
AS FANFICS NAS OFICINAS PIBIDIANAS DE ESPANHOL: PRÁTICAS DE ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Bárbara Alves Branco Machado*
Isaphi Marlene Jardim Alvarez**

Apresentação

Este trabalho possui como objetivo principal relatar o procedimento adotado nas oficinas de língua espanhola com a temática *fanfics*. Estas oficinas foram elaboradas e aplicadas pelo subprojeto PIBID/ESPAÑOL¹ a alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Bagé/RS. O período de aplicação das oficinas foi entre agosto e dezembro do ano de 2016. Para este trabalho, de forma específica, relataremos a experiência com um grupo do primeiro ano do Ensino Médio.

O objetivo das oficinas foi estimular a aprendizagem de língua espanhola, focalizando na habilidade escrita a partir da produção de *fanfics*. Entendemos *fanfics* como a narrativa ficcional que é construída a partir de mudanças nos elementos ficcionais ou reais de uma história ou de uma estória.

Nesse sentido, o grupo em que foram aplicadas as dez oficinas, demonstrou problemas na escrita e na apropriação da temática *fanfics*, principalmente nas primeiras atividades, o que resultou em baixa produção textual e textos desprovidos de sentido. Frente a essas primeiras adversidades, pensamos na inserção do cartão de *feedback* com os objetivos de corrigir os textos, aperfeiçoar a escrita em língua espanhola e valorizar a produção dos alunos, pois os estudantes demonstravam baixa autoestima intelectual e se julgavam incapazes de escrever, inclusive em língua materna.

* Graduada em Letras Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa, balvesmachado56@gmail.com

** Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas, professora adjunta da Universidade Federal do Pampa, isaphi.jalvarez@gmail.com

¹ “O objetivo do projeto é promover a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior com o objetivo de aprimorar a formação dos docentes e contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica. Com isso, promove ações que insiram o licenciando no cotidiano de escolas da rede pública propiciando a integração entre Educação Superior e Escolas, além de propiciar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que visem à superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.” (<http://porteiras.s.unipampa.edu.br/pibid/letrasespanhol-bage/>).



O trabalho apresenta como aporte teórico Zappone (2008) e Freitas (2012). Zappone (2008) conceitua o termo *fanfics*. Freitas (2012) discorre sobre a importância do *feedback* na (re)escrita em língua adicional e os efeitos do retorno na produção textual e na autoestima dos estudantes.

Caracterização da Escola

As oficinas foram realizadas em uma escola pública, situada em um bairro periférico, na cidade de Bagé, que atende 35 turmas de ensino fundamental e médio, nos períodos de manhã, tarde e noite. A escola possui um corpo discente formado por aproximadamente 850 alunos e um corpo docente composto por 40 professores.

Em relação ao perfil discente da escola, os alunos, em sua maioria, apresentam dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento escolar, indisciplina, são oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica e estão expostos a inúmeros casos de violência urbana nos seus bairros, fatores que acabam ocasionando, entre outros fenômenos, a evasão escolar. Tendo em vista o contexto, o professorado da escola busca atender a comunidade estudantil com atividades que estimulem a permanência dos estudantes na instituição como, por exemplo, práticas de atividades esportivas extraclasse.

Nas dez oficinas de *fanfics* oferecidas pelo subprojeto PIBID/ESPANHOL participaram uma turma do primeiro ano do ensino médio com um total de 25 alunos² cuja faixa etária variava entre 14 a 17 anos. Possivelmente, em razão da vulnerabilidade socioeconômica e do contexto de violência que enfrentavam, o comportamento do grupo era invariavelmente de agressividade. Os estudantes apresentavam atitudes de violência verbal e física para com colegas e professores, baixo rendimento escolar e baixa autoestima intelectual.

Em razão da dificuldade na escrita, os alunos definiram as oficinas como difíceis em um primeiro momento, pois raramente realizavam práticas de produção textual em suas aulas de língua espanhola e, possivelmente, em suas aulas de língua portuguesa, hipótese levantada a partir da primeira atividade escrita.

Houve ampla participação do grupo com exceção de um aluno que se negou a participar das oficinas³, embora permanecesse em sala de aula durante as práticas de produção textual.

² O número de alunos que constavam no caderno de chamada da turma chegava a 39 estudantes matriculados, porém muitos nunca frequentaram as aulas e oficinas ou compareciam esporadicamente por motivos como troca de escola, suspensão e/ou outros fatores relacionados. Em razão disso, 25 alunos frequentaram as oficinas desde o seu início com regularidade.

³ O estudante em questão negou a participação nas oficinas e afirmou violentamente que não gosta de qualquer tipo de atividade escolar (“eu não gosto de nada”). Durante as oficinas, o aluno foi estimulado a participar, embora não houvesse qualquer mudança no seu comportamento e as tentativas de inclui-lo intensificavam o comportamento agressivo apresentado em sala de aula.



Fundamentação teórica

O termo *fanfics* está ganhando espaço no meio literário nos últimos anos, especialmente no âmbito cibernético. Os fãs recriam elementos das mais diversas mídias de massa presentes na cultura popular, tais como, séries, longas-metragens, desenhos animados e divulgam suas produções nos mais diversos campos, sobretudo em contexto virtual.

Zappone (2008, págs. 32-33) explora o termo *fanfics* como um caso de letramento literário na cibercultura. A autora conceitua *fanfics* assinalando que:

Designam-se como *fanfics* as produções narrativas veiculadas por sites que publicam contos, romances ou histórias em quadrinhos que exploram um certo gênero ou uma certa personagem. Há, também, blogs que se dedicam a desenvolver histórias paralelas para personagens originais cujas trajetórias de vida são discutidas em fóruns e emails entre os interessados.

Levando em conta as considerações da autora, podemos destacar que os indivíduos que fazem *fanfics* podem perscrutar o enredo, o cenário, os personagens que estão presentes nos gêneros explorados. A divulgação dessa produção textual é realizada por meios de sites com a temática *fanfics* ou ainda blogs, normalmente criados pelos próprios autores, para a divulgação de seus trabalhos e o compartilhamento de ideias.

Outro conceito que precisamos abordar neste relato é o *feedback*, que pode ser compreendido como o retorno da produção escrita dada aos discentes com o intuito de avaliar a escrita e/ou aperfeiçoar a produção textual, por exemplo. Tal concepção é proposta no trabalho de Freitas (2012), que investigou os efeitos do *feedback*, especificamente no campo da língua adicional. A autora aponta que o retorno não se objetiva somente na entrega do *feedback* e apropriação de mudanças linguísticas nas produções textuais dos alunos, mas:

Mais interessante que verificar se o aprendente incorpora o retorno recebido na edição de um texto é verificar se essa intervenção realmente ajuda na aprendizagem dos aspectos adequados da língua-alvo e melhorias nas estratégias de correção e na própria escrita do aluno. (FREITAS, 2012, p. 3).

Dessa forma, o *feedback* ou o retorno propicia mudanças que se incorporadas contribuem progressivamente para a produção escrita no processo de aprendizagem da língua.



Vale ressaltar que essas interversões e correções geradas pelo *feedback* não são restritas à escrita, mas podem ser incorporadas em outras modalidades da língua, como por exemplo, a oralidade. Em síntese, o *feedback* pode contribuir com a aprendizagem da língua em diferentes habilidades linguísticas.

Segundo Freitas (2012, p. 5), a autoestima é um fator a ser considerado nas produções em língua adicional. A autora discorre que a autoestima:

(...) pode ser definida como um ato de aprovação ou reprovação sobre si mesmo. É uma avaliação pessoal expressa nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo e que é formada a partir das experiências individuais e sociais. Uma vez elevada, converte-se em segurança e encoraja o aprendente a buscar subsídios para desenvolver tarefas. Caso ocorra o inverso, o empenho para a realização dessas tarefas é diminuído e pode fazer com que a aprendizagem se torne uma atividade frustrante, pois pode levá-lo a acreditar que as situações propostas pelo professor são mais complicadas e difíceis do que realmente são. (FREITAS, 2012, p.5).

A partir dessa configuração, a autoestima é um fator preponderante para encorajar os alunos a escrever e realizar outros tipos de produção em sala de aula. Pode-se destacar ainda, a forma como o professor divulga o *feedback*, pois o retorno inadequado por parte do docente pode vir a comprometer a autoestima do aluno. Em casos de discentes que já demonstram baixa autoestima, o *feedback* negativo com o objetivo de somente ponderar correções e desconstruir por completo a produção do aluno, não ressaltando aspectos positivos, pois esses aspectos sempre existirão em qualquer tipo de escrita, acaba intensificando a baixa autoestima do estudante.

Descrição da experiência

As oficinas tiveram início em agosto e foram encerradas em dezembro de 2016. O primeiro encontro tinha como objetivo realizar a avaliação diagnóstica da turma, na qual os alunos deveriam responder às seguintes perguntas: “¿Tú ya oíste hablar de *fanfics*?”⁴ e “¿Cuáles son tus libros y películas favoritas?”⁵. Ainda na oficina 1, foi apresentada a proposta didática e realizada uma pequena apresentação à ministrante das oficinas relatando seus nomes, idades e outras informações individuais que eles poderiam escolher sobre si mesmos, pois a professora/bolsista estava ingressando no subprojeto PIBID/ESPAÑOL nesse período e não conhecia o ambiente e os discentes.

Como atividade diagnóstica, com o objetivo de verificar o nível de escrita da classe, os alunos deveriam escrever um texto com tema livre e poderiam optar pela escrita em língua portuguesa.

⁴ “Tu já ouviste falar de *fanfics*?” (tradução nossa).

⁵ “Quais são teus livros e filmes favoritos?” (tradução nossa)



Durante essa proposta de atividade, os estudantes expressaram dificuldade para escolher o tema de seus textos, alegando, em grande maioria, que não sabiam sobre o que escrever e como escrever em sua própria língua materna. Dessa forma, foram sugeridos temas aos educandos a partir de indagações sobre os seus gostos pessoais como, por exemplo, suas preferências musicais.

Abaixo temos um exemplo de produção escrita do Aluno A.

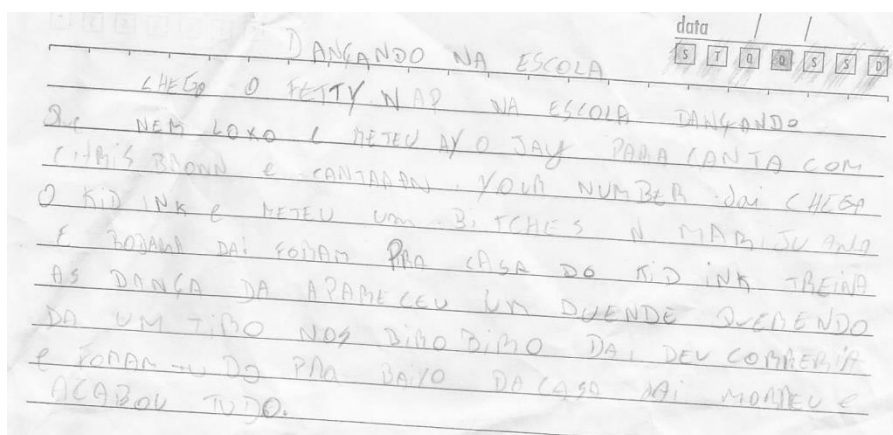


Imagem 1 – Primeira produção escrita⁶ com tema livre

O aluno realiza uma produção intitulada “Dançando na Escola” e cita algumas características e personalidades do hip-hop, como o *rapper* Chris Brown. Durante a realização da atividade, o estudante questiona a professora sobre a tradução do termo maconha para o espanhol e a palavra consta em seu texto (*marijuana*). A produção do aluno é finalizada com uma morte por arma de fogo. Vale ressaltar que escritas similares permearam não somente a primeira produção, mas todas as demais produções. Temas como drogas e violência urbana perpassaram a escrita de *fanfics* do grupo. A maioria dos estudantes mudavam elementos das histórias/estórias provocando a morte ou inserindo bebidas alcólicas e/ou drogas na vida de seus personagens.

Na segunda oficina, a partir da avaliação diagnóstica sobre as preferências discentes, foi realizada uma atividade, na qual a classe deveria assistir a um episódio de uma famosa série de *anime* japonês, *Naruto*, em língua espanhola, e fazer uma descrição dos elementos narrativos presentes no episódio; dentre eles: *tema* (tema), *escenario* (cenário), *situación* (situação) e *personajes* (personagens). Após essa atividade, os alunos deveriam escrever uma *fanfics* individual sobre esse episódio e entregar à professora/bolsista.

Abaixo temos outro exemplo de produção textual, realizada na segunda oficina, pelo aluno B:

⁶ “Chego o Fetty Nap na escola dançando que nem loko e meteu ay o Jay para canta com Chris Brown e cantaram Your number dai chega o Kid Ink e meteu um bitches n marijuana e bodara daí foram pra casa do Kid Ink treina as dança da apareceu um duende querendo da um tiro nos biro biro dai deu correria e foram tudo pra baixo dai morreu e acabou tudo.” (transcrição nossa).



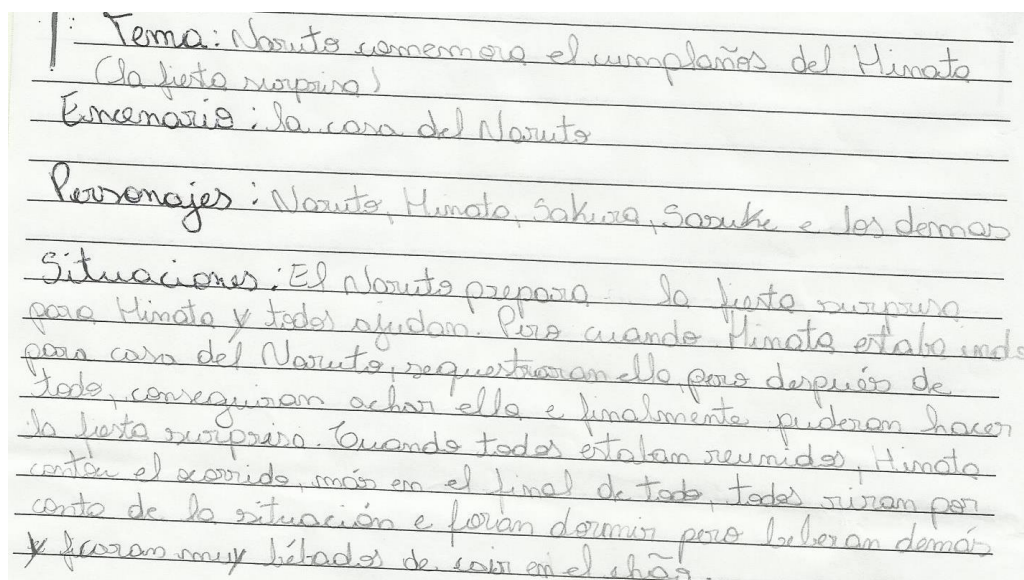


Imagem 2 - Segunda produção escrita sobre o anime Naruto

No recorte do texto mostrado acima, podemos perceber que o aluno B tentou escrever em espanhol com a ajuda da professora/bolsista, embora ajam muitas palavras em língua portuguesa devido à falta de léxico dos alunos, que foi agravada pela falta de dicionários de língua espanhola na escola. Vemos também erros comuns de aprendizes brasileiros de espanhol, como, por exemplo, acrescentar um acento na conjunção “mas”. Embora o aluno utilize “pero”⁷ duas vezes, não recorda do emprego no final do texto e coloca um acento na conjunção em português com o intuito de escrever em espanhol. Mesmo empregando a conjunção “pero” os alunos tinham dificuldade para perceber e realizar associações em língua espanhola, ou fixar determinadas estruturas gramaticais da referida língua.⁸

Nas três oficinas posteriores, foi trabalhada a reescrita dos textos produzidos e a entrega do cartão de *feedback* no qual era redigido um texto em língua espanhola, com a devolutiva da professora/bolsista sobre a produção textual dos estudantes, ressaltando aspectos positivos da escrita e aspectos que deveriam ser melhorados na próxima (re)escrita.

Na atividade 6 foi exercitado o trabalho coletivo. Divididos em quatro grupos, os discentes deveriam criar um conto a partir de palavras em língua espanhola que eram passadas em um vídeo retirado do *youtube*. Durante a apresentação do vídeo, foram realizadas explicações no quadro sobre os tempos verbais mais utilizados em língua espanhola, principalmente o tempo presente, pois era o mais empregado pelos alunos nas produções.

⁷ Conjunção em língua espanhola que, em tradução literal, corresponde às conjunções da língua portuguesa. (Definição nossa).

⁸ Este trabalho não tem como objetivo realizar uma análise minuciosa sobre os aspectos da aprendizagem gramatical da língua espanhola.



Na oficina seguinte, os estudantes deveriam trocar suas produções da oficina 6 com os outros grupos e contribuírem com elementos narrativos no conto criado por seus companheiros de classe, na atividade anterior. Notaram-se pequenos progressos nestas produções em comparação com as primeiras produções escritas. Observou-se também que alguns alunos passaram a tentar falar em espanhol durante as oficinas, de forma descontraída, com colegas e com a professora/bolsista, o que não acontecia inicialmente, pois sentiam vergonha de falar em língua adicional. Esse fator ocasionava fortes recusas a participar, quando lhes eram solicitadas tarefas que contemplavam a habilidade oral.

Nas oficinas 8 e 9, a classe teve liberdade para escolher uma história/estória e transformá-la em *fanfics*. Os estudantes fizeram as *fanfics* em suas casas e trouxeram para a sala de aula para trabalhar com a ajuda da professora/bolsista e compartilhar ideias com os colegas.

No último encontro de professora/bolsista com os alunos, foi realizada a entrega dos *fanfics*⁹, houve o encerramento das atividades escolares e a divulgação dos resultados individuais do grupo para a professora regente da turma.

Avaliação dos resultados

Os alunos demonstraram dificuldades na escrita, na organização de ideias e eram totalmente dependentes da professora/bolsista para a compreensão e realização das atividades no início das práticas, principalmente pela falta de dicionários de língua espanhola na escola. Além disso, durante a avaliação holística da professora/bolsista, observou-se que os discentes não apresentavam noções básicas de língua espanhola. Isso gerou mudanças no nível de temas escolhidos para serem trabalhados e a inclusão do *feedback*, com o intuito de facilitar a correção dos textos e a incorporação de vocabulário e estruturas da língua espanhola. O *feedback*, inicialmente pensado como estratégia para facilitar a reescrita e não retardar o andamento das oficinas, acabou sendo o principal elemento para estimular os alunos a escrever.

Os estudantes observaram o cartão de *feedback* com surpresa quando o receberam pela primeira vez e demonstravam interesse pela avaliação dos seus textos. De forma geral, assim que recebiam o *feedback* recorriam à professora/bolsista da oficina questionando o que intitularam como “avaliação”, “conceito” e “elogios em espanhol”. No *feedback*, era ressaltada a criatividade, a evolução ao longo das reescritas e correções linguísticas, o que resultou em melhora na autoestima e também mudanças sutis no comportamento agressivo do grupo. Uma amostra de mudança está nas atitudes e

⁹ Os trabalhos finais dos alunos foram devolvidos aos estudantes juntamente com suas avaliações semestrais em língua espanhola.



na fala¹⁰ de um dos estudantes mais indisciplinados, que no início das oficinas se negava a participar das atividades. Ao longo das oficinas, o aluno passou a participar das atividades e se tornou um dos discentes mais entusiasmados do grupo.

Os resultados mostram que a produção escrita com a utilização do *feedback* é um fator primordial para sensibilizar e desenvolver a escrita em língua adicional no contexto escolar, principalmente, com discentes que apresentam baixa autoestima intelectual.

Considerações finais

As oficinas de língua espanhola sobre a criação de *fanfics* podem ter produzido mudanças positivas nos alunos, no que tange à produção escrita em língua adicional e ainda revelaram que são necessárias mais atividades escritas tanto em língua materna quanto em língua adicional, pois os educandos apresentam carências nessa modalidade de linguagem. Esse fator pode ter gerado a baixa autoestima intelectual notada nas falas dos estudantes, especificamente em frases autodepreciativas sobre suas capacidades de produção textual.

Nesse sentido, o uso do *feedback* pode ser um meio de valorização do trabalho discente e aperfeiçoamento da prática escrita nos alunos, contrariando a premissa inicial que os estudantes se sentiriam desmotivados quando recebessem a avaliação crítica de seus trabalhos. No caso da turma analisada, o *feedback* ocasionou engajamento nas atividades propostas, mostrando que a avaliação e valorização do discente por parte do docente pode ser um dos principais fatores para o processo de aprendizagem, principalmente em contextos de ensino que apresentam situações desfavoráveis.

Ministrar oficinas na turma do primeiro ano não foi uma tarefa fácil para a professora/bolsista, pois o comportamento do grupo era notoriamente agressivo, e esse fator gerou inicialmente, decepção, temor e *stress* à professora/bolsista. Em razão disso, a pibidiana necessitou desenvolver estratégias de interação na medida em que conhecia o grupo, primando por não agir de forma rude com os alunos e tratá-los de forma afetiva, o que gerou recíproco tratamento por parte da maioria dos discentes. O cenário em que foram desenvolvidas as oficinas revelou que em contextos de ensino violento, a figura docente precisa ser aceita pelos estudantes, para que as práticas sejam significativas dentro de sala de aula tanto para o professor quanto para os alunos.

É preciso destacar que, após a experiência realizada, sugerimos que propostas similares de oficinas através da temática *fanfics* devem ser realizadas com a presença de dicionários em classe e em turmas com maior nível de língua.

¹⁰ A fala em questão corresponde a um questionamento do estudante à professora/bolsista na oficina número 9. Na referida situação, o estudante fez a seguinte pergunta à professora: “a senhora viu a minha história? Tá massa, né *sora*”.



Embora a sala que recebeu as oficinas tivesse a língua espanhola no currículo desde o ensino fundamental, os alunos continuavam com inúmeras dificuldades na língua espanhola e estas também estavam presentes na língua materna. Tais constatações possibilitaram à professora em formação amplos questionamentos sobre o ensino de língua adicional no contexto da educação básica, assim como, a importância de propor atividades diferenciadas e que primem por um retorno para os discentes. Nesse sentido, o interesse que as *fanfics* despertaram nos alunos, acrescido do *feedback* por parte da professora bolsista, evidenciou o quanto os discentes precisam da devolutiva e da motivação que valorize a autoestima deles e os encoraje a realizar as atividades propostas descomplicando-as.

Referências

FREITAS, G. M. S. Os efeitos do retorno na produção escrita em L2. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 01, 2012, Florianópolis. Anais eletrônicos do III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <http://www.abrapui.org/anais_2012/anais-artigos/sumario-lingua/>. Acesso em: 11 dez. 2016.

ZAPPONE, Mirian. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v 48, n 2, p. 29-43, 2008. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4749/3578>>. Acesso em: 29 abri. 2017.

