

ESCREVER PARA QUEM? *WATTPAD*, UMA FERRAMENTA PARA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

Thayanny Kelinny Vasconcelos de Lima¹

Luciana Carla da Silva Amaral²

Ananias Agostinho da Silva³

RESUMO:

Neste artigo, analisamos a utilização do *wattpad* como ferramenta metodológica para o ensino da leitura e da escrita. Para tanto, tomamos por norte a Linguística Textual, mais especificamente os trabalhos de Marcuschi (2008) e Koch (2014, 2017 e 2018), para fundamentar a discussão sobre o ensino de escrita e de leitura, em diálogo com a concepção de gênero de Bakhtin (2016)). O *corpus* se constitui de textos do gênero conto policial, produzidos por uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola privada de Parnamirim/RN e compartilhados no *Wattpad* na categoria mistério e suspense, pois é nesta categoria que os textos policiais se enquadram. O *Wattpad* se configura como uma das ferramentas mais utilizadas no mundo para a publicação independente de narrativa de autores desconhecidos, além de atrair o público adolescente para a leitura constante das histórias que nela são contadas. Por isso, o objetivo geral deste trabalho foi identificar como ferramentas digitais como esta podem ser exploradas no ensino das habilidades de leitura e de produção de textos na escola básica. Os resultados alcançados apontaram que, ao levar em conta que estavam escrevendo textos para serem publicados, os alunos entenderam que precisavam seguir os constrangimentos da plataforma e escrever um texto que se enquadrasse no gênero proposto, no caso, conto policial. Essa escrita deveria ser uma narrativa que causasse interesse nos leitores e que contivesse uma escrita sem desvios gramaticais. Isso gerou uma produção, de fato contextualizada, social, com um objetivo comunicacional e interativo.

Palavras-chave: Leitura, escrita, *wattpad*.

¹ Universidade Federal Rural do Semi-Árido

² Universidade Federal Rural do Semi-Árido

³ Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2012). Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2010). É professor adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, atuando no Departamento de Ciências Humanas, do Campus Multidisciplinar de Angicos

ABSTRACT:

In this article, we analyze the use of Wattpad as a methodological tool for teaching reading and writing. To do so, we take Textual Linguistics as a guide, more specifically the works of Marcuschi (2008) and Koch (2014, 2017 and 2018), to support the discussion on the teaching of writing and reading, in dialogue with the conception of genre of Bakhtin (2016)). The corpus consists of texts of the detective story genre, produced by an 8th grade class of Elementary School, from a private school in Parnamirim/RN and shared on Wattpad in the mystery and suspense category, since it is in this category that police texts fit. Wattpad is one of the most used tools in the world for the independent publication of narratives by unknown authors, in addition to attracting the teenage audience to constantly read the stories that are told in it. Therefore, the general objective of this work was to identify how digital tools like this can be explored in teaching reading and text production skills in basic school. The results achieved showed that, when taking into account that they were writing texts to be published, the students understood that they needed to follow the constraints of the platform and write a text that fit the proposed genre, in this case, detective story. This writing should be a narrative that causes interest in readers and that contains writing without grammatical deviations. This generated a production, in fact contextualized, social, with a communicational and interactive objective.

Keywords: Reading, writing, *wattpad*.

Introdução

Considerando que não há texto sem gênero (MARCUSCHI, 2008) e que, de acordo com Bawarshi (2013), o gênero não é simplesmente a variação de categorização de tipos de texto, mas é também a variação de ação social, propomos, neste trabalho, uma discussão sobre os textos compartilhados no *Wattpad*, um aplicativo utilizado, sobretudo, por jovens e adolescentes que permite compartilhar narrativas.

Esse empreendimento se justifica não apenas pelas indicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a inclusão de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação em sala de aula, mas também, e principalmente, pela observação de uma constante prática dos jovens e adolescentes no compartilhamento de textos pela *internet*, de modo a interagirem por meio da leitura e da escrita sem que a escola tenha pedido que o façam. Diante da constatação de que os alunos participam constantemente de práticas não escolares de leitura e escrita é que surgiu o questionamento norteador desse trabalho: Como o *Wattpad*, ferramenta fortemente utilizada pelos alunos fora do contexto escolar, pode auxiliar no ensino de leitura e de produção textual em sala de aula?

Na tentativa de responder a esse questionamento, o objetivo geral desse trabalho é identificar como ferramentas digitais como o *Wattpad* podem ser exploradas no ensino de leitura e de produção de textos na escola básica. Para tanto, buscou-se investigar e apresentar as características de usabilidade do *Wattpad* para, a partir de então, descrever uma experiência de caso afim de propor estratégias de utilização metodológica para o ensino da leitura e da escrita.

A filiação teórica deste artigo é a Linguística textual, mais especificamente os trabalhos de Marcuschi (2008) e Koch (2014, 2017 e 2018). Para fundamentar o conceito de gênero, recuperamos a noção de Bakhtin (2016) e a discussão desenvolvida por Bawarshi (2013).

O *corpus* de análise é constituído por textos produzidos por uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada de Parnamirim, no estado do Rio Grande do Norte, e compartilhados no *Wattpad*.

Estruturalmente, este artigo está dividido em três partes: na primeira, apresentamos uma discussão teórica acerca da leitura e escrita e da utilização da tecnologia na educação, assim como do conceito de gênero do discurso proposto por Mikhail Bakhtin; na segunda, apresentamos as características de usabilidade da ferramenta *Wattpad*; e, na terceira, o processo de publicação no *Wattpad* realizado pelos alunos no 8º ano, assim como a análise do *corpus*.

No mundo globalizado, em que cada vez mais os jovens têm suas práticas sociais cotidianas permeadas pelo uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação, pelo compartilhamento, acesso e produção de gêneros digitais, corroboramos que já não se pode ter uma escola que, dentro do seu projeto pedagógico, planejamentos e ações a serem desenvolvidas e trabalhadas em sala de aula, não discutam ou reflitam sobre o uso das tecnologias na educação.

Embora haja tantos questionamentos e cobranças sobre desenvolver a leitura e escrita dos alunos, nos últimos tempos, os jovens e adolescentes acessam cada vez mais as mídias digitais, redes, *web sites*, e, nesses espaços, praticam a leitura, além de, também, enquanto internautas ou donos de um perfil, produzirem textos de gêneros que circulam no *ciberespaço*⁴.

Essa realidade ficou ainda mais evidente no contexto do ensino remoto durante a pandemia do Coronavírus (COVID-19), na qual, no Brasil e muitos outros países do mundo, as pessoas tiveram que ficar em casa para evitar o contato entre elas, evitando assim, o compartilhamento do vírus. Nesse período,

⁴ Termo que faz referência a esse espaço virtual composto por usuário conectados em uma rede mundial, utilizado pela primeira vez por William Gibson no livro *Neuromancer*.

alunos e professores precisaram se adaptar para que as aulas fossem ministradas sem que eles saíssem de suas casas. Diante dessa realidade, os meios mais adequados foram aparatos tecnológicos, notadamente plataformas digitais usadas para desenvolver as aulas, de forma síncrona e/ou assíncrona, de forma a garantir o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários aos estudantes, ainda que em domicílio. Todo esse processo vivenciado durante o período pandêmico em que o isolamento social era por demais necessário popularizou plataformas como *Google Meet*, *Google Forms*, e gêneros como a nota de repúdio compartilhadas no *twitter*, conversas no *WhatsApp*, postagens no *Instagram*, ou seja, gêneros que circulam na internet.

Apesar disso, e talvez com mais ênfase nesse período pandêmico, algumas das grandes problemáticas enfrentadas pela educação ainda continua sendo, conforme Cagliari (2004), a forma como as atividades de leitura e de escrita têm sido desenvolvidas e propostas em sala de aula. Essas práticas precisam fazer sentido para os alunos, possibilitando que dialoguem com a realidade que vivem, que sejam ações interativas, dinâmicas, potencializadoras da cidadania e do protagonismo desses sujeitos.

Consoante a isso, um dos desafios da escola, já colocado pela própria BNCC, é utilizar as tecnologias para potencializar as competências dos alunos, com ênfase no processo de leitura e de produção textual, uma vez que aquelas contribuem para a formação dos sujeitos e da sua cidadania. Com o uso das tecnologias digitais na educação, almeja-se desenvolver sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem em que os aparatos tecnológicos, as tecnologias, são vistos como novos espaços de aprendizagem que têm circulação, produção e acesso a uma variedade de textos, semioses, multimodalidade em suportes virtuais etc.

A esse respeito, corroboramos que: [...] as tecnologias só são educacionais porque são utilizadas na escola como mediação da prática pedagógica, e porque servem a objetivos escolares constituindo-se parte integrante do programa curricular. (MARTINS; MASCHIO, 2014, p. 5). Não há tecnologias educacionais

quando estas não são utilizadas com a intenção de ajudar no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à importância do uso das tecnologias na escola, de se desenvolver discussões a respeito, bem como do uso de metodologias que contemplem o uso dos recursos digitais, Ribeiro (2016, p.161) enfatiza que:

[...] o desenvolvimento de tecnologias de comunicação e de informação e sua crescente utilização no contexto social nos remete a necessidade premente de que a escola tem de estar atenta e aberta as mudanças que a inserção da sociedade no mundo digital exige para a socialização das novas gerações (RIBEIRO, 2016, p. 161).

É nesse sentido que nos apoiamos no ensino pautado no desenvolvimento e no uso das tecnologias digitais da comunicação e informação dentro do contexto de sala de aula, posto que a geração da atualidade nas suas práticas sociais já não se desvincula do ambiente digital, em que, nos mais diversos lugares, inclusive nos contextos sociais, como a ida ao supermercado, o uso de um aparelho telefônico, dentre outros requer certos letramentos. Nessa assertiva de que a escola, com suas estratégias e efetivação de práticas de ensino sejam voltadas para a inserção e promoção da cidadania dos sujeitos envolvidos que ratificamos a necessidade premente de que o contexto social dos alunos sejam percebidos e construídos novos saberes e aprendizagens.

Portanto, diante de uma geração cada vez mais conectada às redes, ao ciberespaço, é imprescindível o desenvolvimento de atividades com ênfase no ensino aprendizagem que incluam as tecnologias digitais da informação e comunicação, pois estas contribuem para a emancipação e o desenvolvimento dos sujeitos nos espaços que vivem. A escola não pode se fechar às mudanças, uma vez que já não se pode desvincular as tecnologias do contexto de vida dos alunos.

Sobre os gêneros do discurso

O indivíduo, ao viver em comunidade, interage com outros por meio de textos que se manifestam na forma de algum gênero do discurso disponível num acervo constituído pelas práticas sociais ao longo da história.

Bakhtin (2016, p.282) explica que os gêneros do discurso “são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua” e tais gêneros são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Esses padrões estão disponíveis num repertório infinito de cada sociedade, porque infinita são também as possibilidades de interação. A esse respeito, Marcuschi (2008) diz que os gêneros são ilimitados, pois há inúmeras situações comunicativas. A opção por um ou outro gênero recai sobre o objetivo comunicativo do sujeito e sobre a situação sociocomunicativa em que este está incluído: quem escreve/fala, para quem escreve/fala, com que objetivo e em qual momento histórico se dá esse ato comunicativo.

Segundo Bawarshi (2013, p. 17), o estudo dos gêneros do discurso exige um entendimento que vai além de seus traços formais, mas que se compreenda como e por que os traços formais de um gênero são de uma forma e não de:

Tal concepção exige que se entenda o conhecimento de gêneros de modo a incluir não somente o conhecimento de traços formais, mas também o outro, assim como entender por que determinado gênero permite certas ações/relações sociais e não outras. Conhecimento de quais são e de quem são os propósitos a que os gêneros servem (BAWARSHI, 2013, p. 17).

Por isso, Marcuschi (2008) também afirma que os gêneros são eventos textuais bastante maleáveis, plásticos que decorrem das necessidades e atividades socioculturais, assim como da inovação tecnológica. A inovação

tecnológica possibilita o surgimento de outros gêneros, como mensagens enviadas por *e-mail* ou *WhatsApp*, postagens no *Instagram* ou *Facebook* e outros.

A apropriação de diferentes gêneros do discurso, para Bronckart (2009), é fundamental para a socialização e a inclusão do indivíduo nas atividades comunicativas. Bawarshi (2013) diz que o conhecimento do gênero é importante porque é ele quem reflete e coordena modos sociais de conhecer e agir sobre o mundo. Toda essa realidade comunicativa trazida para a escola nos faz lembrar que, segundo Koch (2015), esse espaço é um autêntico lugar de comunicação, por isso, levar o aluno a dominar o gênero primeiro fazendo com que ele conheça para que depois consiga utilizá-lo dentro e fora da escola é interessante não apenas como aprendizagem de estruturas, mas como a apropriação que acontece quando o ensino do texto na escola parte dessa abordagem que visa ensinar os estudantes a ver a escrita como situada, conectando produto e processo, leitura e escrita.

A prática de escrita na escola

O estímulo para a escrita muito tem sido objeto de preocupação no universo escolar, assim como nos estudos sobre escrita. Isso se deve à função da Escola e o compromisso social do professor em relação ao ato de ler e escrever dentro das normas, entretanto, nos exercícios da escrita, pouco se pensa sobre “para quem será essa escrita”. A esse respeito, Koch (2017), traz uma concepção de escrita segundo a qual o autor, no processo da escrita, “pensa” sobre o que vai escrever a partir de quem é o leitor do texto. Essa concepção está ancorada no entendimento do texto como espaço de interação.

[...] a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu

intento, sem contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte construtiva desse processo (KOCH, 2017, p. 34).

A concepção de escrita adotada neste artigo não tem seu foco na língua, que define o sujeito como alguém (pré)determinado pelo texto; também não vê a escrita com o foco no escritor, que compreende este como sujeito individual e dono do dizer, controlador de suas ações. O foco que tomamos nesse artigo é o da língua como interação, na qual tanto o escritor quanto o leitor são autores, sujeitos ativos que, dialogicamente, “se constroem, e são construídos no texto” Koch (2017, p. 34).

É nessa perspectiva que Bakhtin (2000, p.293) afirma que a vida é dialógica por natureza e viver significa participar de um diálogo, no qual ambos os indivíduos – escritor e leitor - sentem a necessidade de interação. Para este autor, o fundamento da linguagem é o dialogismo, ou seja, a relação com o outro. Portanto, há dialogismo em qualquer texto, pois este envolve sujeitos em interação discursiva. Por isso, defendemos que, no ensino da escrita, *não se pode entender a língua de forma isolada já que ela é um ato social que se funde nas necessidades de comunicação e que a interação verbal é essencial para a existência do discurso.*

“Wattpad – onde as histórias criam vida”

O desenvolvimento de interações em ambientes virtuais de aprendizagem começa a fazer acontecer uma revolução nas práticas de ensino de sala de aula. Nesse contexto, vemos no *Wattpad* um forte aliado para o ensino da leitura e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

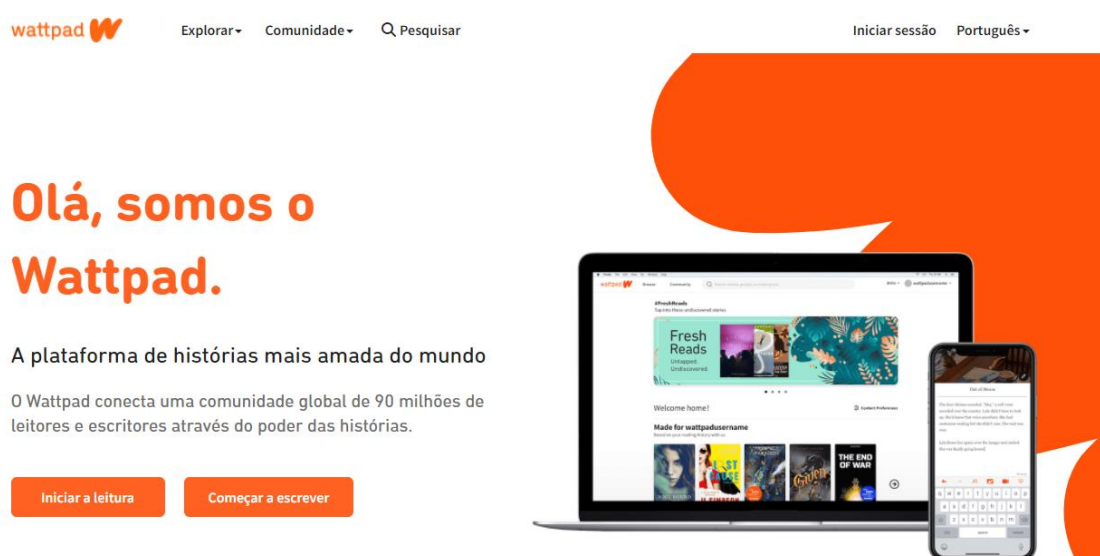
Podendo ser acessado por um computador ou por um celular em uma versão de aplicativo, o *Wattpad* é uma ferramenta muito bem aceita entre jovens e adolescentes desde seu lançamento, em 2006. Sua aceitação se dá, especialmente, por suas possibilidades de publicação, pois permite a qualquer pessoa editar e publicar uma obra. Até então, a publicação de um texto era algo muito distante da realidade de muitos escritores amadores, uma vez que a única

possibilidade de publicação era via editoras especializadas, o que demandava um alto investimento financeiro.

Além disso, para um processo de publicação por meio de uma editora, era preciso um convite direcionado e ter o material aceito. Como as editoras possuem fins mercadológicos, o nome de quem escreve é um fator muito importante para a aceitação de material, por isso, escritores iniciantes pouco têm oportunidade de publicação em editoras. Entretanto, no *Wattpad* não há a necessidade de gastos com impressão, divulgação e entrega do material, pois o livro é compartilhado pelos meios digitais. O escritor precisa apenas ter uma conta na ferramenta.

Ao acessar a plataforma, há duas opções: “iniciar leitura” e “começar a escrever”. Isso ocorre porque se trata de um espaço de compartilhamento de histórias, ou seja, os usuários escrevem, mas, acima de tudo, são leitores assíduos dos textos compartilhados por outros.

Figura 1 – Página inicial do Wattpad



Fonte: Área inicial da ferramenta (2022)

Como consta no ambiente da própria ferramenta, o *Wattpad* tem 90 milhões de escritores e leitores no mundo e, para incentivar a leitura e a escrita nos seus membros, essa empresa criou, em 2015, um prêmio que se tornou um dos maiores da literatura *online*. Dividido nas categorias, são elas: literatura feminina, *fanfic*, fantasia, ficção histórica, terror, mistério e suspense, novo adulto, paranormal, romance, ficção científica, carta coringa e jovem adulto.

Qualquer usuário pode concorrer ao prêmio que dá visibilidade, pois as histórias escolhidas como ganhadoras são as que mais tiveram leitores e comentários, como exemplo, uma das ganhadoras teve em seu livro mais de um bilhão de visualizações e seis milhões de comentários, por isso, grandes editoras entendem como sendo bom investir em tiragens impressa para tais livros.

No *wattpad*, o aluno escreve para quem?

A natureza do gênero é essencialmente social. Ou seja, o gênero é construído por alguém, para alguém, e nisso, em parte, consiste o dialogismo bakhtiniano. A partir de princípios teóricos advindos dos estudos bakhtinianos, todo enunciado tem um interlocutor, ou “receptor”, que influencia na produção textual, pois, para Bakhtin (2003), as escolhas que envolvem o processo de produção textual são definidas a partir de representações que o locutor tem a respeito do seu interlocutor. Dessa forma, aspectos como as convicções, os preconceitos, o grau de letramento, o conhecimento do assunto a ser tratado, as simpatias e antipatias são considerados fatores na elaboração do texto que determinarão, inclusive, a escolha do gênero mais adequado à situação comunicativa em questão.

Na escola, por exemplo, na maior parte das propostas de produção textual, o gênero a ser produzido é escolhido pelo professor e a produção feita pelo aluno é destinada, também, ao professor da disciplina, que tem como objetivo, além da aprendizagem do como escrever gramaticalmente e formalmente bem, a obtenção de uma nota para uma posterior aprovação e promoção de ano escolar.

Para Brito (2011), a presença do interlocutor não é algo neutro e sem valor para a escrita. E é curioso que, na escola, pouco se fale sobre quem é o interlocutor do trabalho que foi solicitado ao aluno, o que gera uma das dificuldades na produção textual, pois é difícil pensar um gênero – que é naturalmente social, que tem uma função sociocomunicativa – escrito para “ninguém” e vazio de função comunicativa. Escrevendo para o professor, na maioria dos casos, o único leitor do texto, o aluno procurará escrever, no gênero que o professor escolheu, aquilo que acredita que este irá gostar de ler.

No *Wattpad*, entretanto, o gênero é escolhido, diante das categorias propostas pela ferramenta, pelo usuário. Restando ao *Wattpad* ser uma facilitadora as formas de publicação e compartilhamento do texto. Por isso, ela é essencialmente uma ferramenta de interação, que promove o usuário de leitor a, também, produtor de textos, que escreve não apenas para uma pessoa frequentemente vista como a autoridade no “assunto da escrita”, mas para uma comunidade leitora que, assim como ele, objetiva ler e ser lido por outros sem fins meramente avaliativos.

Nesse cenário, a leitura e a escrita se incorporam às atividades cotidianas do indivíduo, configurando o que é defendido por Marcuschi (2008) como o funcionamento significativo da linguagem, que se dá por meio de textos produzidos e recebidos em situações ligadas ao uso e que circulam na sociedade. Nessa perspectiva, a realidade vivenciada por alunos nas aulas de leitura a produção de textos com uma ferramenta como o *Wattpad* amplia o universo da imersão do aprendiz no mundo da escrita.

Na imagem seguinte, veremos a apresentação da ferramenta quanto ao que ela oferece.

Figura 2 – Página inicial do *Wattpad*



Fonte: Área de apresentação da ferramenta (2022)

O *Wattpad* em sala de aula: propostas metodológicas de leitura e escrita

Como visto no tópico anterior, quem escreve no *Wattpad*, escreve para ser lido por outros usuários da ferramenta e, cientes de que suas narrativas não seriam lidas apenas por uma professora com o intuito de obtenção de uma nota, 36 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada de Parnamirim/RN produziram textos da categoria mistério e suspense e publicaram na plataforma para que houvesse um compartilhamento entre os alunos e com outros leitores que não eram da sala ou mesmo da escola.

Para essa atividade, primeiro foram propostas algumas leituras voltadas para à compreensão do gênero conto policial de mistério e suspense. O conjunto de contos intitulado *Os trabalhos de Hércules*, da escritora britânica conhecida internacionalmente como “a rainha do suspense”, Agatha Christie, foi o livro escolhido para leitura. Em trios, cada aluno ficou responsável por ler e resenhar um dos treze contos do livro para os demais alunos. *Os trabalhos de Hércules* faz referência à mitologia grega, ao mesmo tempo que trata do detetive de maior relevância nas obras da escritora, o belgo Hercule Poirot, que irá resolver treze mistérios de detetive nos treze contos. O livro foi compartilhado em formato digital e os alunos fizeram a leitura por meio de celulares ou tablets.

Em um segundo momento, depois da leitura dos contos e de aulas sobre a estrutura do conto policial de mistério e suspense, a resolução de quatro charadas serviram de incentivo à criatividade para que os alunos pensassem em narrativas possíveis para a resolução dos mistérios propostos por um jogo da “galápagos jogos”, uma empresa de jogos contemporâneos. Estes têm por objetivo a interação e o divertimento de forma que todos cheguem ao final juntos, sem um vencedor ou um perdedor. O jogo escolhido para esta atividade é intitulado *Red stories – 50 casos enigmáticos para farejadores perspicazes*. Nele os jogadores são expostos a cinquenta charadas e precisam descobrir qual a narrativa por trás dos enigmas.

As quatro charadas fazem parte dessa coletânea de cinquenta pertencentes a esse jogo. São elas:

Charada 1: “Um homem jazia imóvel no meio de incontáveis fragmentos de vidro. O chão e as paredes estavam manchadas de vermelho-sangue.”

Charada 2: Um forte golpe atingiu o jardineiro Gustavo direto na cabeça. A polícia encontrou bem ao lado do homem inconsciente um cubo no meio de uma poça.

Charada 3: Sherlock Holmes e o Dr. Watson jaziam mortos em uma poça. A porta do quarto estava bem trancada. No entanto o culpado escapou sem ser notado.

Charada 4: Vidros estilhaçaram. Um homem tateia na escuridão. Isso deu à Ana tempo suficiente para pedir ajuda.

Para que se possa entender mais sobre o jogo e as suas charadas, veja a imagem de uma das cartas, da caixa das instruções.

Figura 3 – Carta de charada do jogo Red Stories

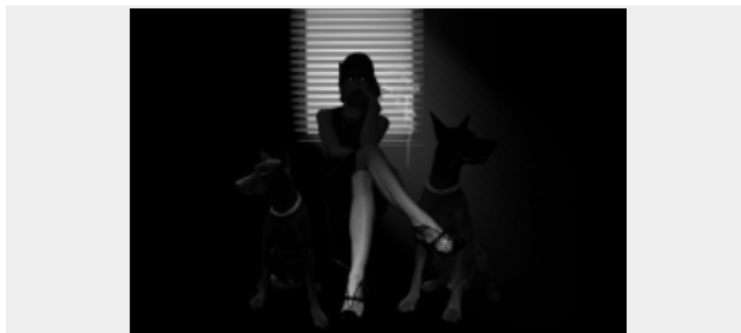


Fonte: Elaborada pelo próprio autor

Diante dessa proposta de produção textual, dois dos textos escritos pelos alunos e publicado no *Wattpad*, inspirado na charada 4, foram produzidos na disciplina de produção textual da já referida turma para publicação e compartilhamento. Para isso, era preciso que o texto passasse pela professora para uma análise textual, afim de que tivesse um tratamento editorial e, com isso, a professora conseguisse auxiliar nos possíveis desvios gramaticais e na forma do gênero. Essa revisão gramatical e enquadramento no gênero proposto não eram os objetivos, a finalidade da atividade, mas o compartilhamento por meio do *Wattpad*, assim como a publicação e divulgação entre os amigos. Os alunos compreenderam que essa divulgação dos textos deveria acontecer com a escrita com menos desvios possíveis, uma vez que iria ser lido por outras pessoas.

Essa atitude de compartilhar para outros possíveis leitores além da professora em forma de publicação digital gerou uma mudança de postura dos alunos frente a atividade de produção textual, pois eles ficaram mais dispostos a escrever, se preocuparam mais com o andamento do enredo da narrativa, com a estrutura do gênero e com os desvios gramaticais. Depois dessa prática, eles se viram como alguém que pode contribuir com a literatura e não apenas consumir e fazer atividades sobre ela.

Figura 4 – Trecho do conto do aluno 1



Uma detetive famosa

Num certo dia, Verônica estava em sua casa lendo o seu livro preferido " a vida de uma detetive", ela gostava desse livro porque parecia um pouco com a vida dela. Veronica era famosa por já ter resolvido muitos casos bem misteriosos e sem razão aparente.

Bom continuando, logo quando ela terminou de ler o seu livro, recebeu um telefonema, mas nessa ligação uma pessoa falou que havia ocorrido um assassinato, logo depois ela foi investigar o caso. Chegando lá ela avistou um homem imóvel rodeado com vários cacos de vidro no chão, a janela quebrada, o chão e as paredes sujas de sangue, logo ela juntou as peças e imaginou que a pessoa que fez isso quebrou a janela, entrou no quarto e que, ou propositadamente ou acidentalmente, os pedaços de vidro caíram em cima do homem que acabou morrendo por conta dos grandes ferimentos.

Fonte: Elaborada pelo próprio autor

Na figura 4, percebemos uma contextualização da narrativa que tem por título *uma detetive famosa*, “Verônica, em sua casa lia seu livro perfeito” e “ela gostava desse livro”. Depois esta personagem recebe uma ligação convite para solucionar o crime que é relacionado à charada 1.

Há, também, uma breve descrição de quem é Verônica no mundo dos detetives “famosa por ter resolvido muitos crimes. Há a imagem de uma mulher ao lado de dois cachorros, trazendo essa imagem de “detetive forte, que resolve e que é respeitada no meio que frequenta”.

Vejamos, agora, um trecho de outro texto de aluno para que seja possível evidenciarmos mais elementos do gênero conto policial.

Figura 5 – Trecho do conto do aluno 2



Primavera sem flores

Era uma bela manhã de primavera, era uma manhã fria. Os pássaros cantavam e voavam de um lado para o outro. Os barulhos de carros, motos e ônibus eram muito altos, sinceramente, como alguém conseguia dormir com todo esse barulho? Ryo que acabará de acordar, foi direto para a cozinha preparar seu café que comeria com as sobras do jantar de ontem, pãezinhos de queijo. O cheiro do café invadiu a casa, esse era o cheiro que Ryo mais gostava de sentir pela manhã.

Quer saber de uma coisa, mãe? Sei café era bem melhor. Falou Ryo.

A mãe de Ryo havia morrido em um acidente de carro há 5 anos atrás, Ryo só tinha 15 anos quando houve o ocorrido. Desde então, Ryo viveu com seu pai, que infelizmente, ele morreu de câncer aos 18 anos de Ryo. Já que seus avós eram ricos, Ryo contou com eles para sobreviver.

Em seus 19 anos, ele foi morar sozinho em uma casa que seus avós o deram e começou a trabalhar no departamento de polícia como um detetive. Ryo tinha um parceiro, seu nome era Abel. Ele estava sempre de bom humor, Ryo tinha inveja dele por isso.

Fonte: Elaborada pelo próprio autor

Esse texto 5 também foi produzido com inspiração na primeira charada “Um homem jazia imóvel no meio de incontáveis fragmentos de vidro. O chão e as paredes estavam manchados de vermelho-sangue.” A aluna/autora imaginou a cena de crime, assim como os detetives das histórias lidas, e criou um enredo para essa cena. Agora com falas, com uma introdução e contextualização inicial antes da cena do crime, criando um mistério sobre “quando a cena vai acontecer?”

Agora, a atividade, para esses alunos, ganhou um significado, pois não tinha como objetivo a leitura da professora, mas a publicação por meio do *Wattpad* e esse compartilhamento de conto é essencial para a aprendizagem do gênero em questão. A leitura dos contos dos alunos por parte da professora foi precisa para que os alunos fossem auxiliados na escrita, facilitando o conhecimento do gênero conto e não foco de análise afim de uma nota da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, ao longo desse artigo, responder à questão colocada no início: Como a utilização do *Wattpad*, ferramenta fortemente utilizada pelos alunos fora do contexto escolar, pode auxiliar no ensino da leitura e produção textual em sala de aula?

A produção textual solicitada por meio do *Wattpad* mostrou uma mudança de postura por parte dos alunos por ser uma ferramenta que propõe um compartilhamento com outras pessoas além do professor da disciplina e tem como objetivo uma publicação o que faz com que o foco da produção textual não seja apenas as correções da forma do gênero e da gramática.

A ferramenta favorece uma aprendizagem do gênero mais reflexiva uma vez que não há a proposta apenas de que os alunos escrevam um texto, mas que eles escrevam para que outros leiam suas narrativas. Como visto, segundo Brito Geraldi (2011), um texto que não tem a presença do interlocutor, que não exerce seu papel sociocomunicativo, é um texto vazio de função, portanto, vazio de significado para o aluno e isso pode gerar uma postura negativa diante das atividades de produção textual.

Ao pensar em um texto que seria lido apenas pela professora, o aluno poderia pouco se importar com o que escrever, e focar no como escrever “sem erros”, pois, para ele, seria apenas esse o interesse da professora. É essa falta de motivação que gera perguntas como “qual o mínimo de linhas, professora?”, já que esse aluno busca simplesmente “se livrar” daquela atividade e obter sua nota.

Sabendo que estava escrevendo um texto para ser publicado, entretanto, aluno agora precisava seguir as regras da plataforma e escrever um texto que se enquadrasse no gênero proposto, que fosse uma narrativa que causasse interesse nos leitores e que contivesse uma escrita sem desvios gramaticais.

Isso gerou uma produção, de fato contextualizada, social, com um objetivo comunicacional e interativo.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: Introdução à história, teoria, pesquisa e pedagogia. Tradução de Benedito Gomes Bezerra**. São Paulo; Parábola, 2013.

Brito *in* GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10^a ed. São Paulo, 2004.

KOCH, Ingedore Vilaça & Vanda Maria ELIAS. 2009. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto. 2017

GIBSON, William. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 2008.

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

MARTINS, Onilza Borges; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. **As Tecnologias Digitais na Escola e a Formação Docente: representações, apropriações e práticas**. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a20v14n3.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2022.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. **Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita**. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.