das rédeas.

De um modo geral, achávamos engraçado aquilo. Não Rodrigo.

Era um cara desagradável, aquele Rodrigo. Mesmo nós, que éramos amigos dele, tínhamos de reconhecer: um garoto intratável, agressivo com os colegas e até com os professores. A má fama que o nosso grupo tinha devia-se sobretudo a ele. Mas a verdade é que tínhamos de aceitá-lo: seu pai não apenas era o maior fazendeiro da região, como também ocupava o cargo de prefeito da cidade. Rodrigo era seu filho caçula – e o mais mimado. Um garoto estragado, como dizia meu pai.

Rodrigo não gostou nada daquela história. E nos disse:

- Não quero mais saber desse tal de Francisco nos imitando.

Procuramos convencê-lo de que se tratava apenas de uma brincadeira. Inútil: Rodrigo estava furioso mesmo.

- Vou resolver essa coisa à minha maneira - garantiu.

Foi o que fez. Num domingo, enquanto Francisco cavalgava seu cavalo imaginário, Rodrigo se aproximou dele. Apeou e comandou:

- Desça de seu cavalo.

Francisco obedeceu: desceu do fictício cavalo.

- Nós vamos fazer uma aposta - disse Rodrigo. - Se eu perder, entrego-lhe o meu cavalo. Se você perder, entrega-me o seu.

- Que aposta é? - indagou Francisco, numa voz trêmula.

- Uma corrida - disse Rodrigo. Apontou umas árvores, a uns duzentos metros de distância: - Até ali, e voltamos. Quem chegar aqui primeiro, ganha.

Lembro-me de que o sangue me subiu à cabeça.

- Olhe aqui, Rodrigo - comecei a dizer -, você não pode -

Francisco me interrompeu:

- Eu aceito a aposta – disse, com voz firme, ainda que meio **embarcada**. – Quero correr.

Foi uma coisa patética de se ver. Os dois se colocaram lado a lado e, a um sinal, começou aquela coisa maluca. Rodrigo simplesmente trotava em seu magnífico cavalo, Francisco corria atrás - sem conseguir alcançá-lo. Rodrigo foi até as árvores, voltou. Minutos depois chegou Francisco, ofegante. Rodrigo mirou-o com arrogância:

- Parece que eu ganhei, não é mesmo?

Francisco, ainda ofegante, permanecia calado.

- Seu cavalo agora é meu - continuou Rodrigo. - E sabe o que vou fazer com ele? Vou soltá-lo no campo. Ele agora está livre, você não pode mais montar, entendeu?

Francisco, quieto. Rodrigo apanhou as rédeas imaginárias e foi até o portão do clube. Ali, espantou o suposto cavalo aos gritos. Feito isso, montou em seu próprio cavalo e foi embora.

Francisco nunca mais foi ao clube. Aliás, ele nem ficou na cidade. Segundo o pai, tinha ido morar com os avós num lugar bem distante.

Nunca mais o vi. Não sei o que foi feito dele. Dizem que vende automóveis, não sei. Mas tenho certeza de que sei com o que sonha: com um belo cavalo, no qual, montado, galopa à vontade por um imenso campo que não tem limites.

SCLIAR, Moacyr. O cavalo imaginário. In: Scliar, Moacyr; Fonseca, Rubem; Miranda, Ana. Pipocas. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.



1. "Cada um de nós tinha a sua própria montaria [...] estou falando de cavalos de verdade, cavalos que corriam muito e saltavam obstáculos". No início do texto, o narrador afirma que ele e seus amigos tinham à disposição os cavalos que desejassem. Por quê?

2. O conto pode ter tanto narrador-personagem como narrador-observador. Que tipo de narrador o conto "O cavalo imaginário" apresenta? Justifique sua resposta.

3. O tempo e o espaço são elementos importantes para a construção de sentidos dos textos narrativos. No conto "O cavalo imaginário":

a) Onde acontecem os fatos narrados?

b) Levante hipóteses: Qual é o tempo de duração dos fatos narrados no conto? Justifique sua resposta.

4. Indique **duas diferenças** existentes entre o personagem Francisco e o grupo de amigos.

Francisco	Grupo de Amigos

5. De acordo com o narrador, apesar de Francisco não representar o grupo de amigos, o garoto era "tolerado". Por quê?



6. Nessa relação de amizade construída entre as personagens durante a vida escolar, qual era o principal impacto causado na vida de Francisco aos domingos?

7. Aponte três características psicológicas das personagens abaixo:

Francisco	Rodrigo

8. O que o personagem Rodrigo representou na vida de Francisco?

9. Em sua opinião, a atitude de Rodrigo foi correta? Justifique sua resposta.

10. No final do conto, qual foi a conclusão a que o narrador chegou?

11. No trecho “No domingo **ele** voltava para o seu lugar” (5º parágrafo), o termo em destaque se refere a qual expressão do texto?

- a) cavalo imaginário
- b) Rodrigo
- c) Francisco
- d) professor



12. No trecho “Mais do que **isso**, oferecia-se para prestar pequenos serviços” (5º parágrafo), o termo destacado faz referência a qual ação verbal expressa no texto?

- a) detestar os garotos
- b) admirar os garotos
- c) estar próximo dos garotos
- d) prestar serviços aos garotos

13. Um recurso que possibilita a progressão das ideias no texto é a **substituição** da palavra repetida por **sinônimos**. Complete o quadro a seguir com possibilidades de expressões sinonímicas para cada palavra repetida no texto lido:

Colégio		
Cavalo		
Garoto		

14. Retoma-se adequadamente o referente “**Francisco**” por meio de um pronome pessoal no segmento:

- a) “Rodrigo se aproximou dele” (parágrafo 13)
- b) “ele, ao lado da pista, trotando de um lado para outro [...]” (5º parágrafo)
- c) “Ele agora está livre [...]” (parágrafo 25)
- d) “Cada um de nós tinha a sua própria montaria [...]” (2º parágrafo)

15. No fragmento de texto “– Eu aceito a aposta – disse, com voz firme, ainda que meio **embargada**” (parágrafo 21), o vocábulo destacado é sinônimo de:

- a) rouca
- b) reprimida
- c) encorajada
- d) descontraída



Oficina II – A Crônica

Leitura, Compreensão e Interpretação de Texto

Leia o texto a seguir e responda às questões:

Homem Nu

(Fernando Sabino)

Ao acordar, disse para a mulher:

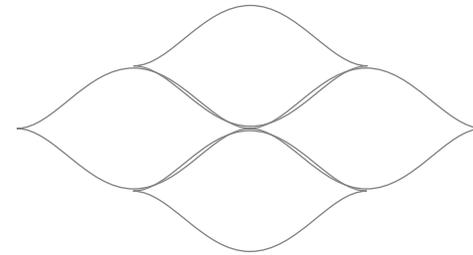
– Escuta, minha **filha**: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

– Explique isso ao homem – ponderou a mulher.

– Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando **ele** vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar – amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo **despido** o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o **ruído** da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:



– Maria! Abre aí, Maria. Sou eu – chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

– Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

– Ah, isso é que não! – fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria



com ele ali, em pelo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

– Isso é que não – repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: “Emergência: parar”. Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

– Maria! Abre esta porta! – gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

– Bom dia, minha senhora – disse ele, confuso. – Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

– Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

– Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

– É um **tarado!**

– Olha, que horror!

– Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

– Deve ser a **polícia** – disse ele, ainda **ofegante**, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

(SABINO, Fernando. O homem nu. **Conto Brasileiro**, 2019. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/o-homem-nu-cronica-de-fernando-sabino/>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.)



1. Qual circunstância levou o homem sair nu e ficar preso do lado de fora de seu apartamento?

2. Considerando a figura do narrador na crônica lida, assinale a alternativa correta.

- a) O narrador é um dos personagens da história.
- b) O narrador é observador.
- c) O narrador é, além de observador, onisciente.
- d) O narrador é protagonista da história.

3. Como o conto, a crônica é um texto curto que pertence ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais, que apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaços reduzidos. Na crônica "O homem nu", indique:

a) Personagens envolvidas na história:

b) Lugar(es):

c) Tempo:

4. Qual foi o motivo que levou a esposa a não abrir a porta do apartamento para o marido?

- a) porque ela não ouviu o marido tocar a campainha e bater na porta.
 - b) porque ela saiu para efetuar o pagamento da prestação da televisão.
 - c) porque ela pensou que fosse o cobrador, logo, havia combinado com o marido de não abrir a porta.
 - d) porque gosta de cumprir suas obrigações, então resolveu castigar o marido por não ter pagado a prestação da televisão no dia certo.
5. Explique por que o personagem resolveu entrar desesperadamente no elevador do prédio.

6. O que motivou a senhora a confundir o homem nu com o padeiro?



7. Os fatos narrados na crônica já aconteceram, estão acontecendo ou ainda vão acontecer? Escreva duas passagens do texto para justificar sua resposta.

8. Aponte duas características psicológicas das personagens abaixo:

Marido	Esposa

9. O que você achou do desfecho da crônica "O homem nu"? Por quê?

10. Considerando o contexto da crônica, o autor fez uso de palavras sinônimas para tratar do vocábulo **mulher**, evitando, assim, repetições desse termo.

Assinale a alternativa em que todas as palavras foram usadas com esse objetivo:

- a) esposa, empregada, Maria
- b) radiopatrulha, esposa, Maria
- c) Maria, filha, esposa
- d) esposa, Maria, velha

11. Releia estes trechos:

I. "Ouviu lá dentro o **ruído** da água do chuveiro interromper-se de súbito [...]."

II. "– Deve ser a **polícia** – disse ele, ainda ofegante, indo abrir."

Identifique no texto um possível **sinônimo** para os vocábulos destacados em I e II.

12. No segundo parágrafo, a expressão destacada em "– Escuta, minha **filha**" refere-se à:

- a) empregada
- b) radiopatrulha
- c) velha
- d) mulher



13. Na frase “Pouco depois, tendo **despido** o pijama [...]” (5º parágrafo), um sinônimo adequado para a palavra destacada nessa passagem do texto é:

- a) desprovido
- b) colocado
- c) vestido
- d) escolhido

14. Os **sinônimos** tornam possível a **substituição** de um termo repetido por outro com sentido aproximado, possibilitando, dessa forma, a fluidez das ideias no texto.

Associe as duas colunas, relacionando corretamente cada palavra repetida no texto lido a uma possibilidade de substituição por um respectivo sinônimo:

- | | | |
|----------------|--------|--------------|
| a) apartamento | () | toalete |
| b) dinheiro | () | pacote |
| c) banheiro | () | transpiração |
| d) velha | () | grana |
| e) embrulho | () | residência |
| f) suor | () | senhora |

15. Sem prejudicar o sentido das ideias expressas ao longo do texto, a palavra “**pão**” poderia ser substituída, em algumas passagens, por:

- a) biscoito
- b) massa

- c) bolacha
- d) alimento

16. No penúltimo parágrafo, em “– Deve ser a polícia – disse ele, ainda **ofegante**, indo abrir [...]”, a palavra em destaque pode ser substituída, sem prejuízo de sentido, por:

- a) enérgico
- b) cansado
- c) confiante
- d) animado

17. No trecho “[...] quando **ele** vier a gente fica quieto aqui dentro [...]” (4º parágrafo), o pronome destacado está se referindo ao:

- a) policial
- b) sujeito
- c) padeiro
- d) vizinho

18. A quem se refere a palavra **tarado**, empregada nos últimos parágrafos do texto?

- a) à radiopatrulha
- b) ao cobrador da televisão
- c) ao homem despido
- d) ao vizinho

Módulo II

O Jogo *Tempestade de Sinônimos*



O jogo da memória e quebra-cabeça
Tempestade de Sinônimos

1. APRESENTAÇÃO

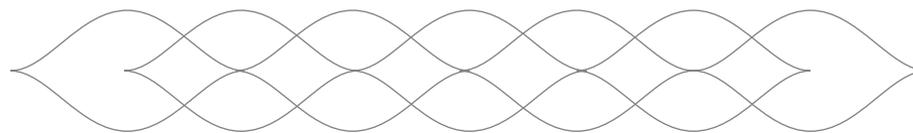
O jogo *Tempestade de Sinônimos* foi organizado a partir de jogos tradicionalmente reconhecidos, como o “jogo da memória” e o “quebra-cabeça”. Esse jogo acontece em duas etapas distintas, mas que se complementam, e busca promover o uso consciente e adequado dos sinônimos no entrelaçamento das ideias construídas num texto e ampliar o repertório vocabular dos estudantes.

No tocante aos objetivos desse jogo pedagógico, as seguintes ações foram traçadas:

- **ampliar** o repertório vocabular dos estudantes, especificamente em relação ao estudo de palavras/expressões sinônimas, atrelado ao contexto;
- **estreitar** o laço com a leitura do texto literário escrito e com as múltiplas semioses que as imagens despertam;
- **estimular** o desenvolvimento da memória, atenção e concentração dos estudantes;
- **aperfeiçoar** o raciocínio lógico em habilidades como observar, comparar, analisar e sintetizar.

Em relação à sua composição, o jogo *Tempestade de Sinônimos* apresenta as seguintes peças, indispensáveis para sua realização:

- **40 cartas**, distribuídas em 20 pares de sinônimos;



- **24 peças** que juntas formam um quebra-cabeça de um texto;
- **20 peças menores** (sinônimos confeccionados para preenchimento das lacunas do texto, tanto no quebra-cabeça montado quanto na imagem impressa em material plástico de PVC);
- **Imagem do texto/quebra-cabeça** colada a um suporte resistente (PVC) para preenchimento das lacunas.

Figura 1 – Jogo da memória *Tempestade de sinônimos*



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 2 – Quebra-cabeça *Tempestade de sinônimos*



Fonte: Dados da pesquisa.

2. ORGANIZAÇÃO

Os alunos serão divididos em duas equipes, cada uma composta por quatro (04) a seis (06) integrantes. Eles próprios farão essa divisão, considerando o laço afetivo estabelecido em classe. O jogo *Tempestade de sinônimos* é organizado em algumas etapas, a saber:

Num primeiro momento, o professor entregará impressa a crônica *O homem nu*, de Fernando Sabino, aos estudantes, que, juntos, farão sua leitura, com a finalidade de se intensificar o trato com o texto literário e de retomar alguns apontamentos importantes vistos no primeiro contato com o texto, buscando a compreensão e reflexão sobre temáticas socioculturais que circundam o universo dos estudantes.

Na segunda etapa, os alunos serão convidados a participar do “jogo da memória”, o qual é constituído por quarenta (40) cartas, formando vinte (20) pares que se inter-relacionam, sendo metade das cartas palavras sinônimas que se encontram no texto supracitado (adaptado). Além disso, ressalta-se que as cartas apresen-

tam como marca d’água quatro (04) imagens pré-selecionadas, ou seja, cada imagem, que faz jus ao título do jogo, representa dez (10) cartas, isto é, cinco (05) pares de sinônimos. Cada equipe terá como objetivo formar pares de cartas ao relacionar a palavra da carta selecionada a seu respectivo sinônimo. A leitura da imagem contribuirá também para a formação dos pares, bem como para a resolução do quebra-cabeça na etapa seguinte.

Como terceira etapa, as duas equipes em conjunto montarão um ‘quebra-cabeça’ de uma versão adaptada do texto lido, organizado em quatro (04) imagens pré-selecionadas e colocadas ao fundo (marca d’água) do texto, totalizando vinte e quatro peças (24), ou seja, seis (06) peças para cada imagem. Após a montagem, cada equipe separadamente terá, de maneira alternada, que preencher as lacunas existentes no texto montado, por meio de vinte (20) peças (palavras sinônimas) disponibilizadas à parte.

A pontuação será distribuída da seguinte forma:

- “**jogo da memória**”: cada par de sinônimo formado valerá cinco (05) pontos;
- “**quebra-cabeça**”: cada palavra sinônima associada à lacuna correta constituirá cinco (05) pontos.

3. REGRAS DO JOGO

As regras estabelecidas para este jogo baseiam-se nas considerações elencadas por Huizinga (1996, p. 33), ao caracterizar o jogo como uma atividade ou uma ocupação voluntária que é “exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias”. Desse modo, para alcançar a efetividade dos objetivos do jogo *Tempestade de sinônimos*, o professor deverá ler e esclarecer minuciosamente todas as regras aos estudantes, bem como prezar pelo seu cumprimento, valendo-se da ideia de que “as regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão” (HUIZINGA,

1996, p. 14). Desse modo, o jogo supracitado organiza-se por meio das seguintes regras:

I • Serão formadas duas equipes com quatro (04) a seis (06) integrantes cada. A escolha ficará a critério dos alunos, considerando o laço afetivo estabelecido em classe. Os integrantes de cada grupo deverão escolher um “nome simbólico” para representar a equipe, com o objetivo de identificá-los durante a realização das partidas.

II • O professor anotará a pontuação na lousa, tornando visível os pontos obtidos por cada equipe.

III • O professor fará a leitura da crônica *O homem nu*, de Fernando Sabino. Quanto à recepção do texto, serão feitos breves comentários pelo docente e requisitada a participação oral dos alunos em torno do texto literário lido.

IV • O professor solicitará que um representante de cada equipe se apresente para decidir quem iniciará o “jogo da memória” (par ou ímpar). As equipes deverão alternar os jogadores a cada rodada.

V • A equipe ganhadora iniciará o jogo selecionando uma carta, colocando-a sobre a mesa para que assim fique à vista de todos; posteriormente, uma segunda carta será escolhida, repetindo-se o procedimento anterior. Com isso, o aluno que está jogando deverá responder a seguinte pergunta feita pelo professor: “Essas duas palavras são sinônimas?”, afirmando como resposta “sim” ou “não”.

VI • A equipe terá quinze (15) segundos para responder à pergunta. Todos que compõem o grupo podem ajudar o representante na resolução da pergunta. Em caso de acerto, a equipe continua selecionando cartas; se errar, ou o tempo finalizar, passará a vez para a equipe adversária.

VII • Cada par de cartas com respectivos sinônimos corresponde a cinco (05) pontos. A pontuação será cumulativa para a segunda etapa do jogo.

VIII • Na segunda etapa, as duas equipes serão convidadas para montarem em conjunto um “quebra-cabeça”, construído a partir de uma versão adaptada da crônica lida.

IX • Após a montagem do jogo (relação entre texto e imagem), o professor solicitará que um representante de cada equipe se apresente para decidir (par ou ímpar) quem iniciará o preenchimento das lacunas no quebra-cabeça com as peças (sinônimos) disponíveis. Serão disponibilizadas vinte (20) peças, vocábulos que representam sinônimos de palavras em destaque no texto (cor vermelha), identificação essa que funciona como pista textual. Salieta-se que a palavra destacada pode ter o seu respectivo sinônimo em uma lacuna próxima, bem como distante de sua aparição.

X • Cada equipe jogará apenas uma vez a cada rodada, alternando os jogadores, a fim de que todos participem.

XI • O representante escolhido para a primeira rodada começará pela primeira palavra destacada no texto (cor vermelha), escolhendo o respectivo sinônimo na lista de peças disponibilizadas, e assim sucessivamente.

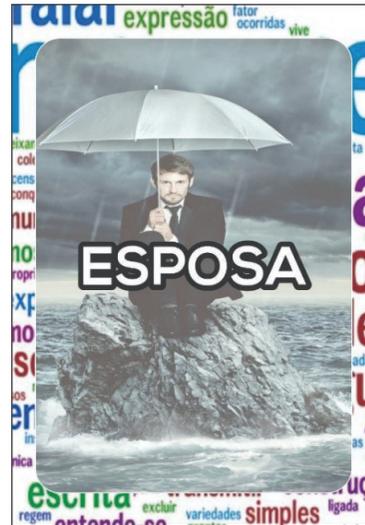
XII • As equipes terão um minuto (1 min) para inserir o vocábulo escolhido à lacuna adequada. Caso o tempo finalize ou o participante erre, tanto na relação sinonímica entre a palavra destacada no texto e a peça escolhida (sinônimo), quanto no preenchimento inadequado da lacuna, passará a vez para a equipe adversária. A cada preenchimento adequado de uma lacuna, serão computados cinco (05) pontos para a equipe.

XIII • **É obrigatória a leitura em voz alta do trecho/frase/período do texto em que a peça foi encaixada.**

XIV • Vencerá a partida, de forma simbólica, a equipe que obtiver o maior número de pontos acumulados nos dois jogos.

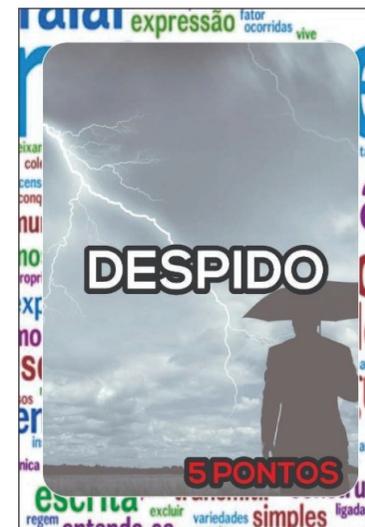
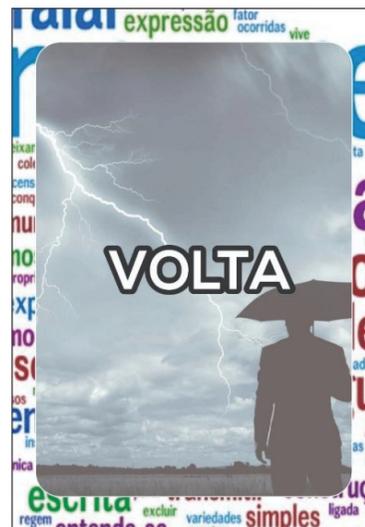
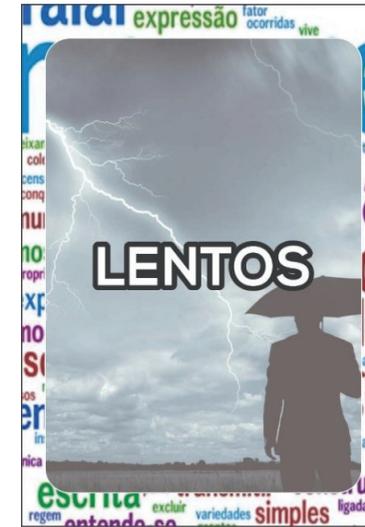
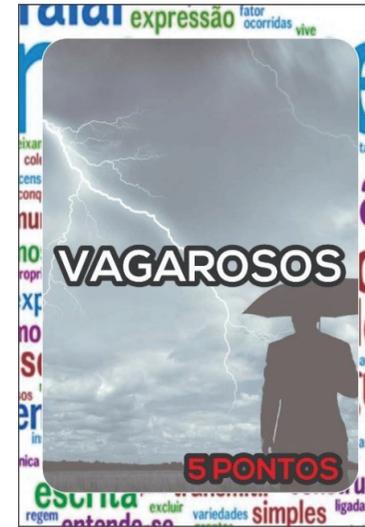
O jogo da memória *Tempestade de Sinônimos* para imprimir e recortar

- Frente das cartas:



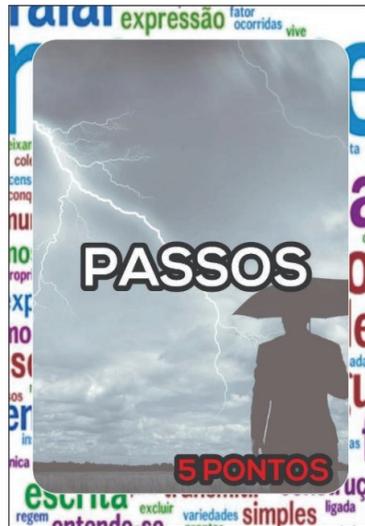
O jogo da memória *Tempestade de Sinônimos* para imprimir e recortar

- Frente das cartas:



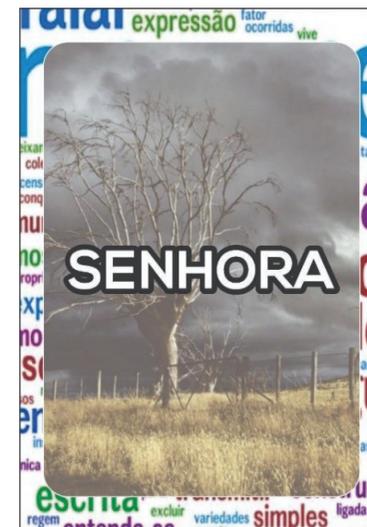
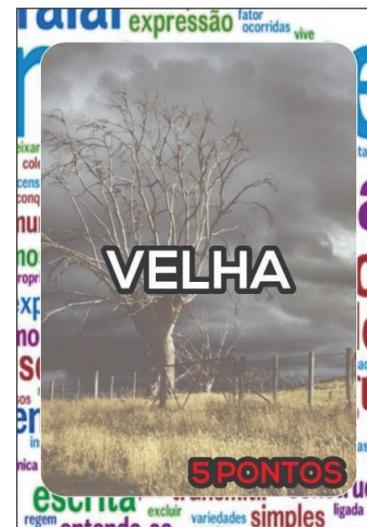
O jogo da memória *Tempestade de Sinônimos* para imprimir e recortar

- Frente das cartas:



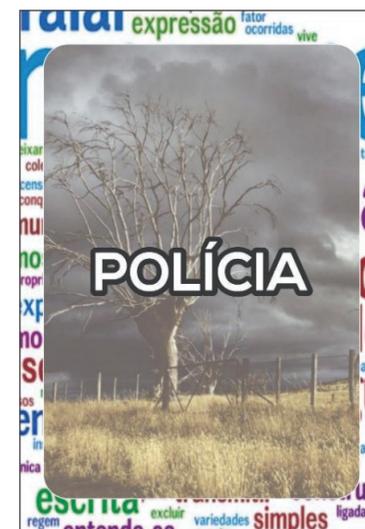
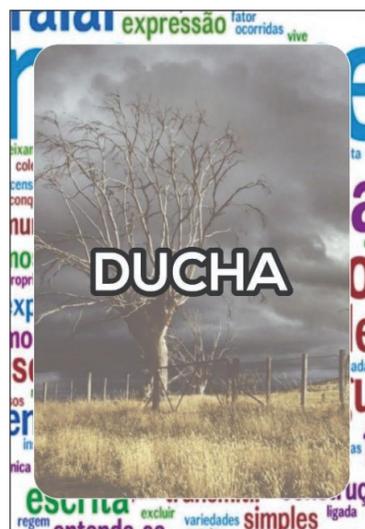
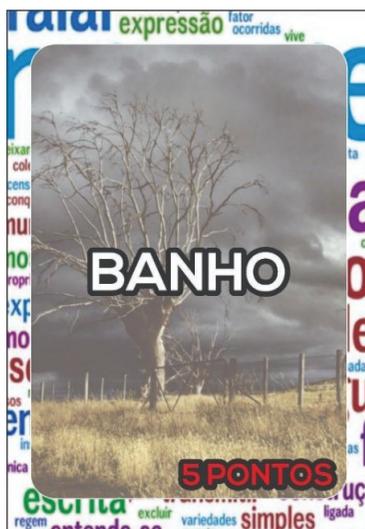
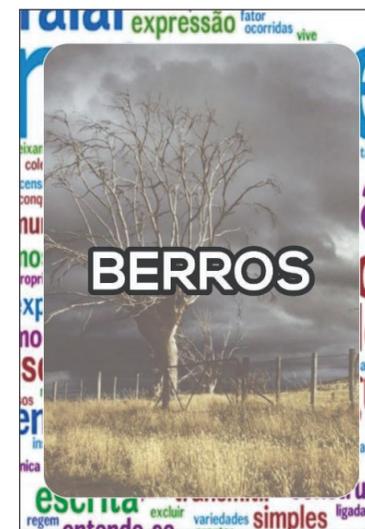
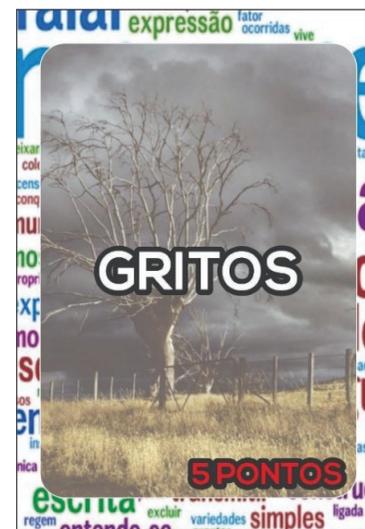
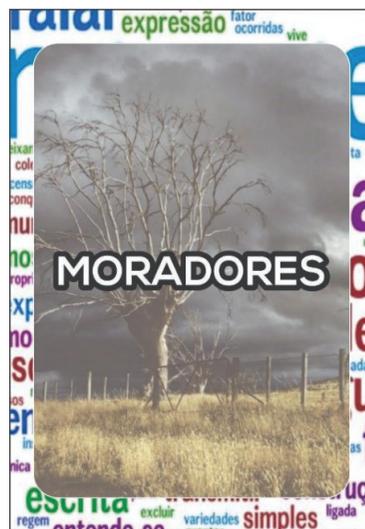
O jogo da memória *Tempestade de Sinônimos* para imprimir e recortar

- Frente das cartas:



O jogo da memória *Tempestade de Sinônimos* para imprimir e recortar

- Frente das cartas:





O jogo da memória *Tempestade de Sinônimos* para imprimir e recortar

- Verso das cartas:



Peças menores (sinônimos para preenchimento das lacunas do texto/quebra-cabeça) para imprimir e recortar

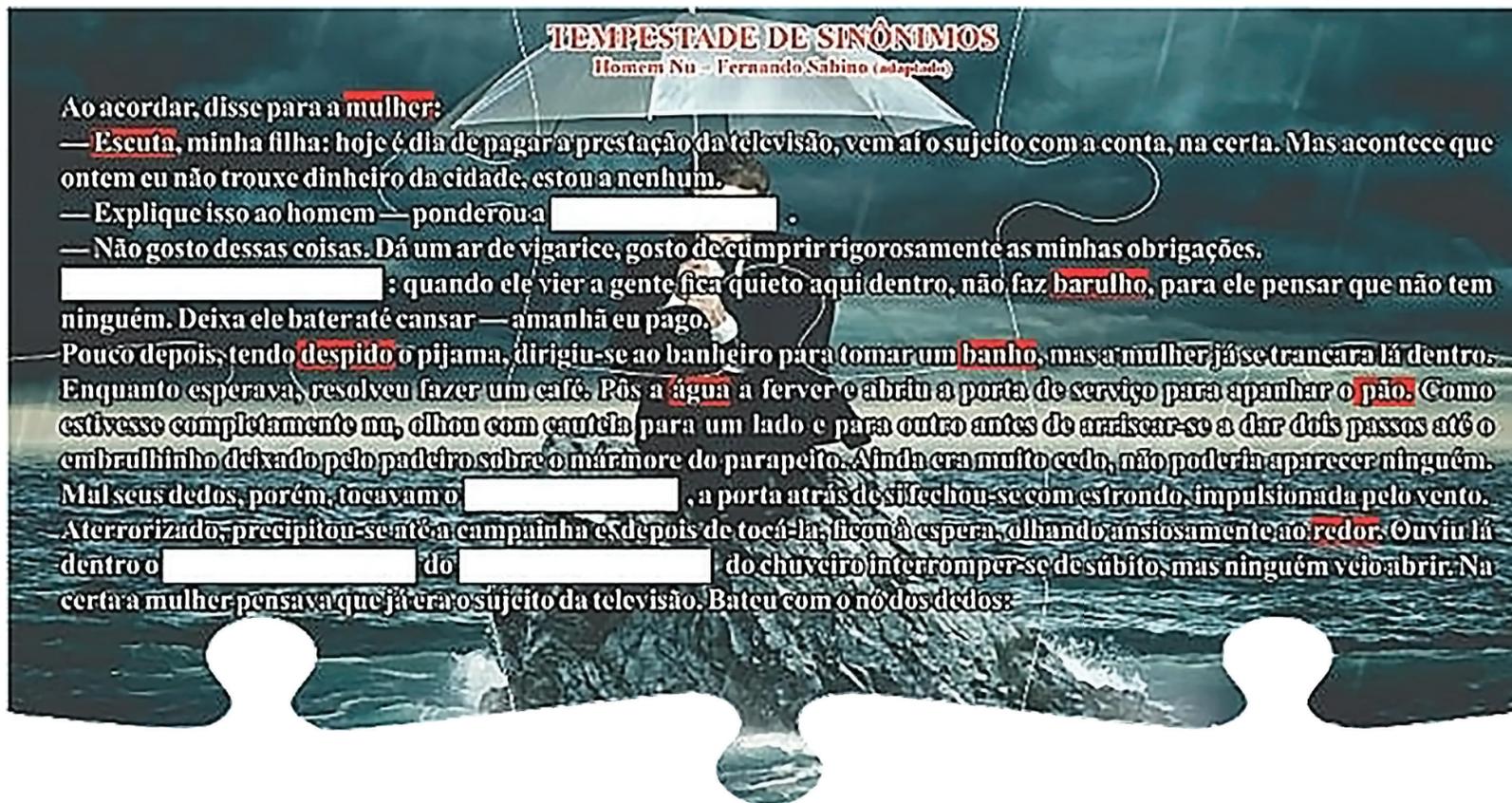
OUÇA	ESPOSA	ALIMENTO	LÍQUIDO
RUÍDO	LENTOS	VOLTA	MOVIMENTOS
MOMENTO	DESNUDO	INICIA	RESIDÊNCIA
TRANCADO	CONTINGÊNCIA	SENHORA	CUIDADO
MORADORES	BERROS	DUCHA	POLÍCIA

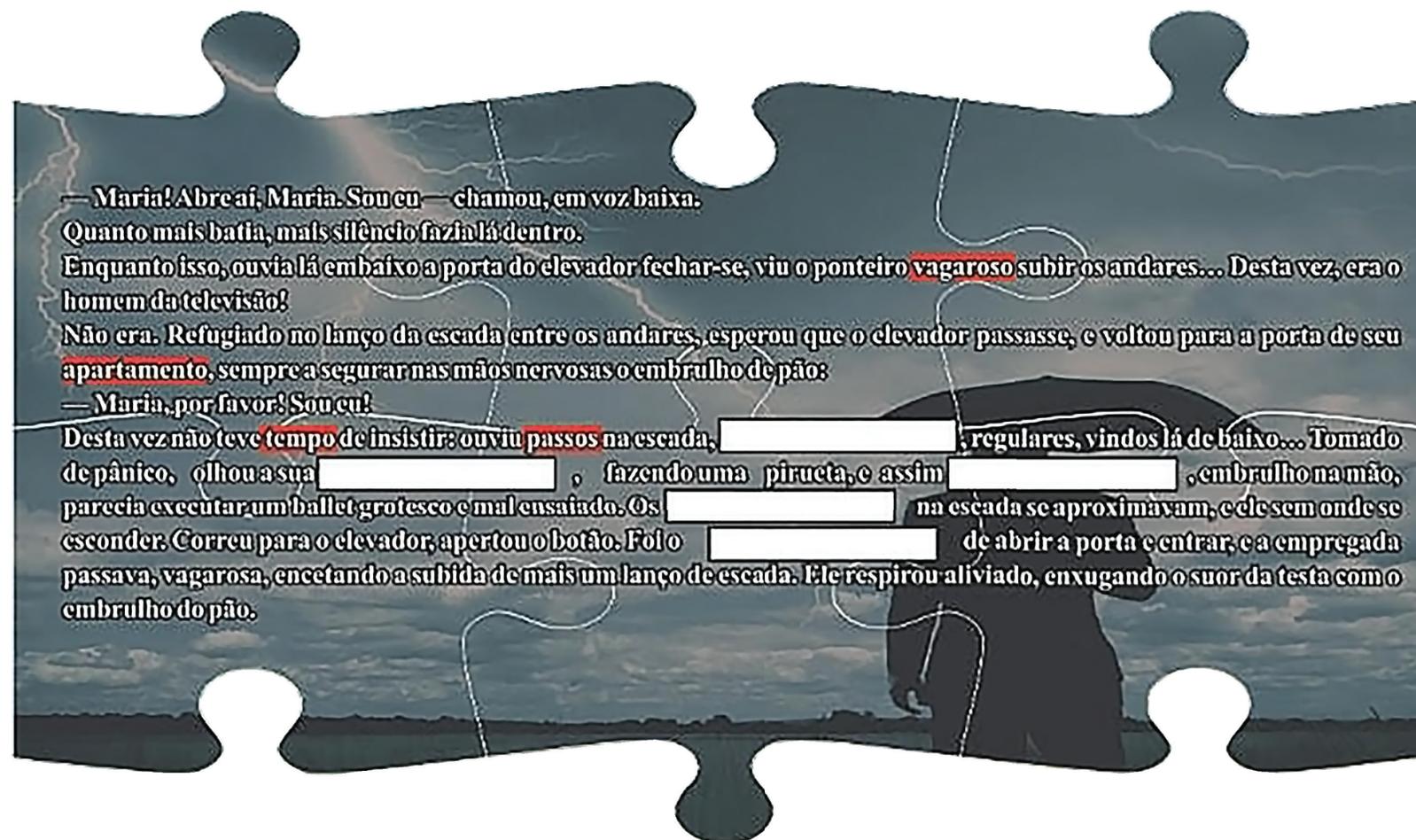
Fonte: Dados da pesquisa.

O Quebra-cabeça Tempestade de Sinônimos será apresentado nas páginas seguintes em 4 partes, conforme representado ao lado.



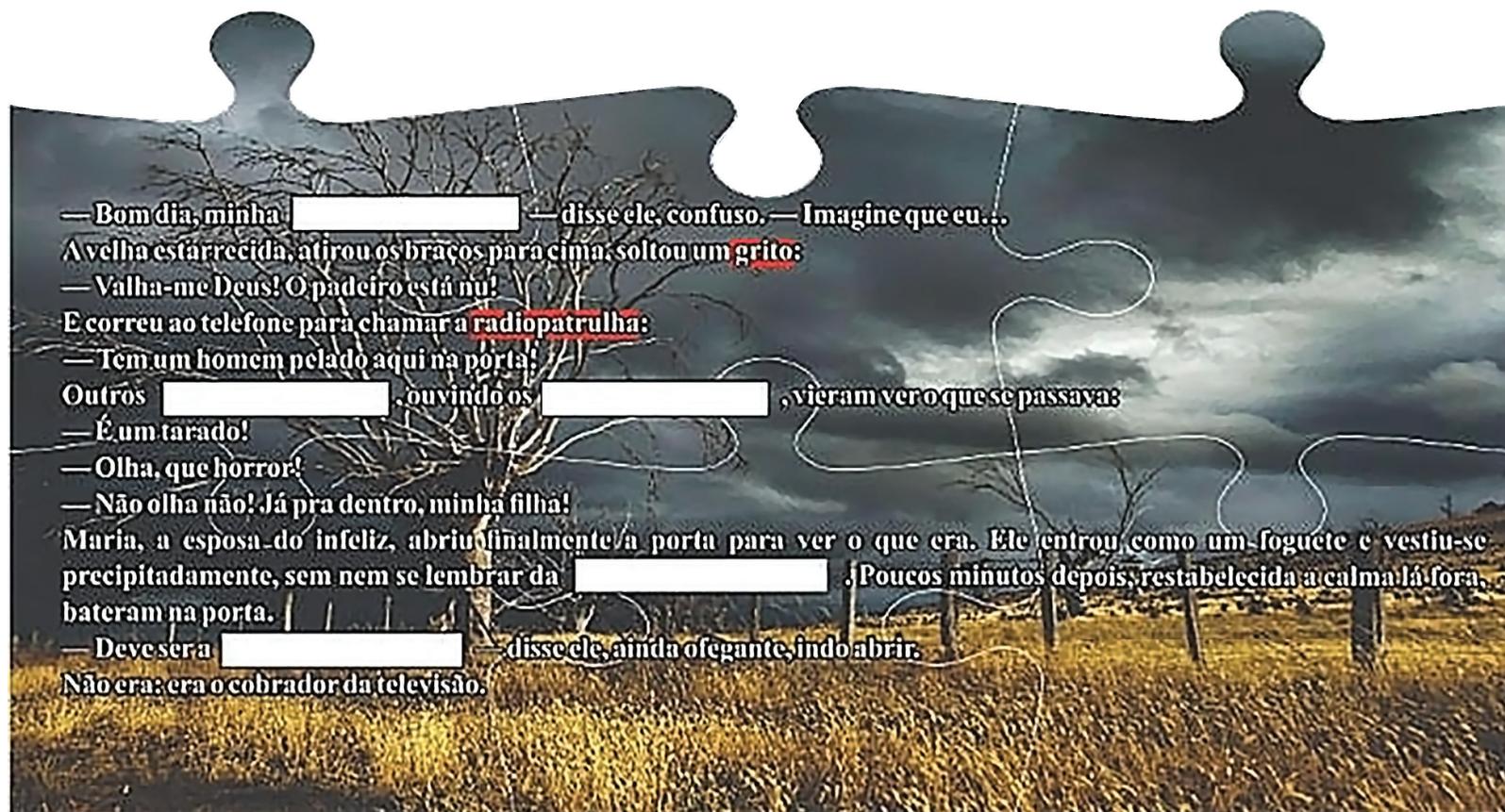
Quebra-cabeça *Tempestade de Sinônimos* para imprimir e recortar (Parte 1)



Quebra-cabeça *Tempestade de Sinônimos* para imprimir e recortar (Parte 2)


Quebra-cabeça *Tempestade de Sinônimos* para imprimir e recortar (Parte 3)


Quebra-cabeça *Tempestade de Sinônimos* para imprimir e recortar (Parte 4)



Módulo III

A *Fanfiction* em Cena



Oficina I – O Conto e a *Fanfiction*
Leitura, Compreensão e Interpretação de Texto



O Conto

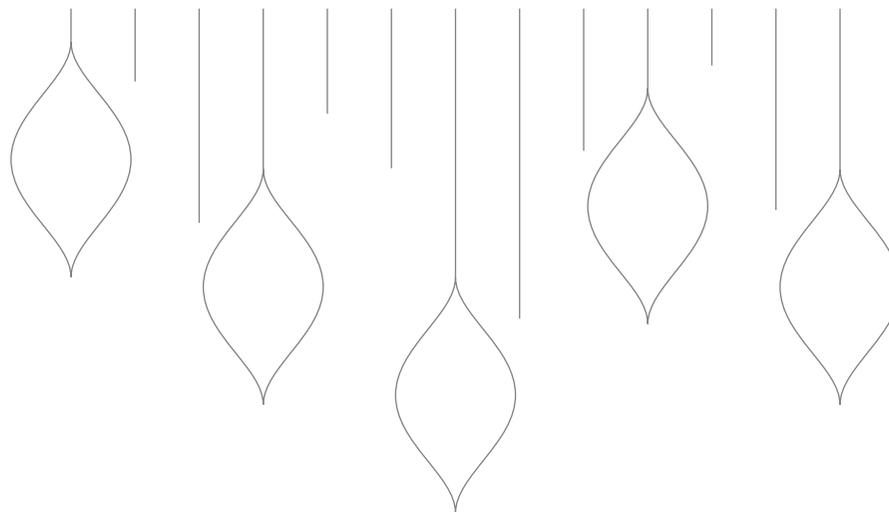
Chapeuzinho Vermelho – Irmãos Grimm

Houve, uma vez uma graciosa menina; quem a via ficava logo gostando dela, assim como ela gostava de todos; particularmente, amava a avozinha, que não sabia o que dar e o que fazer pela netinha. Certa vez, presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho e, porque lhe ficava muito bem, a menina não mais quis usar outro e acabou ficando com o apelido de Chapeuzinho Vermelho. Um dia, a mãe chamou-a e disse-lhe:

- Vem cá, Chapeuzinho Vermelho; aqui tens um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho; leva tudo para a vovó; ela está doente e fraca e com isso se restabelecerá. Põe-te a caminho antes que o sol esquente muito e, quando fores, comporta-te direito; não saias do caminho, senão caís e quebras a garrafa e a vovó ficará sem nada. Quando entrares em seu quarto, não esqueças de dizer "bom-dia, vovó," ao invés de mexericar pelos cantos.

- Farei tudo direitinho, - disse Chapeuzinho Vermelho à mãe, e despediu-se.

A avó morava à beira da floresta, a uma meia hora mais ou menos de caminho da aldeia. Quando Chapeuzinho Vermelho chegou à



floresta, encontrou o lobo; não sabendo, porém, que animal perverso era ele, não sentiu medo.

- Bom dia, Chapeuzinho Vermelho, - disse o lobo todo dengoso.

- Muito obrigada, lobo.

- Aonde vais, assim tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?



- Vou à casa da vovó.

- E que levas aí nesse cestinho?

-Levo bolo e vinho. Assamos o bolo ontem, assim a vovó, que está adoentada e muito fraca, ficará contente, tendo com que se fortalecer.

- Onde mora tua vovó, Chapeuzinho Vermelho?

- Mora a um bom quarto de hora daqui, na floresta, debaixo de três grandes carvalhos; a casa está cercada de noqueiras, acho que o sabes, - disse Chapeuzinho Vermelho.

Enquanto isso, o lobo ia pensando: “Esta meninazinha delicada é um quitute delicioso, certamente mais apetitosa que a avó; devo agir com esperteza para pegar as duas.” Andou um trecho de caminho ao lado de Chapeuzinho Vermelho e foi insinuando:

- Olha, Chapeuzinho Vermelho, que lindas flores! Por quê não olhas ao redor de ti? Creio que nem sequer ouves o canto mavioso dos pássaros! Andas tão ensimesmada como se fosses para a escola, ao passo que é tão divertido tudo aqui na floresta!

Chapeuzinho Vermelho ergueu os olhos e, quando viu os raios do sol dançando por entre as árvores, e à sua volta a grande quantidade de lindas flores, pensou: “Se levar para a vovó um buquê viçoso, ela certamente ficará contente; é tão cedo ainda que chegarei bem a tempo.” Saiu da estrada e penetrou na floresta em busca de flores. Tendo apanhado uma, achava que mais adiante encontraria outra mais bela e, assim, ia avançando e aprofundando-se cada vez mais pela floresta a dentro.

Enquanto isso, o lobo foi correndo à casa da vovó e bateu na porta.

- Quem está batendo? - perguntou a avó.

- Sou eu, Chapeuzinho Vermelho, trago vinho e bolo, abre-me.

- Levanta a taramela, - disse-lhe a avó; - estou muito fraca e não posso levantar-me da cama.

O lobo levantou a taramela, a porta escancarou-se e, sem dizer palavra, precipitou-se para a cama da avozinha e engoliu-a. Depois, vestiu a roupa e a touca dela; deitou-se na cama e fechou o cortinado.

Entretanto, Chapeuzinho Vermelho ficara correndo de um lado para outro a colher flores. Tendo colhido tantas que quase não podia carregar, lembrou-se da avó e foi correndo para a casa dela. Lá chegando, admirou-se de estar a porta escancarada; entrou e na sala teve uma impressão tão esquisita que pensou: “Oh, meu Deus, que medo tenho hoje! Das outras vezes, sentia-me tão bem aqui com a vovó!” Então disse alto:

- Bom dia, vovó! - mas ninguém respondeu.

Acercou-se da cama e abriu o cortinado: a vovó estava deitada, com a touca caída no rosto e tinha um aspecto muito esquisito.

- Oh, vovó, que orelhas tão grandes tens!

- São para melhor te ouvir.

- Oh, vovó, que olhos tão grandes tens

- São para melhor te ver.

- Oh, vovó, que mãos enormes tens!

- São para melhor te agarrar.

- Mas vovó, que boca medonha tens!

- É para melhor te devorar.

Dizendo isso, o lobo pulou da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho.

Tendo assim satisfeito o apetite, voltou para a cama, ferrou no sono e começou a roncar sonoramente. Justamente, nesse mo-



mento, ia passando em frente à casa o caçador, que ouvindo aquele ronco, pensou:

“Como ronca a velha Senhora! É melhor dar uma olhadela a ver se está se sentindo mal.”

Entrou no quarto e aproximou-se da cama; ao ver o lobo, disse:

-Eis-te aqui, velho impenitente! Há muito tempo, venho-te procurando!

Quis dar-lhe um tiro, mas lembrou-se de que o lobo poderia ter comido a avó e que talvez ainda fosse possível salvá-la; então pegou uma tesoura e pôs-se a cortar-lhe a barriga, cuidadosamente, enquanto ele dormia. Após o segundo corte, viu brilhar o chapeuzinho vermelho e, após mais outros cortes, a menina pulou para fora, gritando:

- Ai que medo eu tive! Como estava escuro na barriga do lobo!

Em seguida, saiu também a vovó, ainda com vida, embora respirando com dificuldade. E Chapeuzinho Vermelho correu a buscar grandes pedras e com elas encheram a barriga do lobo. Quando este acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto que deu um trambolhão e morreu.

Os três alegraram-se, imensamente, com isso. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa; a vovó comeu o bolo e bebeu o vinho trazidos por Chapeuzinho Vermelho e logo sentiu-se completamente reanimada; enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho dizia de si para si: “Nunca mais sairás da estrada para correr pela floresta, quando a mamãe to proibir!”

Contam mais, que, certa vez, Chapeuzinho Vermelho ia levando novamente um bolo para a vovozinha e outro lobo, surgindo à sua frente, tentou induzi-la a desviar-se do caminho. Chapeuzinho Vermelho, porém, não lhe deu ouvidos e seguiu o caminho bem direitinho, contando à avó que tinha encontrado o lobo, que este a cumprimentara, olhando-a com maus olhos.

- Se não estivéssemos na estrada pública, certamente me teria devorado!

- Entra depressa, - disse a vovó; - fechemos bem a porta para que ele não entre aqui!

Com efeito, mal fecharam a porta, o lobo bateu, dizendo:

- Abre, vovó, sou Chapeuzinho Vermelho; venho trazer-te o bolo.

Mas as duas ficaram bem quietinhas, sem dizer palavra e não abriram. Então o lobo pôs-se a girar em torno da casa e, por fim, pulou em cima do telhado e ficou esperando que Chapeuzinho Vermelho, à tarde, retomasse o caminho de volta para sua casa, aí então, ele a seguiria ocultamente para comê-la no escuro.

A vovó, porém, que estava de atalaia, percebeu o que a fera estava tramando.

Lembrou-se que, na frente da casa, havia uma gamela de pedra, e disse à menina:

- Chapeuzinho, vai buscar o balde da água em que cozinhei ontem as salsichas e traz aqui, para esta gamela.

Chapeuzinho Vermelho foi buscar a água e encheu a gamela. Então o cheiro de salsicha subiu ao nariz do lobo, que se pôs a farejar e a espiar para baixo de onde provinha. Mas tanto espichou o pescoço que perdeu o equilíbrio e começou a escorregar do telhado indo cair exatamente dentro da gamela, onde morreu afogado.

Assim, Chapeuzinho Vermelho pôde voltar felizmente para casa e muito alegre, porque ninguém lhe fez o menor mal.

(GRIMM, Irmãos. Chapeuzinho Vermelho. **Contos de Grimm**, 2019. Disponível em: http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho. Acesso em: 21 de jun. de 2019.)



A Fanfiction

Chapeuzinho Vermelho - A Versão Nunca Contada – Mitlestoe

Sinopse

Eu realmente sinto muito, Marie. Eu lhe prometi que nunca, jamais, faria algo do tipo novamente. Mas foi mais forte que eu, você não compreenderia... mesmo com todos os seus esforços para me entender, quem conseguiria? Uma fera como eu não deveria estar aqui... me perdoe por tudo, mas principalmente por ter sido com você e sua neta, a pequena e doce Chapeuzinho Vermelho.

Notas da história

Plágio é crime, mesmo a história sendo um conto de fadas, o enredo foi criado por mim. One contando a versão do tão temido Lobo Mau, da história Chapeuzinho Vermelho.

Espero que gostem, boa leitura!

(Cap. 1) Minha versão dos fatos - Capítulo único

Notas do capítulo

Hey! Vi uma imagem que retratava essa ideia: a versão do Lobo Mau. Espero que gostem, Boa leitura!

Lá vem vindo, pela floresta adentro, bem sozinha... Levando vários doces para Marie... Quero dizer, Vovozinha...

Encosto-me ainda mais contra o tronco da árvore, na tentativa de não ser visto pela criança. Tão pura e inocente, não possui o menor medo ou sequer receio de mim:

– Lobinho! – exclama ela, divertida. Corre em minha direção, esticando a mão e tentando encostar em meu focinho.

Encaro-a, mas ela não parece perceber. Como alguém pode não temer minha visão? Ela é apenas uma garotinha... Mas seu jeito com certeza me lembra o de Marie, sempre dizendo que todos me aceitariam pelo o que eu sou. Nunca acreditei, exatamente em suas palavras, mas me trazia algum conforto.

– Sabe, lobinho, você é gigante! Mas parece ser gente boa – Diz, se sentando sobre sua capa vermelha – Ei, quer brincar comigo? “Sim, senhorita. Grrr” – Ela tenta imitar o que acredito que seria minha fala – Que tal assim: você vai por um caminho, e eu pelo outro. Quem chegar primeiro ganha um doce!

Olho para seus olhinhos cor de café, e abaixo minha cabeça, em concordância. Como recusaria?

– Então vamos! Um, dois, três e já! – E sai em disparada, deixando um rastro em minha visão, um rastro de sua capa vermelha.

Atônito, começo a correr também. Mesmo ela saindo primeiro, eu chegarei primeiro, afinal, eu sou um lobo.

[...]



Chegando lá, encaro meu antigo abrigo contra John, o caçador. Vagarosamente, caminho até a porta. Ouço um ruído, e poderia jurar que vi o reflexo de um rifle. Entro o mais cuidadosamente possível, não gostaria de assustar Marie. Mas acho que todo meu cuidado foi em vão, já que ela solta um grito alto o suficiente para que um veado corresse ao longe.

A porta se abre violentamente, e o caçador entra com tudo, apontando sua arma para mim.

– Então você voltou, besta infernal?! – Insulta, logo em seguida alternando seu olhar para Marie – A senhora pode sair, se não quiser ver a morte desse saco de pulgas.

Rosno baixinho, um som que vem do fundo de minha garganta e produz um reverbero alto. Pulo em direção ao caçador, pronto para matar. Mas Marie se joga na frente, fazendo com que minhas unhas e meus dentes se enterrem em seu tronco e pescoço. Vejo seu corpo desabar, inerte e sanguento. Fui... eu? Encaro minhas próprias patas, sujas com o sangue de Marie, e em minha boca sinto o gosto de metal que parece subir pela garganta. O cheiro me deixa tonto, talvez um pouco fora do controle, mas me forço a me ater ao agora. Sinto um peso enorme na consciência e meu mundo parece desabar. Ela... morreu.

– Há, o Lobinho vai ficar sem doce, cheguei prime... – Ela encara a cena, assustada. Seus olhos param em mim, depois olham para sua querida Avó, no chão. Aos poucos, ela soma dois com dois, e parece-me que o resultado é, sem dúvidas e certo, quatro – O que aconteceu...? Lobinho? Foi você quem fez isso?

Seus olhos estão cheios de um sentimento de repugnância, algo que não deveria estar lá. O que mais me incomoda é o fato de eu não poder me explicar, não poder...dizer. Eu sinto tanto...

– E - eu não sei o que aconteceu – diz, decidida – Mas posso ver em seus olhos que você está arrependido.

– Não deixe ele fazer sua cabeça, menina. Não percebe que se trata de uma criatura inferior, sem nenhum sentimento? Ande, saia daqui. Eu o executarei, vai ficar tudo bem – Diz ele, de uma forma ameaçadora. Mira em mim, e puxa o gatilho. Fecho os olhos. Mas o tiro não chega, apenas o seu som e um grito fino e agudo. Abro os olhos. A garotinha no chão, um furo em seu peito. Não! Não, por favor, ela também não! Eu... como carregarei esse peso?

– Aí está, seu ser infernal! Como faz com que eu mate uma criança de apenas sete anos? – cospe John.

O encaro e vou até ele, me abaixando e aceitando minha derrota. Eu não conseguiria carregar isso... o peso de duas mortes, ambas por mim, mesmo que a da doce menininha não tenha sido causada diretamente.

Percebo seu olhar surpreso, como se não esperasse aquilo.

– Acha que se redimindo vou ter pena? Nunca. Sua morte vai ser lenta, espero que você sofra bastante – Exclama o caçador, com um olhar cínico. Com uma pedra, bate em minha cabeça, fazendo com que eu perca a consciência.

[...]

Sinto que estou sendo balançado levemente, e abro meus olhos, para ver um chão em movimento, e a parte de trás das botas de couro do caçador. Olho para os lados, procurando me situar, porém a tonteira causada pelo movimento constante de chacoalho e a minha recém-adquirida consciência dificultam esse processo. Depois de um tempo percebo que estamos na floresta Norte, onde ficam a maioria dos rios e corredeiras.



Aí percebo. Esse é exatamente o meu destino: o fundo daquelas corredeiras. Penso em Marie e na garotinha... talvez as únicas que seriam capazes de compreender esse lado da história.

Sou jogado no chão como se não valesse um centavo. Tudo bem, nunca me preocupei com isso antes.

– Eles nunca irão saber a verdade, Lobo... Já até pensei no seu sobrenome: o que acha de ser lembrado, daqui para frente, como Lobo Mau? Cai muito bem para você, sua criatura imunda – Fala ele, chutando minha barriga e fazendo com que eu seja jogado longe – Eles nunca nem imaginariam, veja bem. Eu chego na aldeia, falo que você atacou cruelmente a criança e Marie, e, no final, saio como o herói que se livrou da besta. Não é perfeito? – Pergunta, com um brilho em seus olhos que beirava a insanidade. – Mas agora chega de conversa: preciso me livrar de você o mais rápido possível. Depois me livro do corpo delas...

Ele aponta sua arma, mas eu já fui para trás. Um erro meu: atrás de mim estão ascorredeiras. Ele dá um passo para frente, e meu receio comanda minhas pernas mais rápido que minha mente: despenco em direção às pedras. Olho para cima e encaro John... O que

ele disse é verdade: daqui para frente todos se lembrarão de mim como o Lobo Mau, a besta infernal que matou duas mulheres, uma pequena e a outra idosa, sem o menor pingote de ressentimento... Eles nunca saberão que na verdade, o vilão da história é o caçador.

Sinto meu corpo afundar nas águas gélidas do rio, e me deixo levar pela correnteza, me permito descansar e aguardar minha morte. Não tem pra que lutar, afinal, você ainda me conhece como o Lobo Mau.

Notas finais do capítulo

E aí? gostaram? Eu gostei de escrever essa One. Até a próxima, pessoal o/ -----

(MITLESTOE. Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada. **Nyah!** Fanfiction, 2019. Disponível em: https://fanfiction.com.br/historia/648905/Chapeuzinho_Vermelho_-_A_versao_nunca_contada/capitulo/1/. Acesso em: 21 de jun. de 2019.)



1. O texto *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, pode ser definido como um(a)?

- a) () lenda
- b) () crônica
- c) () fábula
- d) () conto
- e) () *fanfiction*

2. O texto *Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada*, de Mitlestoe, pode ser definido como um(a)?

- a) () apólogo
- b) () crônica
- c) () *fanfiction*
- d) () fábula
- e) () conto

3. Quais foram os elementos que colaboraram para caracterizar o texto dos Irmãos Grimm?

4. Quais foram os elementos que colaboraram para caracterizar o texto de Mitlestoe?

5. Em relação ao suporte (veículo) de publicação, qual é a principal diferença entre o texto *Chapeuzinho Vermelho* e o texto *Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada*?



6. Considerando os elementos da narrativa, preencha o quadro a seguir com informações presentes nos textos lidos:

Elemento da narrativa	<i>Chapeuzinho Vermelho</i>	<i>Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada</i>
Narrador		
Enredo		
Personagens		
Espaço		
Tempo		



7. Considerando os enredos apresentados, indique, resumidamente, três diferenças que mais despertam a atenção do leitor no texto *Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada*, de Mitlestoe, quando comparado ao texto *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm:

I.

II.

III.

8. Aponte duas **características que diferenciam** as personagens listadas no quadro abaixo em cada texto lido:

Texto	Lobo	Caçador
<i>Chapeuzinho Vermelho</i>		
<i>Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada</i>		

9. A linguagem empregada em cada um dos textos apresenta-se mais formal ou mais informal? Justifique sua resposta.

10. No texto de Mitlestoe, há palavras/expressões que fazem parte do mundo digital? Se sim, quais são elas?



11. Qual foi a reflexão proposta pelo texto *Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada*, de Mitlestoe?

12. Ao ler o texto *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, nota-se que o autor, em algumas passagens, faz uso de expressões com a finalidade de substituir os vocábulos **Chapeuzinho Vermelho**, **vovó** e **lobo**, recategorizando esses termos e evitando, assim, repetições.

Indique uma expressão presente no texto lido que faz referência a cada palavra listada a seguir:

Chapeuzinho Vermelho	
Vovó	
Lobo	

13. No trecho “[...] devo agir com esperteza para pegar as **duas**” (13º parágrafo), presente no texto *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, o termo destacado refere-se a quais palavras especificamente nesse parágrafo?

14. Um recurso que possibilita a progressão das ideias no texto é a **substituição** de uma palavra repetida por **sinônimos**. Complete o quadro a seguir com possibilidades de expressões sinônimas para cada palavra repetida no texto dos Irmãos Grimm:

Floresta		
Casa		
Cama		

15. No trecho “– Então você voltou, **besta infernal!**” (11º parágrafo), presente no texto *Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada*, de Mitlestoe, a expressão em destaque faz referência à personagem do lobo.

Considerando a passagem acima, indique outras expressões que substituem o vocábulo “lobo” nesse texto:

I.

II.

III.



16. No fragmento “Encaro-a, mas **ela** não parece perceber” (4º parágrafo), presente no texto de Mitlestoe, o pronome destacado refere-se a?

- a) Marie
- b) vovozinha
- c) criança
- d) garotinha

17. Releia estes trechos presentes no texto de Mitlestoe:

I. “ Ouço um ruído, e poderia jurar que vi o reflexo de um **rifle**.”

II. Ele dá um passo para frente, e meu receio comanda minhas pernas mais rápido que minha **mente** [...]”

Identifique no texto um possível sinônimo para os vocábulos destacados em I e II.

18. No fragmento “Vejo seu corpo desabar, **inerte** e sanguento” (12º parágrafo), presente em *Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada*, de Mitlestoe, um **sinônimo** adequado para substituir a palavra destacada é:

- a) agitado
- b) dinâmico
- c) imóvel
- d) enérgico

19. Os **sinônimos** possibilitam a **substituição** de uma palavra repetida no texto por outro vocábulo com sentido aproximado, mantendo a progressão das ideias.

Associe as duas colunas, relacionando adequadamente algumas palavras presentes nos textos lidos a uma possibilidade de substituição por um respectivo sinônimo:

- | | |
|-------------|-----------------|
| a) estrada | () cobertura |
| b) taramela | () pegada |
| c) telhado | () cervo |
| d) rastro | () trava |
| e) abrigo | () caminho |
| f) veado | () esconderijo |



Oficina II – Desvendando o Gênero *Fanfiction*

Nesta oficina, as atividades serão realizadas oralmente pelo professor, objetivando a participação direta dos alunos, voltada à leitura, compreensão e debate sobre os textos em análise, além da resolução de questões propostas.

A sequência de atividades contempla:

1. Apresentação de informações gerais sobre o gênero textual *fanfiction*;
2. Leitura de *fanfictions* e de textos/obras correlacionadas (sinopses de romances da literatura mundial);
3. Caracterização da estrutura de uma *fanfiction*, enquanto gênero que circula socialmente no ciberespaço (em rede), correlacionando-a ao texto/obra com o/a qual estabelece um diálogo, além da apresentação de sua função social;
4. Exposição de recursos linguísticos utilizados nas *fanfictions*;
5. Debate coletivo sobre os textos lidos, destacando as marcas de linguagem, estrutura composicional, suporte, função social, público-alvo, etc.



Texto Informativo

Romeu e Julieta

Por Ana Lúcia Santana

Este clássico da literatura universal vem há séculos seduzindo gerações de leitores apaixonados, que encontram nas páginas tecidas pelo inglês William Shakespeare uma das mais belas e trágicas histórias de amor de todos os tempos. A história de **Romeu e Julieta** praticamente transformou-se em um arquétipo da psique humana, como ocorreu, por exemplo, com o mito de Édipo, criado por Sófocles, célebre dramaturgo grego, e convertido por Sigmund Freud em um conceito fundamental da Psicanálise. Esta tragédia shakespereana, elaborada entre 1591 e 1595, não é significativa apenas por focar o amor proibido entre dois jovens na Verona renascentista, mas também por denunciar a hipocrisia e as convenções sociais, os interesses





econômicos e a sede de poder, elementos que engendram inevitavelmente a intolerância e condenam o sentimento nobre que brota dos corações de Romeu e Julieta.

Nesta cidade italiana, aproximadamente em 1500, duas famílias tradicionais, os Montecchios e os Capuletos, cultivam uma intensa e insustentável inimizade que já remonta a vários anos. Independente desta rivalidade, Romeu e Julieta, filhos únicos destes poderosos clãs, se apaixonam e decidem lutar por este sentimento.

Os amantes se conhecem em uma festa promovida pelo líder dos Capuletos, pai da jovem. Romeu, evidentemente, não foi convidado, mas, acreditando estar apaixonado por Rosaline, uma das moças presentes no evento, se oculta sob um engenhoso disfarce e vai à celebração. Uma vez, porém, que ele se depara com Julieta, a imagem da outra garota desaparece de seu coração, e nele agora só há espaço para a jovem desconhecida. Logo depois os dois descobrem que pertencem a famílias que se odeiam.

Romeu, logo depois da festa, oculto no jardim, ouve involuntariamente o diálogo de Julieta com as estrelas, durante o qual ela confessa sua paixão. Ele então a procura e se declara. Um dia depois os dois, com o auxílio do Frei Lawrence, que pertence ao círculo de amizades do jovem, se casam em segredo.

Mas a sombra da tragédia parece persegui-los. Neste mesmo dia Romeu se envolve sem querer em uma briga com o primo de Julieta, Tebaldo, que ao descobrir a presença do Montecchio na festa de seus tios, planeja uma revanche contra ele. A princípio o jovem não aceita provocações, mas seu amigo Mercúcio confronta o adversário e é morto por ele, o que provoca a revolta de Romeu, o qual mata Tebaldo para se vingar.

Esta morte acirra ainda mais o ódio entre as famílias e o Príncipe da cidade manda Romeu sair de Verona. O velho Capuleto, sem saber da união de sua filha com o inimigo, arranja o casamento da filha com Páris. O frei a convence a aceitar o matrimônio, mas arma um plano. Pouco antes da cerimônia Julieta deverá ingerir uma poção elaborada por ele; com a ajuda deste preparado ela será considerada morta.

Digite seu texto

Romeu seria avisado e retornaria para retirá-la do jazigo dos Capuleto assim que ela despertasse. Porém, como não poderia ser diferente em uma tragédia de Shakespeare, Romeu descobre o ocorrido antes de ser notificado pelo Frei. Desesperado, ele adquire uma poção venenosa e, na sepultura onde se encontra a amada, ingere o conteúdo do frasco e morre junto à Julieta.

A jovem, ao acordar, se dá conta do que aconteceu e, com o punhal roubado de Romeu, se mata. Os dois são encontrados juntos, mortos, para completo desespero dos familiares. Abalados com a tragédia, eles se reconciliam definitivamente.

A peça de Shakespeare teve inúmeras montagens e versões ao longo do tempo. A história também foi transposta para as telas dos cinemas. As duas versões mais conhecidas são a de Franco Zeffirelli, de 1968, protagonizada por Leonard Whiting e Olívia Hussey; e a de Baz Luhrmann, de 1996, interpretada por Leonardo DiCaprio e Claire Danes, a qual se passa no mundo atual.

(SANTANA, Ana Lúcia. Romeu e Julieta. **Infoescola**, 2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/teatro/romeu-e-julieta/>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.)



A Fanfiction

Uma Carta, Uma Paixão – MrsGrey

Sinopse

Leiam este texto que eu, acidentalmente, fiz nos intervalos da aula em meu lindo e belo caderno dos Minions com a caneta preta da minha amiga que leu e quase chorou. Um texto que eu fiz pensando na obra de William Shakespeare, Romeu & Julieta, inspirando-me no filme e o que poderia ter acontecido se nem Romeu e nem Julieta tivessem morrido, se ele continuasse banido da cidade e longe de sua preciosa Julieta que está casada com quem seu pai a havia obrigado. E que para se falarem teriam que mandar cartas secretas um para o outro e esta é a última carta que Romeu manda para Julieta antes de seu fim.

(Cap. 1) 1 Julieta, minha bela Julieta.

Escrevo-te esta carta, com a mais pura saudade.

Não me lembro de nada!

Apenas lembro que fui banido porque busquei justiça, e a fiz com minhas próprias mãos.

Derramei sangue de teu primo o que fez que o rei me mandasse para um lugar isolado e longe de ti minha amada esposa.

Trocamos cartas a todo este tempo, você pensou na morte, mas eu te disse para não a fazer, e tu não a fizeste.

Casaste com o mais rico dos ricos e então não me escreveu tanto quanto tu escrevias.

Agora, pois, te escrevo em meu leito de morte, já nos meus oitenta anos de idade.

Viver sem ti foi um castigo, acho que o mais duro de todos que recebi, quando o rei o decretou eu quase me matei, pois pensei “viver sem minha Julieta? Não quero! Prefiro morrer a ter que fazer isso!”

Mas o padre amigo me disse “Morrer”? Pra que? Pense em Julieta e como ela ficaria sem saber que estas vivo, mas sim morto!”. Então lembro – me que nos vimos pela última vez em teus aposentos. Creio que aquela foi a melhor noite de minha vida!

Após isso tive que fugir, mas não me lembro de como fugi, mas tenho certeza que devo ter pensado em ti o tempo inteiro.

Sei que quando cheguei aqui nesta cidade eu fui acolhido por um casal de idosos que hoje já morreram. Lembro que fui de penetra, em teu casamento e que teus olhos azuis estavam cheios de lágrimas. Eu não chorei, mas meu coração chorava.

Passaram – se dez anos desde então e eu, já com trinta anos, lhe escrevia cartas a todo o momento e tu me respondias. Lembro – me de que a carta onde tu me falaste sobre teus filhos foi a que mais ameii!

Deste a luz a dois filhos homens, Romeu e Miguel.

Quão feliz fiquei ao saber que tu és mãe!

Mas agora estou velho e a beira da morte e não me lembro de muita coisa. Não me lembro de como eram meus pais e nem se tinha amigos.

Mas só sei que esses teus olhos azuis nunca saíram de minha mente.

Linda Julieta, verei – te de novo no céu.

De teu eterno

Romeu.

(MRSGREY. Uma carta, uma paixão. **Nyah!** *Fanfiction*, 2019. Disponível em: https://fanfiction.com.br/historia/623936/Uma_Carta_Uma_Paixao/capitulo/1/. Acesso em: 26 de jun. de 2019.)



Texto Informativo: Sinopse do Livro

A Culpa é das Estrelas (Livro)

Hazel é uma paciente terminal. Ainda que, por um milagre da medicina, seu tumor tenha encolhido bastante – o que lhe dá a promessa de viver mais alguns anos –, o último capítulo de sua história foi escrito no momento do diagnóstico. Mas em todo bom enredo há uma reviravolta, e a de Hazel se chama Augustus Waters, um garoto bonito que certo dia aparece no Grupo de Apoio a Crianças com Câncer. Juntos, os dois vão preencher o pequeno infinito das páginas em branco de suas vidas.

Inspirador, corajoso, irreverente e brutal, *A culpa é das estrelas* é a obra mais ambiciosa e emocionante de John Green, sobre a alegria e a tragédia que é viver e amar.

(GREEN, John. *A culpa é das estrelas*. Amazon, 2019. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Culpa-%C3%89-das-Estrelas/dp/8580572266>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.)

Texto Informativo: Sinopse do Filme

A Culpa é das Estrelas (Filme)

Diagnosticada com câncer, a adolescente Hazel Grace Lancaster (Shailene Woodley) se mantém viva graças a uma droga experimental. Após passar anos lutando com a doença, ela é forçada pelos pais a participar de um grupo de apoio

cristão. Lá, conhece Augustus Waters (Ansel Elgort), um rapaz que também sofre com câncer. Os dois possuem visões muito diferentes de suas doenças: Hazel preocupa-se apenas com a dor que poderá causar aos outros, já Augustus sonha em deixar a sua própria marca no mundo. Apesar das diferenças, eles se apaixonam. Juntos, atravessam os principais conflitos da adolescência e do primeiro amor, enquanto lutam para se manter otimistas e fortes um para o outro.

(GREEN, John. *A culpa é das estrelas*. Adoro Cinema, 2019. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-218926/>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.)



A Fanfiction

Okay? Okay. – Lucas Thialy

Sinopse

“Vivi o que pude. Aproveitei prazerosamente cada segundo que estive viva. Realizei meu propósito de vida. Não derrotei o câncer, pois ele é mais forte do que eu, mas venci na vida, sendo a Hazel Grace que deu. Tive um grande amor, que fez dos nossos contados dias nesse mundo, um infinito. Tive pais maravilhosos que eram meus grandes amigos.” (sick-lit)

(Cap. 1) Capítulo 26

Notas do capítulo

A continuação após o final do livro “A culpa é das estrelas”.

Depois que li a carta deixada pelo Gus, mandei um *e-mail* agradecendo a Lidewij por ter feito esse último pedido para mim.

Dizem que chorar alivia a dor, que nos faz sentir melhor; mas eu estava em colapso, não conseguia respirar direito mesmo conectada ao *Felipe*. Eu já havia chorado litros d’água que dava para encher um oceano infinitamente. Eu dizia para mim mesma que estava tudo bem, que estava conformada com tudo o que aconteceu depois que descobri a doença incurável do meu eterno Gus lá em Amsterdã, mas não estava. Não fazia ideia de como era perder alguém tão especial, alguém que preferia morrer após mim, que se houvesse cura para o câncer iria buscar até o fim, para manter-me viva por mais tempo, e se possível, manter-se vivo também. A cura? Era um fator inato em toda essa situação; mesmo se antes de morrer alguém no mundo tivesse encontrado a cura eu não a consumiria, porque para mim a vida não faz mais sentido. Mas não é como desejamos, um dia a vida acaba. É necessário ter um

fim! Do que seria do início e do meio sem o fim? Tudo o que criamos como o amor, o afeto e a paixão vai acabar, porque seria chato demais viver a eternidade, pelo menos para mim. O importante é viver bem, saber aproveitar cada momento que a vida nos proporciona, principalmente com quem amamos, pois um dia ela não estará mais ali com você ou você com ela.

Senti meu coração acelerar mais forte do que o normal. Senti que o próprio oceano estava dentro dos meus pulmões cheios. Minha pele estava mais pálida do que a do *Michael Jackson*. Ainda chorando e mal respirando com o mundo girando ao meu redor, então gritei pela mamãe.

– O que houve Hazel? – Indagou ela.

– Acho que estou partindo conformada e ao mesmo tempo inconformada pela morte do Gus.

– Amor chama uma ambulância, a Hazel está muito mal. - Disse a mamãe chorando. – Não chore querida, e não morra sem tentar. Você é a pessoa mais forte que conheço...

Essa foi a última coisa que ouvi até desmaiar e acordar inconsciente no hospital. Mesmo com a visão um pouco embaçada/turva, consegui ver meus pais ao meu lado e muitos médicos ao meu redor tentando me manter viva por mais algum tempo: meses... Dias... Horas... Minutos... E até segundos como sempre faziam. De tanto tentar arrumar algo, uma hora ou outra chegará ao fim, não tem jeito, nesse caso o meu fim. A morte não é inimiga da vida, pelo contrário, elas andam juntas lado a lado, pois uma necessita da outra para existir. Sem a vida não há morte, sem a morte não há vida.

Meu coração estava batendo mais devagar, batimentos quase inexistentes. Encontrava-me sufocada tentando respirar, mesmo sob



os cuidados paliativos. Não estava sentindo dor alguma por causa da desmedida anestesia. Aos poucos meu coração foi parando, e meus pulmões já não funcionavam mais. Os médicos estavam fazendo uma ressuscitação cardiopulmonar para eu voltar à vida. Não os culpo pelo meu quadro irreversível, mesmo que muitos digam: “Para que investir na paciente se ela vai morrer mesmo?”. Bem, eu os responderia:

– Porque a paciente aqui está viva! Entre aspas.

A doença está simplesmente cumprindo seu ciclo natural, também não a culpo por nada, porque já cansei de culpá-la. Enquanto meu coração estava parando e eu partindo desta para melhor, se é que existe mesmo algo melhor após a morte, eu ia me conformando, recitando de novo mentalmente o que diria no elogio fúnebre do Gus se - a vida é cheia de possibilidades - ele estivesse morrido após a minha partida. “Meu nome é Hazel. O Augustus Waters foi o grande amor estrela-cruzada da minha vida. Nossa história de amor foi épica, e não serei capaz de falar mais de uma frase sobre isso sem me afogar numa poça de lágrimas. O Gus sabia. O Gus sabe. Não vou falar da nossa história de amor pra vocês porque, como todas as histórias de amor de verdade, ela vai morrer com a gente, como deve ser. Eu tinha a expectativa de que ele é quem estaria fazendo meu elogio fúnebre, porque não há ninguém que eu quisesse tanto que... Tá, como não chorar. Não posso falar da nossa história de amor, então vou falar de matemática. Não sou formada em matemática, mas sei se uma coisa: existe uma quantidade infinita de números entre 0 e 1. Tem o 0,1 e o 0,12 e o 0,112 e uma infinidade de outros. Obviamente, existe um conjunto ainda *maior* entre o 0 e o 2, ou entre o 0 e o 1 milhão. Alguns infinitos são maiores que outros. Um escritor de quem costumávamos gostar nos ensinou isso. Há dias, muitos deles, em que fico zangada com o tamanho do meu conjunto ilimitado. Queria mais números do que provavelmente vou ter, e, por Deus, queria mais números para o Augustus Waters do que os que ele

teve. Mas Gus, meu amor, você não imagina o tamanho da minha gratidão pelo nosso pequeno infinito. Eu não o trocaria por nada nesse mundo. Você me deu uma eternidade dentro dos nossos dias numerados, e sou muito grata por isso.”

Fisicamente eu estava como um defunto com meus olhos fechados, meu coração

desacelerando as batidas, meus pais chorando ao meu lado, pude escutar o choro deles e os médicos cumprindo seu papel. Externamente minh'alma estava completamente abalada, eu havia preparado tudo, menos as minhas últimas palavras antes do fim, mas meu falecido Gus dizia que eu era inteligente, então, disse para mim mesma as minhas últimas palavras, foram elas:

– Vivi o que pude. Aproveitei prazerosamente cada segundo que estive viva. Realizei meu propósito de vida. Não derrotei o câncer, pois ele é mais forte do que eu, mas venci na vida, sendo a Hazel Grace que deu. Tive um grande amor, que fez dos nossos contados dias nesse mundo, um infinito. Tive pais maravilhosos que eram meus grandes amigos.

Meu coração parou, saiu uma lágrima de meus olhos. Morri como uma guerreira digna. Ao partir senti o Gus ao meu lado dizendo:



– Vai dar tudo certo. **Okay?**



– Okay.

Fim!

(THIALY, Lucas. OKAY? OKAY. **Nyah!** *Fanfiction*, 2019. Disponível em: https://fanfiction.com.br/historia/776707/Okay_Okay/capitulo/1/. Acesso em: 26 de jun. de 2019.)



Oficina III – Produção Escrita de Fanfiction

Nesta oficina, algumas ações do momento anterior são seguidas, como a leitura, compreensão e debate sobre os textos em análise (conto e *fanfiction*), além da resolução de questões propostas oralmente. Dessa forma, a finalidade é fortalecer o conhecimento sobre os aspectos constitutivos de uma *fanfiction*, orientar os alunos acerca de sua produção, a partir da leitura e explicação de um artigo, e solicitar a escrita inicial na folha de produção de texto “A *fanfiction em cena*”.

A sequência de atividades contempla:

Leitura e compreensão do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector;

Leitura e compreensão da *fanfiction Felicidade Clandestina*, de Indythomasi;

Debate, análise das características e indicação de aspectos relevantes nos textos lidos;

Orientação sobre a produção individual de uma *fanfiction*, ressaltando as características desse gênero de texto e as convenções da escrita;

Leitura e explicação sobre o artigo “Como escrever uma *fanfic*”;

Produção escrita individual de *fanfiction* na folha “A *fanfiction em cena*”;

Recolhimento das *fanfictions* produzidas para análise linguística do professor (estudo da coesão referencial por substituição lexical sinônima) e posterior devolução para reescrita e publicação do texto no *blog* da turma.



O Conto

Felicidade Clandestina – Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos

um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, alatinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o



seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse ” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.



Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina

que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

(LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Conto Brasileiro, 2019. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/felicidade-clandestina-conto-de-clarice-lispector/>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.)



A Fanfiction

Felicidade Clandestina – Indythomasi

Eu era levemente acima do peso considerado corretamente proporcional à minha altura, que diga-se de passagem, não é muita, mas entre tantas coisas, sempre tive o que as crianças atualmente não tem, uma infância repleta de boas lembranças e experiências significativas e concretas, nada tecnológico e vários amigos reais e próximos a mim. Sendo que na época não existiam Smartphones e internet veio surgir muito depois, isso mesmo com restrições (quando se utilizava a internet discada, não se podia usar o telefone).

Na educação infantil, sempre me dei bem com todos os colegas, nunca cheguei a sofrer “bullying”. No entanto, em torno de uns quatro anos depois, reencontrei uma antiga colega de aula, daquela época, ela era baixa, um pouco mais alta que eu, de cabelos louros e lisos, magra e de olhos azuis, e sua mãe me convidou para ir qualquer dia na casa dela para brincar e minha ex-colega, parecia contente com a ideia, então naquele mesmo fim de semana meus pais me levaram até lá.

Eu estava super contente, ansiosa por aquele momento, uma felicidade com toda certeza clandestina a mim até então. Ao chegar lá, minha ex-colega estava acompanhada de sua prima, uma menina não muito simpática, mas talvez um ano mais velha que eu, ou até meses. O quarto da minha amiga era lindo, cheio de brinquedos bonitos e coloridos e caros e eu em estado de euforia por estar lá, matando a saudades de uma antiga amiga, demorei alguns minutos para perceber que ambas estavam me excluindo da brincadeira, ao irem para o pátio do fundo brincar, me deixando sozinha no quarto encantada com tantos estímulos para me divertir.

Quando de fato percebi o que estava acontecendo, a tal “felicidade clandestina” deu espaço a um momento de choro, sentada na por-

ta da cozinha, que dava direto para o pátio. Ao me vez chorando a mãe daquela que já não tinha mais razão de chamar de amiga, levou-me até o quarto dela e disse-me para escolher o brinquedo que eu mais tivesse gostado, ela me daria, sem que sua filha soubesse, para que a mesma aprendesse a nunca mais tratar mal as pessoas. Eu estava tão triste naquele momento e mesmo achando que a menina merecia mesmo uma lição, não tive coragem de escolher, então a mulher me alcançou uma linda carruagem de brinquedo, rosa com branco, com detalhes em dourado, acompanhada de um lindo cavalo branco e eu peguei, mesmo achando errado, apenas por insistência dela.

Depois de eu ter pego, imediatamente ela ligou para os meus pais, pois eu pedi que o fizesse, não me sentia mais a vontade naquele lugar, não era mais feliz ali.

Na hora de ir embora, eu já estava esperando sentada em um sofá próximo a porta, olhando pela fresta da janela, ansiosa que o carro dos meus pais estacionasse em frente a casa, ao ouvir o frear dos pneus me senti liberta daquele momento triste, como se atrás daquela porta eu fosse abraçar a felicidade que já conhecia. Quando a mãe da menina veio abrir a porta, ela e sua prima vieram, nitidamente obrigadas a parar com a diversão para se despedirem de mim e minha não mais ex-colega, mas ex-amiga, ao ver sua tão preciosa carruagem e seu cavalo em minhas mãos disse em meu ouvido algo como “Isso fica aqui.” e eu já não mais interessada em nada que viesse daquele lugar e/ou me gerasse qualquer tipo de lembrança daquele dia, em um ato quase que submisso, entreguei-a seu brinquedo e corri porta a fora para os braços de minha mãe.

(INDYTHOMASI. Felicidade Clandestina. Fanfics **Brasil**, 2019.

Disponível em: <https://fanfics.com.br/fanfic/59226/felicidade-clandestina-felicidade-clandestina-clarice-lispector>.

Acesso em: 10 de jul. de 2019.)

Leitura de Artigo

Como Escrever Uma Fanfic

(Fanfics Brasil)

Fanfiction é o termo usado para designar um tipo específico de ficção utilizando a ambientação ou os personagens de um determinado universo, geralmente como homenagem. Você pode escrever sobre os personagens que mais gosta, dar continuidade à história original ou alterá-la completamente. O público-alvo desse gênero é restrito, mas quem lê o que você cria também é entusiasta do trabalho original. Esse é um jeito divertido e criativo de expressar seu amor por alguma obra de ficção, e as possibilidades são infinitas!



Explorando o Material Original

1 - Escolha a base de seu trabalho.

A *fanfiction* sempre é baseada em uma obra que já existe, e cabe ao autor da “fanfic” (como é popularmente conhecida) continuar, expandir ou mudar a história original. Todo tipo de obra é homenageada: livros, filmes, séries de TV, novelas, videogames, qualquer coisa que tenha uma história. Escolha um universo com o qual tenha intimidade. Os mais populares são as franquias “Guerra nas Estrelas”, “Harry Potter” e inúmeros animes.

Sua escolha fará a maior diferença na história e nos resultados dela. Alguns universos propiciam abordagens mais específicas, mas é importante lembrar que as opções são infinitas. Qualquer coisa pode ser feita a partir do material original, mesmo que isso signifique alterar absolutamente tudo.

2 - Leia a respeito do ambiente da obra de ficção.

A maioria das fanfics envolve ficção científica e fantasia, como “Percy Jackson” ou “Jornada nas Estrelas”. Essas são ótimas opções por se passarem em universos complexos, com muito potencial para extrapolar a história original. Entre na internet e leia tudo o que puder. Mesmo que a ideia de escrever uma fanfic seja fugir do original, é bom saber como ele funciona para alterá-lo apropriadamente.

3 - Leia outras fanfics.

Os melhores conceitos para sua história virão da obra original, mas saber como os outros fãs da série usam esse material é muito valioso. Entre neste site, leia as histórias que já existem sobre o tema e perceba como os escritores o utilizam.

Talvez você se depare com algumas fanfictions virtualmente impossíveis de ler por conta da baixa qualidade. Tente se lembrar de que as pessoas por trás das fanfics são fãs amadores aprendendo a desenvolver um enredo, e os níveis de habilidade variam muito. É necessário praticar para escrever bem e ter paciência para encontrar algo bom.

Planejando a Própria História

1 - Decida seu objetivo.

Como as fanfics são muito versáteis, determinar algumas regras para si mesmo antes de meter a mão na massa é importante. A história será longa ou curta? Algumas fanfics viram livros, mas a maioria é composta por contos curtos. Existe todo um debate no mundo dos fãs quanto à extensão ideal de uma fanfiction. A duração da história depende do tema e geralmente é decidida no processo de criação. No entanto, é interessante ter um objetivo claro antes de começar o enredo.

As fanfics mais curtas são chamadas drabbles. Elas devem ter entre 50 e 100 palavras, e a intenção é justamente o desafio de escrever uma história completa em um espaço tão pequeno. Você pode começar por aí para testar suas habilidades sem investir muito tempo.

Existem as fanfics chamadas fluffy, ou “fofinhas”, que costumam ser leves, românticas e engraçadinhas. Além disso, elas são cur-

tas (menos de 1000 palavras) e abordam o personagem a partir de uma vida mundana, não fantástica.

Algumas das fanfics mais elaboradas têm milhares de palavras. Essas costumam ser as mais lidas – o leitor acredita que o final será ótimo, para justificar o tamanho.

Como o estilo da fanfic é essencialmente livre, não é necessário escrever em prosa narrativa. É possível escrever em poesia ou desenvolver uma ilustração do estado mental do personagem em uma determinada cena.

2 - Imagine situações hipotéticas dentro da obra original.

A maior parte das fanfics é baseada em especulação. Seja uma sequência do material ou uma história diferente, tudo começa com o bom e velho: “E se...?”. E se o personagem Fulano morresse (ou não morresse) no começo da trama? O que você acha que acontece depois que os créditos sobem? Esse é o tipo de coisa que você deveria se perguntar durante o planejamento.

Leia o material novamente, se não conseguir pensar em ideias. Se isso não ajudar, leia outras fanfics. Ver exemplos de outros fãs pode inspirar bastante.

Alguns autores se incluem como personagens no enredo, para interagir com os originais. O nome dado a esses personagens é avatar.

3 - Experimente escrever crossovers.

Crossover é o nome dado ao gênero de fanfiction que cruza personagens de universos diferentes na mesma história. Não existem limites para o que pode ser feito entre esses mundos. No entanto, muitos crossovers são ruins porque é necessário ter sensibilidade para misturar universos diferentes em um só. Ainda assim, esse é um estilo muito interessante para escritores criativos.

Por exemplo, mesclar personagens de Percy Jackson e Harry Potter pode render uma boa história.

O crossover é recomendado quando o escritor não consegue se decidir entre uma obra ou outra.

4 - Pense no nível de fidelidade à história original.

Pensar na posição que você assumirá dentro da história é uma ideia bacana. Alguns fãs fazem uma bagunça tão grande com o enredo que o resultado não tem nada em comum, a não ser o nome dos personagens (e olhe lá). Outros tentam ampliar o original mais fielmente. Em geral, não importa o que você decidir, tente se lembrar de que as melhores fanfics preservam ao menos o espírito da obra.

Pense no conceito de verossimilhança. Verossimilhança é o que diz se algo é aceitável como real dentro daquele universo fictício. Descrever o Han Solo do Guerra nas Estrelas como um herói com capa e espada é verossímil, mas dizer que ele é fã de Chaves não é.

5 - Escreva um esboço.

Um bom rascunho pode fazer toda a diferença em uma fanfic. Embora isso pareça sério demais para um hobby tão divertido, saber onde a história pode chegar ajuda a reduzir o bloqueio criativo, tornando a produção mais fluida. Muitas obras de ficção usam um arco dramático parecido. Elas podem ser divididas em:

- **Introdução:** o começo deve ambientar o leitor razoavelmente bem e mostrar as motivações e ações dos personagens principais.
- **Complicação:** algo acontece para estabelecer o protagonista como herói da trama. Em geral, é o antagonista que contribui

para isso, mas nem sempre. O resto da história costuma ser o herói tentando estabelecer a ordem novamente.

- **Meio da trama:** essa parte é onde o mundo fica mais evidente, os relacionamentos entre os personagens são intensificados e os riscos aumentam gradualmente.
- **Clímax:** antes de chegar ao desfecho, há um momento em que o personagem enfrenta o conflito mais problemático, aparentemente indissolúvel. Provavelmente, você se lembra de uma porção de filmes em que isso acontece.
- **Desfecho:** o momento em que o protagonista triunfa. Ele costuma acontecer logo depois do conflito decisivo e se mantém até o final. Pode ocorrer uma revelação da trama seguida da solução final do enredo.

6 - Refine o enredo.

Agora que o esboço existe, será mais fácil descobrir se a história funciona. Antes de começar, leia o que já escreveu e encontre pontos que possam ser excluídos ou explorados. A originalidade de uma obra costuma aflorar durante a edição, que é momento de rever as coisas que não estão de acordo com seu gosto. Lembre-se de que a trama é a parte mais importante da ficção casual. Mesmo que suas habilidades de escritor não sejam incríveis, é possível atrair a atenção de leitores se a história for intrigante.

[...]

(FANFICS BRASIL. **Como Escrever uma Fanfic**. ©2019. Site: fanfics.com.br. Disponível em: <https://fanfics.com.br/dica/5/como-escrever-uma-fanfic-fanfiction>. Acesso: 10 de jul. de 2019.)



Capítulo: _____

A series of horizontal lines for writing, starting from the line following the 'Capítulo:' label and extending to the bottom of the page.





Produção Final

A reescrita e publicação da fanfiction no blog

Esta etapa do Caderno Pedagógico consiste na reescrita e publicação da versão final das *fanfictions* no ciberespaço (rede), isto é, num *blog* da turma, construído especificamente para essa finalidade. Desse modo, considerando os direcionamentos do professor, em relação ao uso repetitivo de vocábulos na escrita das *fanfictions*, desassociado de sua função coesiva, é preciso que os estudantes façam o emprego adequado de sinônimos, proporcionando a efetiva concatenação dos sentidos construídos no texto.

É necessário destacar a possibilidade de o docente sugerir que a reescrita das *fanfictions* já aconteça no próprio *smartphone* dos alunos. Assim, a entrega da produção final acontecerá mediante a publicação dos textos no *blog* da turma. Outro incremento é oportunizar aos alunos a escolha de uma imagem, vídeo, áudio, dentre outros recursos digitais, com o objetivo de serem adicionados ao texto verbal. Por fim, é pertinente incentivar a leitura, comentário, curtida e compartilhamento das *fanfictions* publicadas, promovendo a construção colaborativa do conhecimento.

A sequência de atividades contempla:

1. Esclarecimentos pontuais sobre as convenções da escrita e sobre os procedimentos a se considerar ao digitar/reescrever o texto no suporte eletrônico (*smartphone, tablet, notebook, etc.*);
2. Reescrita da *fanfiction* no *smartphone* de cada estudante, atentando-se para as orientações sinalizadas pelo professor na produção escrita inicial;
3. Escolha de recursos digitais/midiáticos (imagem, vídeo, áudio, *emoji, smiley, sticker, GIF, etc.*), despertando para as múltiplas semioses;
4. Publicação da *fanfiction* reescrita em rede (*web*), diretamente no *blog* da turma;
5. Leitura, comentário, curtida e/ou compartilhamento das *fanfictions* publicadas no *blog* da turma, favorecendo a interação entre os pares e a construção colaborativa do saber.

Palavras Finais

O Caderno Pedagógico apresentado foi desenvolvido para auxiliar, como instrumento didático, a *práxis* pedagógica de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, contribuindo para o avanço das investigações sobre o texto escrito, pautado no aspecto linguístico que trata sobre o emprego eficaz da coesão referencial por substituição lexical sinonímica na escrita de *fanfictions*.

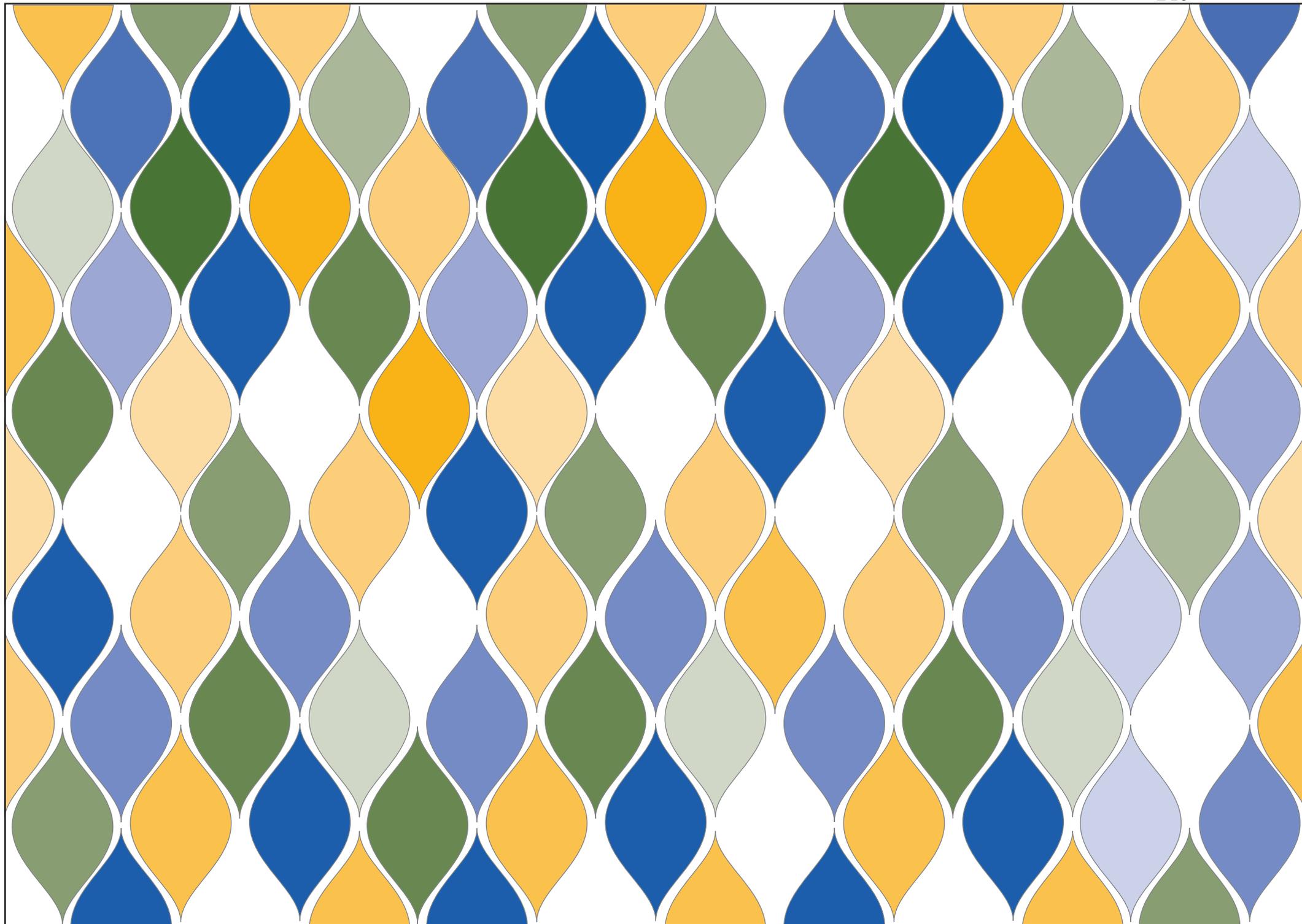
Ressalta-se que os procedimentos de construção deste material educacional partiram de um referencial teórico variado, que retrata estudos sobre a coesão referencial, textualidade, produção de texto, sinônimos, multiletramentos, letramento digital, sequência didática e sobre o gênero emergente em ambiente digital *fanfiction*. Dessa forma, foram significativas as considerações de estudiosos como: Koch (1999; 2015), Oliveira (2010), Antunes (2009; 2012), Rojo (2012; 2013), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Vargas (2015), dentre outros. Portanto, ao se consultar cada um desses estudiosos, é possível depreender maiores esclarecimentos sobre o processo de confecção das atividades presentes neste caderno.

Dessarte, acredita-se que a aplicação desta Sequência Didática propicie um avanço expressivo em relação ao uso dos sinônimos como recurso de coesão referencial na produção escrita dos estudantes, visando também a ampliação do repertório vocabular, por meio da *fanfiction*, o que promove o letramento digital e a abordagem da multiculturalidade e das multissemioses, ou seja, o trato com os multiletramentos. Finalmente, espera-se que o conhecimento oportunizado por meio deste Caderno Pedagógico contribua para significativas melhorias no processo de ensino e aprendizagem e favoreça a prática da escrita como processo nas aulas de Língua Portuguesa, sob um viés de inserção social e protagonismo estudantil.

Digite seu texto

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **O território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Maelina Aparecida. *Fanfics, Google Docs...* a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FANFICS BRASIL. **Como Escrever uma Fanfic**. ©2019. Site: fanfics.com.br. Disponível em: <https://fanfics.com.br/dica/5/como-escrever-uma-fanfic-fanfiction>. Acesso: 10 de jul. de 2019.
- GREEN, John. A culpa é das estrelas. **Amazon**, 2019. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Culpa-%C3%89-das-Estrelas/dp/8580572266>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.
- GREEN, John. A culpa é das estrelas. **Adoro Cinema**, 2019. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-218926/>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.
- GRIMM, Irmãos. Chapeuzinho Vermelho. **Contos de Grimm**, 2019. Disponível em: http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho. Acesso em: 21 de jun. de 2019.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- INDYTHOMASI. Felicidade Clandestina. **Fanfics Brasil**, 2019. Disponível em: <https://fanfics.com.br/fanfic/59226/felicidade-clandestina-felicidade-clandestina-clarice-lispector>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. **Conto Brasileiro**, 2019. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/felicidade-clandestina-conto-de-clarice-lispector/>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.
- MITLESTOE. Chapeuzinho Vermelho – a versão nunca contada. **Nyah! Fanfiction**, 2019. Disponível em: https://fanfiction.com.br/historia/648905/Chapeuzinho_Vermelho_-_A_versao_nunca_contada/capitulo/1/. Acesso em: 21 de jun. de 2019.
- MRSGREY. Uma carta, uma paixão. **Nyah! Fanfiction**, 2019. Disponível em: https://fanfiction.com.br/historia/623936/Uma_Carta_Uma_Paixao/capitulo/1/. Acesso em: 26 de jun. de 2019.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ROIPHE, Alberto (org.). **Literatura em jogo**: proposições lúdicas para as aulas de português. Aracaju: Criação, 2017.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- SABINO, Fernando. O homem nu. **Conto Brasileiro**, 2019. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/o-homem-nu-cronica-de-fernando-sabino/>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.
- SANTANA, Ana Lúcia. Romeu e Julieta. **Infoescola**, 2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/teatro/romeu-e-julieta/>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.
- SCLIAR, Moacyr. O cavalo imaginário. In: SCLIAR, Moacyr; FONSECA, Rubem; MIRANDA, Ana. Pipocas. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- THIALY, Lucas. OKAY? OKAY. **Nyah! Fanfiction**, 2019. Disponível em: https://fanfiction.com.br/historia/776707/Okay_Okay/capitulo/1/. Acesso em: 26 de jun. de 2019.
- VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.



ANEXOS

ANEXO A – Módulo III – Oficina II: desvendando o gênero *fanfiction* – Parte I

TEXTO INFORMATIVO

Romeu e Julieta

Por Ana Lúcia Santana



Romeu e Julieta, obra de Frank Dicksee (1884)

Este clássico da literatura universal vem há séculos seduzindo gerações de leitores apaixonados, que encontram nas páginas tecidas pelo inglês William Shakespeare uma das mais belas e trágicas histórias de amor de todos os tempos. A história de **Romeu e Julieta** praticamente transformou-se em um arquétipo da psique humana, como ocorreu, por exemplo, com o mito de Édipo, criado por Sófocles, célebre dramaturgo grego, e convertido por Sigmund Freud em um conceito fundamental da Psicanálise.

Esta tragédia shakespereana, elaborada entre 1591 e 1595, não é significativa apenas por focar o amor proibido entre dois jovens na Verona renascentista, mas também por denunciar a hipocrisia e as convenções sociais, os interesses econômicos e a sede de poder, elementos que engendram inevitavelmente a intolerância e condenam o sentimento nobre que brota dos corações de Romeu e Julieta.

Nesta cidade italiana, aproximadamente em 1500, duas famílias tradicionais, os Montecchios e os Capuletos, cultivam uma intensa e insustentável inimizade que já remonta a vários anos. Independente desta rivalidade, Romeu e Julieta, filhos únicos destes poderosos clãs, se apaixonam e decidem lutar por este sentimento.

Os amantes se conhecem em uma festa promovida pelo líder dos Capuletos, pai da jovem. Romeu, evidentemente, não foi convidado, mas, acreditando estar apaixonado por Rosaline, uma das moças presentes no evento, se oculta sob um engenhoso disfarce e vai à celebração. Uma vez, porém, que ele se depara com Julieta, a imagem da outra garota desaparece de seu coração, e nele agora só há espaço para a jovem desconhecida. Logo depois os dois descobrem que pertencem a famílias que se odeiam.

Romeu, logo depois da festa, oculto no jardim, ouve involuntariamente o diálogo de Julieta com as estrelas, durante o qual ela confessa sua paixão. Ele então a procura e se declara. Um dia depois os dois, com o auxílio do Frei Lawrence, que pertence ao círculo de amigos do jovem, se casam em segredo.

Mas a sombra da tragédia parece persegui-los. Neste mesmo dia Romeu se envolve sem querer em uma briga com o primo de Julieta, Tebaldo, que ao descobrir a presença do Montecchio na festa de seus tios, planeja uma revanche contra ele. A princípio o jovem não aceita provocações, mas seu amigo Mercúcio confronta o adversário e é morto por ele, o que provoca a revolta de Romeu, o qual mata Tebaldo para se vingar.

Esta morte acirra ainda mais o ódio entre as famílias e o Príncipe da cidade manda Romeu sair de Verona. O velho Capuleto, sem saber da união de sua filha com o inimigo, arranja o casamento da filha com Páris. O frei a convence a aceitar o matrimônio, mas arma um plano. Pouco antes da cerimônia Julieta deverá ingerir uma poção elaborada por ele; com a ajuda deste preparado ela será considerada morta.

Romeu seria avisado e retornaria para retirá-la do jazigo dos Capuleto assim que ela despertasse. Porém, como não poderia ser diferente em uma tragédia de Shakespeare, Romeu descobre o ocorrido antes de ser

notificado pelo Frei. Desesperado, ele adquire uma poção venenosa e, na sepultura onde se encontra a amada, ingere o conteúdo do frasco e morre junto à Julieta.

A jovem, ao acordar, se dá conta do que aconteceu e, com o punhal roubado de Romeu, se mata. Os dois são encontrados juntos, mortos, para completo desespero dos familiares. Abalados com a tragédia, eles se reconciliam definitivamente.

A peça de Shakespeare teve inúmeras montagens e versões ao longo do tempo. A história também foi transposta para as telas dos cinemas. As duas versões mais conhecidas são a de Franco Zeffirelli, de 1968, protagonizada por Leonard Whiting e Olívia Hussey; e a de Baz Luhrmann, de 1996, interpretada por Leonardo DiCaprio e Claire Danes, a qual se passa no mundo atual.

(SANTANA, Ana Lúcia. Romeu e Julieta. **Infoescola**, 2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/teatro/romeu-e-julieta/>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.)

FANFICTION

UMA CARTA, UMA PAIXÃO – MrsGrey

Sinopse

Leiam este texto que eu, acidentalmente, fiz nos intervalos da aula em meu lindo e belo caderno dos Minions com a caneta preta da minha amiga que leu e quase chorou. Um texto que eu fiz pensando na obra de William Shakespeare, Romeu & Julieta, inspirando-me no filme e o que poderia ter acontecido se nem Romeu e nem Julieta tivessem morrido, se ele continuasse banido da cidade e longe de sua preciosa Julieta que está casada com quem seu pai a havia obrigado. E que para se falarem teriam que mandar cartas secretas um para o outro e esta é a última carta que Romeu manda para Julieta antes de seu fim.

(Cap. 1) 1 Julieta, minha bela Julieta.

Escrevo-te esta carta, com a mais pura saudade.

Não me lembro de nada!

Apenas lembro que fui banido porque busquei justiça, e a fiz com minhas próprias mãos.

Derramei sangue de teu primo o que fez que o rei me mandasse para um lugar isolado e longe de ti minha amada esposa.

Trocamos cartas a todo este tempo, você pensou na morte, mas eu te disse para não a fazer, e tu não a fizeste.

Casaste com o mais rico dos ricos e então não me escreveu tanto quanto tu escrevias.

Agora, pois, te escrevo em meu leito de morte, já nos meus oitenta anos de idade.

Viver sem ti foi um castigo, acho que o mais duro de todos que recebi, quando o rei o decretou eu quase me matei, pois pensei “viver sem minha Julieta? Não quero! Prefiro morrer a ter que fazer isso!”

Mas o padre amigo me disse “Morrer”? Pra que? Pense em Julieta e como ela ficaria sem saber que estas vivo, mas sim morto!”. Então lembro – me que nos vimos pela última vez em teus aposentos. Creio que aquela foi a melhor noite de minha vida!

Após isso tive que fugir, mas não me lembro de como fugi, mas tenho certeza que devo ter pensado em ti o tempo inteiro.

Sei que quando cheguei aqui nesta cidade eu fui acolhido por um casal de idosos que hoje já morreram. Lembro que fui de penetra, em teu casamento e que teus olhos azuis estavam cheios de lágrimas. Eu não chorei, mas meu coração chorava.

Passaram – se dez anos desde então e eu, já com trinta anos, lhe escrevia cartas a todo o momento e tu me respondias. Lembro – me de que a carta onde tu me falaste sobre teus filhos foi a que mais amei!

Deste a luz a dois filhos homens, Romeu e Miguel.

Quão feliz fiquei ao saber que tu és mãe!

Mas agora estou velho e a beira da morte e não me lembro de muita coisa. Não me lembro de como eram meus pais e nem se tinha amigos.

Mas só sei que esses teus olhos azuis nunca saíram de minha mente.

Linda Julieta, verei – te de novo no céu.

De teu eterno

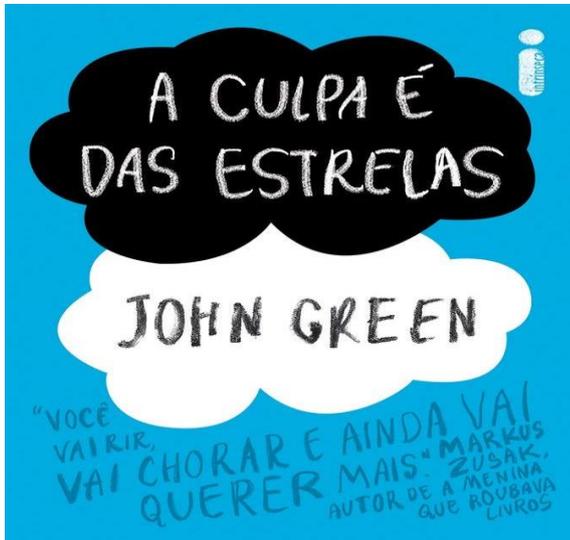
Romeu.

(MRSGREY. Uma carta, uma paixão. **Nyah! *Fanfiction***, 2019. Disponível em: https://fanfiction.com.br/historia/623936/Uma_Carta_Uma_Paixao/capitulo/1/. Acesso em: 26 de jun. de 2019.)

ANEXO B – Módulo III – Oficina II: desvendando o gênero *fanfiction* – Parte II

TEXTO INFORMATIVO (SINOPSE DO LIVRO)

A CULPA É DAS ESTRELAS



Hazel é uma paciente terminal. Ainda que, por um milagre da medicina, seu tumor tenha encolhido bastante — o que lhe dá a promessa de viver mais

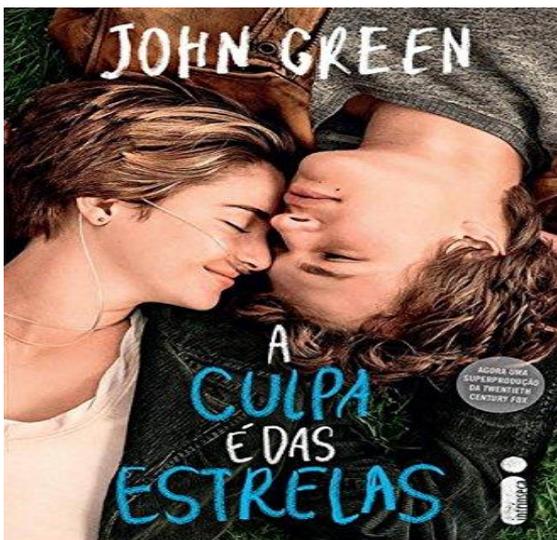
alguns anos —, o último capítulo de sua história foi escrito no momento do diagnóstico. Mas em todo bom enredo há uma reviravolta, e a de Hazel se chama Augustus Waters, um garoto bonito que certo dia aparece no Grupo de Apoio a Crianças com Câncer. Juntos, os dois vão preencher o pequeno infinito das páginas em branco de suas vidas.

Inspirador, corajoso, irreverente e brutal, *A culpa é das estrelas* é a obra mais ambiciosa e emocionante de John Green, sobre a alegria e a tragédia que é viver e amar.

(GREEN, John. *A culpa é das estrelas*. Amazon, 2019. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Culpa-%C3%89-das-Estrelas/dp/8580572266>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.)

TEXTO INFORMATIVO (SINOPSE DO FILME)

A CULPA É DAS ESTRELAS



Diagnosticada com câncer, a adolescente Hazel Grace Lancaster (Shailene Woodley) se mantém viva graças

a uma droga experimental. Após passar anos lutando com a doença, ela é forçada pelos pais a participar de um grupo de apoio cristão. Lá, conhece Augustus Waters (Ansel Elgort), um rapaz que também sofre com câncer. Os dois possuem visões muito diferentes de suas doenças: Hazel preocupa-se apenas com a dor que poderá causar aos outros, já Augustus sonha em deixar a sua própria marca no mundo. Apesar das diferenças, eles se apaixonam. Juntos, atravessam os principais conflitos da adolescência e do primeiro amor, enquanto lutam para se manter otimistas e fortes um para o outro.

(GREEN, John. *A culpa é das estrelas*. Adoro Cinema, 2019. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-218926/>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.)

FANFICTION**OKAY? OKAY.** – Lucas Thialy**Sinopse**

"Vivi o que pude. Aproveitei prazerosamente cada segundo que estive viva. Realizei meu propósito de vida. Não derrotei o câncer, pois ele é mais forte do que eu, mas venci na vida, sendo a Hazel Grace que deu. Tive um grande amor, que fez dos nossos contados dias nesse mundo, um infinito. Tive pais maravilhosos que eram meus grandes amigos." (sick-lit)

(Cap. 1) Capítulo 26**Notas do capítulo**

A continuação após o final do livro "A culpa é das estrelas".

Depois que li a carta deixada pelo Gus, mandei um *e-mail* agradecendo a Lidewij por ter feito esse último pedido para mim.

Dizem que chorar alivia a dor, que nos faz sentir melhor; mas eu estava em colapso, não conseguia respirar direito mesmo conectada ao *Felipe*. Eu já havia chorado litros d'água que dava para encher um oceano infinitamente. Eu dizia para mim mesma que estava tudo bem, que estava conformada com tudo o que aconteceu depois que descobri a doença incurável do meu eterno Gus lá em Amsterdã, mas não estava. Não fazia ideia de como era perder alguém tão especial, alguém que preferia morrer após mim, que se houvesse cura para o câncer iria buscar até o fim, para manter-me viva por mais tempo, e se possível, manter-se vivo também. A cura? Era um fator inato em toda essa situação; mesmo se antes de morrer alguém no mundo tivesse encontrado a cura eu não a consumiria, porque para mim a vida não faz mais sentido. Mas não é como desejamos, um dia a vida acaba. É necessário ter um fim! Do que seria do início e do meio sem o fim? Tudo o que criamos como o amor, o afeto e a paixão vai acabar, porque seria chato demais viver a eternidade, pelo menos para mim. O importante é viver bem, saber aproveitar cada momento que a vida nos proporciona, principalmente com quem amamos, pois um dia ela não estará mais ali com você ou você com ela.

Senti meu coração acelerar mais forte do que o normal. Senti que o próprio oceano estava dentro dos meus pulmões cheios. Minha pele estava mais pálida do que a do *Michael Jackson*. Ainda chorando e mal respirando com o mundo girando ao meu redor, então gritei pela mamãe.

— O que houve Hazel? — Indagou ela.

— Acho que estou partindo conformada e ao mesmo tempo inconformada pela morte do Gus.

— Amor chama uma ambulância, a Hazel está muito mal. - Disse a mamãe chorando. – Não chore querida, e não morra sem tentar. Você é a pessoa mais forte que conheço...

Essa foi a última coisa que ouvi até desmaiar e acordar inconsciente no hospital. Mesmo com a visão um pouco embaçada/turva, consegui ver meus pais ao meu lado e muitos médicos ao meu redor tentando me manter viva por mais algum tempo: meses... Dias... Horas... Minutos... E até segundos como sempre faziam. De tanto tentar arrumar algo, uma hora ou outra chegará ao fim, não tem jeito, nesse caso o meu fim. A morte não é inimiga da vida, pelo contrário, elas andam juntas lado a lado, pois uma necessita da outra para existir. Sem a vida não há morte, sem a morte não há vida.

Meu coração estava batendo mais devagar, batimentos quase inexistentes. Encontrava-me sufocada tentando respirar, mesmo sob os cuidados paliativos. Não estava sentindo dor alguma por causa da desmedida anestesia. Aos poucos meu coração foi parando, e meus pulmões já não funcionavam mais. Os médicos estavam fazendo uma ressuscitação cardiopulmonar para eu voltar à vida. Não os

culpo pelo meu quadro irreversível, mesmo que muitos digam: "Para que investir na paciente se ela vai morrer mesmo?". Bem, eu os responderia:

— Porque a paciente aqui está viva! Entre aspas.

A doença está simplesmente cumprindo seu ciclo natural, também não a culpo por nada, porque já cansei de culpá-la. Enquanto meu coração estava parando e eu partindo desta para melhor, se é que existe mesmo algo melhor após a morte, eu ia me conformando, recitando de novo mentalmente o que diria no elogio fúnebre do Gus se - a vida é cheia de possibilidades – ele estivesse morrido após a minha partida. "Meu nome é Hazel. O Augustus Waters foi o grande amor estrela-cruzada da minha vida. Nossa história de amor foi épica, e não serei capaz de falar mais de uma frase sobre isso sem me afogar numa poça de lágrimas. O Gus sabia. O Gus sabe. Não vou falar da nossa história de amor pra vocês porque, como todas as histórias de amor de verdade, ela vai morrer com a gente, como deve ser. Eu tinha a expectativa de que ele é quem estaria fazendo meu elogio fúnebre, porque não há ninguém que eu quisesse tanto que... Tá, como não chorar. Não posso falar da nossa história de amor, então vou falar de matemática. Não sou formada em matemática, mas sei se uma coisa: existe uma quantidade infinita de números entre 0 e 1. Tem o 0,1 e o 0,12 e o 0,112 e uma infinidade de outros. Obviamente, existe um conjunto ainda *maior* entre o 0 e o 2, ou entre o 0 e o 1 milhão. Alguns infinitos são maiores que outros. Um escritor de quem costumávamos gostar nos ensinou isso. Há dias, muitos deles, em que fico zangada com o tamanho do meu conjunto ilimitado. Queria mais números do que provavelmente vou ter, e, por Deus, queria mais números para o Augustus Waters do que os que ele teve. Mas Gus, meu amor, você não imagina o tamanho da minha gratidão pelo nosso pequeno infinito. Eu não o trocaria por nada nesse mundo. Você me deu uma eternidade dentro dos nossos dias numerados, e sou muito grata por isso."

Fisicamente eu estava como um defunto com meus olhos fechados, meu coração desacelerando as batidas, meus pais chorando ao meu lado, pude escutar o choro deles e os médicos cumprindo seu papel. Externamente minh'alma estava completamente abalada, eu havia preparado tudo, menos as minhas últimas palavras antes do fim, mas meu falecido Gus dizia que eu era inteligente, então, disse para mim mesma as minhas últimas palavras, foram elas:

— Vivi o que pude. Aproveitei prazerosamente cada segundo que estive viva. Realizei meu propósito de vida. Não derrotei o câncer, pois ele é mais forte do que eu, mas venci na vida, sendo a Hazel Grace que deu. Tive um grande amor, que fez dos nossos contados dias nesse mundo, um infinito. Tive pais maravilhosos que eram meus grandes amigos.

Meu coração parou, saiu uma lágrima de meus olhos. Morri como uma guerreira digna. Ao partir senti o Gus ao meu lado dizendo:

— Vai dar tudo certo. **Okay?**



— Okay.



FIM!

ANEXO C – Módulo III – Oficina III: produção escrita de *fanfiction*

CONTO

FELICIDADE CLANDESTINA – Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As renações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse ” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

(LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Conto Brasileiro, 2019. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/felicidade-clandestina-conto-de-clarice-lispector/>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.)

FANFICTION

FELICIDADE CLANDESTINA – Indythomasi

Eu era levemente acima do peso considerado corretamente proporcional à minha altura, que diga-se de passagem, não é muita, mas entre tantas coisas, sempre tive o que as crianças atualmente não tem, uma infância repleta de boas lembranças e experiências significativas e concretas, nada tecnológico e vários amigos reais e próximos a mim. Sendo que na época não existiam Smartphones e internet veio surgir muito depois, isso mesmo com restrições (quando se utilizava a internet discada, não se podia usar o telefone).

Na educação infantil, sempre me dei bem com todos os colegas, nunca cheguei a sofrer "bullying". No entanto, em torno de uns quatro anos depois, reencontrei uma antiga colega de aula, daquela época, ela era baixa, um pouco mais alta que eu, de cabelos louros e lisos, magra e de olhos azuis, e sua mãe me convidou para ir qualquer dia na casa dela para brincar e minha ex-colega, parecia contente com a ideia, então naquele mesmo fim de semana meus pais me levaram até lá.

Eu estava super contente, ansiosa por aquele momento, uma felicidade com toda certeza clandestina a mim até então. Ao chegar lá, minha ex-colega estava acompanhada de sua prima, uma menina não muito simpática, mas talvez um ano mais velha que eu, ou até meses. O quarto da minha amiga era lindo, cheio de brinquedos bonitos e coloridos e caros e eu em estado de euforia por estar lá, matando a saudades de uma antiga amiga, demorei alguns minutos para perceber que ambas estavam me excluindo da brincadeira, ao irem para o pátio do fundo brincar, me deixando sozinha no quarto encantada com tantos estímulos para me divertir.

Quando de fato percebi o que estava acontecendo, a tal "felicidade clandestina" deu espaço a um momento de choro, sentada na porta da cozinha, que dava direto para o pátio. Ao me vez chorando a mãe daquela que já não tinha mais razão de chamar de amiga, levou-me até o quarto dela e disse-me para escolher o brinquedo que eu mais tivesse gostado, ela me daria, sem que sua filha soubesse, para que a mesma aprendesse a nunca mais tratar mal as pessoas. Eu estava tão triste naquele momento e mesmo achando que a menina merecia mesmo uma lição, não tive coragem de escolher, então a mulher me alcançou uma linda carruagem de brinquedo, rosa com branco, com detalhes em dourado, acompanhada de um lindo cavalo branco e eu peguei, mesmo achando errado, apenas por insistência dela.

Depois de eu ter pego, imediatamente ela ligou para os meus pais, pois eu pedi que o fizesse, não me sentia mais a vontade naquele lugar, não era mais feliz ali.

Na hora de ir embora, eu já estava esperando sentada em um sofá próximo a porta, olhando pela fresta da janela, ansiosa que o carro dos meus pais estacionasse em frente a casa, ao ouvir o frear dos pneus me senti liberta daquele momento triste, como se atrás daquela porta eu fosse abraçar a felicidade que já conhecia. Quando a mãe da menina veio abrir a porta, ela e sua prima vieram, nitidamente obrigadas a parar com a diversão para se despedirem de mim e minha não mais ex-colega, mas ex-amiga, ao ver sua tão preciosa carruagem e seu cavalo em minhas mãos disse em meu ouvido algo como "Isso fica aqui." e eu já não mais interessada em nada que viesse daquele lugar e/ou me gerasse qualquer tipo de lembrança daquele dia, em um ato quase que submisso, entreguei-a seu brinquedo e corri porta a fora para os braços de minha mãe.

(INDYTHOMASI. Felicidade Clandestina. *Fanfics Brasil*, 2019. Disponível em: <https://fanfics.com.br/fanfic/59226/felicidade-clandestina-felicidade-clandestina-clarice-lispector>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.)

ANEXO D – Módulo III – Oficina III: artigo *Como escrever uma fanfic*

COMO ESCREVER UMA FANFIC

(Fanfics Brasil)

Fanfiction é o termo usado para designar um tipo específico de ficção utilizando a ambientação ou os personagens de um determinado universo, geralmente como homenagem. Você pode escrever sobre os personagens que mais gosta, dar continuidade à história original ou alterá-la completamente. O público-alvo desse gênero é restrito, mas quem lê o que você cria também é entusiasta do trabalho original. Esse é um jeito divertido e criativo de expressar seu amor por alguma obra de ficção, e as possibilidades são infinitas!



EXPLORANDO O MATERIAL ORIGINAL

1 - Escolha a base de seu trabalho.

A *fanfiction* sempre é baseada em uma obra que já existe, e cabe ao autor da “fanfic” (como é popularmente conhecida) continuar, expandir ou mudar a história original. Todo tipo de obra é homenageada: livros, filmes, séries de TV, novelas, videogames, qualquer coisa que tenha uma história. Escolha um universo com o qual tenha intimidade. Os mais populares são as franquias “Guerra nas Estrelas”, “Harry Potter” e inúmeros animes.

Sua escolha fará a maior diferença na história e nos resultados dela. Alguns universos propiciam abordagens mais específicas, mas é importante lembrar que as opções são infinitas. Qualquer coisa pode ser feita a partir do material original, mesmo que isso signifique alterar absolutamente tudo.

2 - Leia a respeito do ambiente da obra de ficção.

A maioria das fanfics envolve ficção científica e fantasia, como “Percy Jackson” ou “Jornada nas Estrelas”. Essas são ótimas opções por se passarem em universos complexos, com muito potencial para extrapolar a história original. Entre na internet e leia tudo o que puder. Mesmo que a ideia de escrever uma fanfic seja fugir do original, é bom saber como ele funciona para alterá-lo apropriadamente.

3 - Leia outras fanfics.

Os melhores conceitos para sua história virão da obra original, mas saber como os outros fãs da série usam esse material é muito valioso. Entre neste site, leia as histórias que já existem sobre o tema e perceba como os escritores o utilizam.

Talvez você se depare com algumas fanfictions virtualmente impossíveis de ler por conta da baixa qualidade. Tente se lembrar de que as pessoas por trás das fanfics são fãs amadores aprendendo a desenvolver um enredo, e os níveis de habilidade variam muito. É necessário praticar para escrever bem e ter paciência para encontrar algo bom.

PLANEJANDO A PRÓPRIA HISTÓRIA

1 - Decida seu objetivo.

Como as fanfics são muito versáteis, determinar algumas regras para si mesmo antes de meter a mão na massa é importante. A história será longa ou curta? Algumas fanfics viram livros, mas a maioria é composta por contos curtos. Existe todo um debate no mundo dos fãs quanto à extensão ideal de uma fanfiction. A duração da história depende do tema e geralmente é decidida no processo de criação. No entanto, é interessante ter um objetivo claro antes de começar o enredo.

As fanfics mais curtas são chamadas drabbles. Elas devem ter entre 50 e 100 palavras, e a intenção é justamente o desafio de escrever uma história completa em um espaço tão pequeno. Você pode começar por aí para testar suas habilidades sem investir muito tempo.

Existem as fanfics chamadas fluffy, ou “fofinhas”, que costumam ser leves, românticas e engraçadinhas. Além disso, elas são curtas (menos de 1000 palavras) e abordam o personagem a partir de uma vida mundana, não fantástica.

Algumas das fanfics mais elaboradas têm milhares de palavras. Essas costumam ser as mais lidas — o leitor acredita que o final será ótimo, para justificar o tamanho.

Como o estilo da fanfic é essencialmente livre, não é necessário escrever em prosa narrativa. É possível escrever em poesia ou desenvolver uma ilustração do estado mental do personagem em uma determinada cena.

2 - Imagine situações hipotéticas dentro da obra original.

A maior parte das fanfics é baseada em especulação. Seja uma sequência do material ou uma história diferente, tudo começa com o bom e velho: “E se...?”. E se o personagem Fulano morresse (ou não morresse) no começo da trama? O que você acha que acontece depois que os créditos sobem? Esse é o tipo de coisa que você deveria se perguntar durante o planejamento.

Leia o material novamente, se não conseguir pensar em ideias. Se isso não ajudar, leia outras fanfics. Ver exemplos de outros fãs pode inspirar bastante.

Alguns autores se incluem como personagens no enredo, para interagir com os originais. O nome dado a esses personagens é avatar.

3 - Experimente escrever crossovers.

Crossover é o nome dado ao gênero de fanfiction que cruza personagens de universos diferentes na mesma história. Não existem limites para o que pode ser feito entre esses mundos. No entanto, muitos crossovers são ruins porque é necessário ter sensibilidade para misturar universos diferentes em um só. Ainda assim, esse é um estilo muito interessante para escritores criativos.

Por exemplo, mesclar personagens de Percy Jackson e Harry Potter pode render uma boa história.

O crossover é recomendado quando o escritor não consegue se decidir entre uma obra ou outra.

4 - Pense no nível de fidelidade à história original.

Pensar na posição que você assumirá dentro da história é uma ideia bacana. Alguns fãs fazem uma bagunça tão grande com o enredo que o resultado não tem nada em comum, a não ser o nome dos

personagens (e olhe lá). Outros tentam ampliar o original mais fielmente. Em geral, não importa o que você decidir, tente se lembrar de que as melhores fanfics preservam ao menos o espírito da obra.

Pense no conceito de verossimilhança. Verossimilhança é o que diz se algo é aceitável como real dentro daquele universo fictício. Descrever o Han Solo do Guerra nas Estrelas como um herói com capa e espada é verossímil, mas dizer que ele é fã de Chaves não é.

5 - Escreva um esboço.

Um bom rascunho pode fazer toda a diferença em uma fanfic. Embora isso pareça sério demais para um hobby tão divertido, saber onde a história pode chegar ajuda a reduzir o bloqueio criativo, tornando a produção mais fluida. Muitas obras de ficção usam um arco dramático parecido. Elas podem ser divididas em:

- ❖ Introdução: o começo deve ambientar o leitor razoavelmente bem e mostrar as motivações e ações dos personagens principais.
- ❖ Complicação: algo acontece para estabelecer o protagonista como herói da trama. Em geral, é o antagonista que contribui para isso, mas nem sempre. O resto da história costuma ser o herói tentando estabelecer a ordem novamente.
- ❖ Meio da trama: essa parte é onde o mundo fica mais evidente, os relacionamentos entre os personagens são intensificados e os riscos aumentam gradualmente.
- ❖ Clímax: antes de chegar ao desfecho, há um momento em que o personagem enfrenta o conflito mais problemático, aparentemente indissolúvel. Provavelmente, você se lembra de uma porção de filmes em que isso acontece.
- ❖ Desfecho: o momento em que o protagonista triunfa. Ele costuma acontecer logo depois do conflito decisivo e se mantém até o final. Pode ocorrer uma revelação da trama seguida da solução final do enredo.

6 - Refine o enredo.

Agora que o esboço existe, será mais fácil descobrir se a história funciona. Antes de começar, leia o que já escreveu e encontre pontos que possam ser excluídos ou explorados. A originalidade de uma obra costuma aflorar durante a edição, que é momento de rever as coisas que não estão de acordo com seu gosto. Lembre-se de que a trama é a parte mais importante da ficção casual. Mesmo que suas habilidades de escritor não sejam incríveis, é possível atrair a atenção de leitores se a história for intrigante.

[...]