

UNEMAT

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROFLETRAS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES

MESTRADO



PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT
Tel (65) 3224-1307

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

EDISÂNGELA MARIM BASTO

***FANFICTION* NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA
COLABORATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CÁCERES - MT

2018

EDISÂNGELA MARIM BASTO

***FANFICTION* NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA
COLABORATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa.

CÁCERES – MT

2018

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

B327f BASTO, Edisângela Marim.
Fanfiction na Sala de Aula: Uma Proposta de Leitura e Escrita Colaborativa no Ensino Fundamental / Edisângela Marim Basto - Cáceres, 2018.
128 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.

Orientador: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

1. Letramentos. 2. Tecnologia Digital. 3. Fanfiction. 4. Leitura e Escrita. I. Edisângela Marim Basto. II. Fanfiction na Sala de Aula: Uma Proposta de Leitura e Escrita Colaborativa no Ensino Fundamental: .

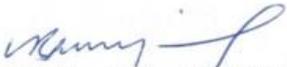
CDU 372.41

EDISÂNGELA MARIM BASTO

FANFICTION NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA
COLABORATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

BANCA EXAMINADORA


Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa (UNEMAT)
ORIENTADORA


Dra. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
AVALIADORA


Dra. Sulemi Fabiano Campos (UFRN)
AVALIADORA

Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
SUPLENTE

APROVADO EM 07/02/2018

Dedico este trabalho ao meu amor eterno, Sílvia, que sempre foi compreensivo diante de minhas ausências, companheiro e amigo. A ele dedico não só este trabalho, mas todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, dono da minha vida, meu guia, meu refúgio, minha fortaleza. A Ele toda honra, glória e louvor.

Ao meu amado esposo Sílvio, pelo amor incondicional, pelo incentivo nas horas difíceis, pela compreensão nesses dois anos de estudos, por contribuir com a minha caminhada, segurando sempre firme em minhas mãos.

À minha mãezinha Maria, que sempre intercedeu a Deus por mim, ensinou-me pelo seu exemplo o que é ter fé, caráter, honestidade e simplicidade.

Aos meus irmãos Edivani e Edilene, pela compreensão nos momentos em que não estive presente nas comemorações em família.

Às minhas lindas sobrinhas Beatriz e Gabriela, que foram abrigo e alegria nos momentos de tensão.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Maria José, pela amizade, disposição, confiança e, principalmente, pelo aprendizado, empenho e as contribuições que levarei comigo por toda a vida.

Às professoras Dra. Maristela Cury Sarian e Dra. Sulemi Fabiano Campos, por aceitarem participar da banca de defesa e pelas contribuições tão valiosas no exame de qualificação do projeto, aprimorando o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores do Mestrado, pelo aprendizado e pelas contribuições nas mudanças de minha prática em sala de aula.

Aos meus colegas de curso, que acrescentaram experiências valiosíssimas de convívio, amizade, aprendizado, diversão e alegria.

À minha querida amiga Seuline, com quem dividi não só o quarto, mas também a vida. Minha confidente, parceira, protetora, que aprendi amar e que poderei sempre contar.

À minha amiga Lucilene. Mulher admirável, inteligente, verdadeira e muito amável.

À minha amiga de curso, Cláudia, sempre pronta a ajudar, me auxiliou e me ouviu nos momentos em que mais precisei.

À coordenadora Prof.^a Dra. Vera Regina Martins e Silva e à vice-coordenadora Prof.^a Dra. Maristela Cury Sarian, pelas orientações.

À gestão, aos funcionários e professores da Escola Estadual Prof. Heliodoro Capistrano da Silva, pelo apoio durante as aulas de intervenção.

Aos alunos do 9^o ano A vespertino, que compareceram presencialmente no contraturno e *on-line* para participar das aulas do projeto de intervenção.

Ao colega Giovanni, analista de Tecnologia da Informação, pelas orientações na criação do *site* da turma do 9º ano.

Ao governo do Estado de Mato Grosso, pela concessão do afastamento para qualificação.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

Enfim, agradeço a todos os meus familiares, amigos e irmãos em Cristo, que torceram ou intercederam a Deus para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada!

Nossa amizade nasceu no mestrado
Em Cáceres foi o lugar
Dividimos até o quarto
E amigas vamos continuar

O primeiro contato foi no WhatsApp
Em 2016 nos conhecemos
Hoje somos inseparáveis
Amigas para sempre seremos

Nos trabalhos e seminários sempre juntas estamos
Lu e Ana Paula
Seuline e Edisângela

Uma nova fase viveremos
Projeto, intervenção, dissertação
Muito trabalho ainda teremos
E enfim, o título na mão.

(Autoria própria, Nossa amizade, 2016)

“O que atenta para o ensino acha o bem, e o que confia no Senhor, esse é feliz”.

(Provérbios, 16.20)

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica realizada na Escola Estadual Prof. Heliodoro Capistrano da Silva, em Cuiabá-MT, para uma turma de 9º ano. O objetivo geral dessa pesquisa é desenvolver um trabalho de leitura e escrita com base em textos digitais – *fanfiction*. Temos como objetivos específicos: (1) instigar a leitura e a produção de textos com base em histórias ficcionais; (2) possibilitar aos alunos condições para adquirir habilidades de linguagem em contato com os multiletramentos; (3) estimular a produção de *fanfics* diversas, bem como publicar em *sites* específicos. Buscou-se estabelecer relações em diferentes perspectivas que se dialogam e foram mobilizadas em momentos distintos. Das perspectivas de letramentos mobilizamos Kleiman (1998, 2016), Kramer (2010), Soares (2002, 2016), Barton e Lee (2015), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Coscarelli (2002, 2009, 2016), Ribeiro (2002, 2007), Marcuschi (2001, 2005), Xavier (2007), Rojo (2007, 2009) e Rojo e Moura (2012). Em perspectiva sócio-histórica, contamos com Chartier (1999), Lévy (1999), e Santaella (2004, 2007). Em perspectiva linguística, temos Cagliari (1999), Marcuschi (2008, 2010, 2016), Xavier (2002, 2014), Araújo (2007), Geraldi (1995, 2011) e sobre o gênero *fanfiction* Vargas (2015), Alves (2015), Azzari e Custódio (2013). A proposta de trabalho iniciou-se com base no que os alunos elegeram como uma “boa leitura”. Dessa forma, estabeleceu-se um canal para ampliar o repertório de leitura e estimular a produção textual coletiva por meio da *fanfiction*, considerada uma nova forma de letramento *on-line*, por ser uma prática comum entre os adolescentes contemporâneos. No percurso, foram realizadas atividades de leitura, análise, observação e comparação de *sites* de *fanfiction*. Além disso, os alunos produziram histórias ficcionais, utilizando o aplicativo do *Google Drive* e, posteriormente, como produto, criamos um *site* para postagem das atividades do projeto, bem como as produções escritas dos alunos. Um livro digital também foi organizado e disponibilizado no *site* da turma e nas redes sociais, a fim de dar visibilidade ao processo de escrita desses alunos-autores participantes de comunidades virtuais. Concluímos com o resultado deste trabalho que o uso da *fanfiction* como possibilidade educacional tecnológica deu aos alunos condições para desenvolver habilidades de linguagem em contato com os multiletramentos, além de tornar a aprendizagem da leitura e da escrita bem mais significativa e dinâmica.

Palavras-chave: Letramentos. Tecnologia digital. *Fanfiction*. Leitura e escrita.

RESÚMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar el desarrollo de una intervención pedagógica realizada en la Escuela Estatal Prof. Heliodoro Capistrano da Silva, en Cuiabá-MT, para una turma de 9º año.

El objetivo general de esta investigación es desarrollar un trabajo de lectura y escritura basado en textos digitales - *fanfiction*. Tenemos como objetivos específicos : (1) instigar la lectura y producción de textos a partir de historias de ficción; (2) posibilitar a los alumnos condiciones para adquirir habilidades de lenguaje en contacto con las multialfabetizaciones; (3) estimular la producción de *fanfics* diversas, así como publicar en sitios específicos. Se buscó establecer relaciones en diferentes perspectivas que se dialogan y se movilizaron en momentos distintos. En el caso de que se trate de una de las más importantes de la historia de la humanidad, (2002, 2007), Marcuschi (2001, 2005), Xavier (2007), Rojo (2007, 2009) y Rojo y Moura (2012). En perspectiva socio-histórica, contamos con Chartier (1999), Lévy (1999), y Santaella (2004, 2007). En la perspectiva lingüística, tenemos Cagliari (1999), Marcuschi (2008, 2010, 2016), Xavier (2002, 2014), Araújo (2007), Geraldi (1995, 2011) y sobre el género *fanfiction* Vargas (2015), Alves (2015) , Azzari y Custodio (2013). La propuesta de trabajo se inició en base a lo que los alumnos eligieron como una buena lectura. De esta forma, se estableció un canal para ampliar el repertorio de lectura y estimular la producción textual colectiva por medio de la *fanfiction*, considerada una nueva forma de alfabetización, por ser una práctica común entre los adolescentes contemporáneos. En el recorrido, se realizaron actividades de lectura, análisis, observación y comparación de sitios de *fanfiction*. Además, los alumnos produjeron historias ficticias, utilizando la aplicación de Google Drive y, posteriormente, como producto, creamos un sitio para publicar las actividades del proyecto, así como las producciones escritas de los alumnos. También se organizó y disponibilizó un libro digital en el sitio web de la clase y en las redes sociales, a fin de dar visibilidad al proceso de escritura de esos alumnos-autores participantes de comunidades virtuales. Concluimos con el resultado de este trabajo que el uso de la *fanfiction* como posibilidad educativa tecnológica dio a los alumnos condiciones para desarrollar habilidades de lenguaje en contacto con las multialfabetizaciones, además de hacer el aprendizaje de la lectura y de la escritura mucho más significativa y dinámica.

Palabras clave: Alfabetización. Tecnología digital. *Fanfiction*. Lectura y escritura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A ESCOLA: UM AMBIENTE DE PESQUISA	14
1.1 <i>Locus</i> de pesquisa	14
1.2 O currículo escolar e seu funcionamento	17
1.3 A turma e os sujeitos envolvidos	20
2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	22
2.1 Na via de elaboração.....	22
2.2 Algumas concepções de letramentos	24
2.3 Sobre as ferramentas colaborativas digitais	28
2.4 Leitura e escrita na era digital.....	30
2.5 <i>Fanfiction</i> : prática de escrita	38
3 ETAPAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	43
3.1 Início de conversa.....	44
3.2 Primeira etapa: início da trajetória.....	44
3.3 Segunda etapa: rumo à escrita colaborativa	56
3.4 Terceira etapa: a prática da escrita de <i>fanfiction</i>	72
3.4.1 <i>Fanfiction</i> : ambiente interativo na internet	84
3.4.2 <i>Fanfiction</i> a muitas mãos.....	90
3.5 Avaliação da trajetória.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
ANEXO A – PLANO DE ENSINO	112
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS	118
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ALUNOS	119
ANEXO D – PRINT DAS PERGUNTAS DO FORMULÁRIO 1	120
ANEXO E – SIGNIFICADO DOS GÊNEROS NAS FANFICS	124
ANEXO F - PRINT DAS PÁGINAS DO FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO	126

INTRODUÇÃO

A tecnologia digital trouxe mudanças significativas para nossa sociedade. As crianças e os jovens, hoje, têm habilidades tecnológicas que a geração anterior desconhecia. Investigar sobre os reflexos e impactos desses avanços nas práticas educativas deveria ser o desejo de educadores na contemporaneidade.

Apresentamos nesta dissertação o resultado de pesquisa e intervenção pedagógica fundamentadas em diferentes fontes, com o intuito de apresentar a *fanfiction* como possibilidade pedagógica motivadora da leitura e da escrita para alunos do 9º ano.

Antes, faremos um breve relato de nossa prática pedagógica ao longo de 18 anos de profissão.

Filha mais nova de uma família de dois irmãos, vivemos o início da infância no interior do Mato Grosso, na pequena cidade de Juscimeira. Aos sete anos, mudamos para a capital de São Paulo, onde foram cursadas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Cinco anos mais tarde, retornamos para o interior de Mato Grosso, onde foi possível dar continuidade ao ensino fundamental e médio no curso propedêutico. Nessa ocasião, tivemos a oportunidade de cursar o magistério. Aos 17 anos, sem experiência profissional e sem formação universitária, iniciamos a trajetória de educadora, trabalhando como auxiliar na pré-escola.

Passados alguns anos, residindo em Cuiabá-MT, prosseguimos nos estudos, entrando na Universidade de Cuiabá (UNIC), no curso de Letras, com habilitação em Português e Espanhol e respectivas literaturas. Após a conclusão da graduação, fizemos uma pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna no Instituto Cuiabano de Educação (ICE). Ingressamos na educação do Estado de Mato Grosso em 2012, após aprovação em concurso público para professor da Educação Básica.

Entendendo que a qualificação é imprescindível à nossa profissão, sempre procuramos participar de eventos relacionados à educação, por considerar que apenas a conclusão do curso de graduação, enquanto formação inicial, não é suficiente para realizar um bom trabalho em sala de aula. Como profissionais, ao entrar no universo escolar, os professores se deparam com salas de aulas diversificadas e constataam a real necessidade de qualificação constante.

Anos depois, surgiu a oportunidade de qualificação em nível de mestrado, cursando o Mestrado Profissional – Profletras, em Cáceres-MT. Esse era um sonho antigo, pois buscávamos reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa dentro de um espaço de discussão

que relacionasse teoria e prática e nos capacitasse para melhorar o ensino de língua em sala de aula.

Desde o início das aulas do mestrado, preocupávamo-nos com o tema do projeto de intervenção. A cada disciplina, surgiam ideias de recorte para trabalhar com os alunos. Diante de nossas indagações, aumentavam a angústia e a indecisão. A única certeza que tínhamos era a de que desejávamos trabalhar com a tecnologia digital nas aulas de Língua Portuguesa, com o objetivo de incentivar os alunos a lerem mais e a se tornarem bons produtores de textos, já que ler e escrever são habilidades e competências essenciais para o sucesso escolar.

Nessa direção, elaboramos uma proposta de intervenção teórico-metodológica a ser desenvolvida com alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental da Escola Estadual Prof. Heliodoro Capistrano da Silva, situada em um bairro periférico de Cuiabá. Essa proposta teve como objetivo o desenvolvimento de um trabalho de leitura e escrita baseado em *fanfictions*, textos digitais ficcionais criados por fãs de obras ficcionais que delas se valem para suas criações digitais.

A *fanfiction*, ou simplesmente *fanfic*, é a escrita de fã com base em obra de qualquer gênero. Ela só depende da imaginação de seus criadores. Conforme afirma Neves (2014), existem histórias de romance, aventura, terror, comédia, drama. Numa mesma história, pode ser encontrado mais de um gênero, o que a torna mais complexa e interessante do que a obra que lhe deu origem, o que atrai os adolescentes, incentivando-os a uma leitura instigante e a produções criativas.

Dessa forma, refletindo sobre o ensino atual de língua e buscando estratégias metodológicas, foi que a proposta deste projeto envolveu a utilização da *fanfiction*, em que a prática de leitura e escrita assume posições diferentes do convencional. “A linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos”. (BARTON; LEE, 2015, p. 13).

A proposta de intervenção foi pensada com o propósito de responder a alguns questionamentos surgidos durante nossos diagnósticos, a saber: como instigar os alunos para a prática da leitura e da escrita? Como inserir a *fanfiction* em sala de aula como possibilidade educacional tecnológica? Para demonstrar metodologicamente como se desenvolveu o projeto de intervenção pedagógica, esta dissertação está organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos o ambiente de pesquisa, a Escola Estadual Prof. Heliodoro Capistrano da Silva, sua localização, as dependências físicas, as características da comunidade e do entorno, o bairro onde fica a escola, o seu patrono e a cidade de Cuiabá – MT. Ainda nesse capítulo, discorreremos sobre o currículo escolar, seu funcionamento e as

razões que nos motivaram a escolher a turma do 9º ano A para o desenvolvimento das aulas de intervenção pedagógica. Para a composição desse capítulo observamos os documentos oficiais nacionais e estaduais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs/MT) e Plano Político Pedagógico (PPP) da escola.

No segundo capítulo, trazemos um relato da trajetória do trabalho desde a definição do que seria trabalhado até a reformulação do processo de intervenção. A partir daí, abordamos algumas concepções de letramentos. Nesse sentido, utilizamos Kleiman (1998, 2016), Kramer (2010), Soares (2002, 2016), Barton e Lee (2015), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Coscarelli (2002, 2009, 2016), Ribeiro (2002, 2007), Marcuschi (2001, 2005), Xavier (2007), Rojo (2007, 2009) e Rojo e Moura (2012). São visões distintas segundo o pensamento de cada autor, pois acreditamos que é importante termos diferentes opiniões sobre o tema. Traçamos também propostas práticas para o letramento digital por meio do *Google Drive* e do *site canva.com*. Estabelecemos, ainda, relações entre leitura e escrita na era digital com o professor no papel de mediador nesse processo de transformações diante das tecnologias digitais e abordamos as características da *fanfiction* e a prática de escrita desse gênero. Trabalhamos referenciais em perspectiva tanto sócio-histórica como linguística, tendo como destaque os trabalhos de Chartier (1999), Santaella (2004, 2007), Lévy (1999), Coscarelli e Novais (2010), Marcuschi (2008, 2010, 2016), Cagliari (1999), Geraldi (1995, 2011) e Xavier (2002, 2014).

Por fim, no terceiro capítulo, explicitamos o desenvolvimento da intervenção pedagógica que foi dividida em três etapas. Os procedimentos de investigação e a análise das produções incluíram coleta de dados sobre o uso das tecnologias digitais pelos alunos, a saber: se tinham acesso à internet; de quantas horas de acesso dispunham; o que mais acessavam e compartilhavam; quais eram suas preferências de leitura; se conheciam a *fanfiction*, dentre outras informações. Os dados foram coletados por meio do *Google Drive* e essa coleta foi muito importante para conhecermos melhor as preferências dos alunos quanto ao uso das tecnologias digitais. Com base nesses dados, traçamos estratégias para a execução das atividades. O uso desse recurso tecnológico possibilitou, ainda, estabelecer conexões com a realidade da maioria de nossos alunos adolescentes, que passam a maior parte do tempo conectados à internet.

A primeira etapa das aulas de intervenção trata do levantamento de dados sobre as práticas, os usos da internet e outras tecnologias; a segunda visa a conhecer as características da *fanfiction*, alguns *sites* de comunidades virtuais para observação, comparação,

funcionamento de regras de conduta, de postagens e leituras de histórias ficcionais de diferentes gêneros; a terceira consiste na produção individual de histórias ficcionais, postagens no *site* criado para a turma e compartilhado nas redes sociais. Julgamos necessária a criação do *site* – que hospedamos no endereço eletrônico <<http://www.fanfictionfirenine.wordpress.com>> para dar visibilidade às produções textuais dos alunos. A reunião dessas produções culminou na impressão de um livro com algumas histórias ficcionais escritas por eles.

Abordamos, ainda, o ambiente interativo que a *fanfiction* proporciona, relatamos a produção coletiva de uma *fanfiction* e finalizamos com uma ficha de avaliação para preenchimento, reflexão e discussão quanto a participação dos alunos no projeto. Dentre os autores abordados como fundamentação teórica nesse capítulo, temos Thiollent (1996) no qual nossa metodologia se ampara delineado pela pesquisa-ação, Vargas (2015), Alves (2015), Azzari e Custódio (2013), quando abordamos o gênero *fanfiction* e Araújo (2007), Bonini (2005) e Geraldi (1995, 2011) em perspectiva linguística.

Ainda nessa terceira etapa, realizamos um evento de encerramento das aulas de intervenção, no qual os alunos participantes do projeto foram surpreendidos com o livro impresso, que, além das histórias escritas por eles, traz também o registro das atividades de todo o processo interventivo por meio de fotos. Esse momento foi marcado por uma tarde de autógrafos em que os alunos se sentiram valorizados e verdadeiramente escritores.

O desenvolvimento dessa intervenção pedagógica possibilitou refletir sobre a prática docente, repensar, levantar questões e encontrar estratégias para o trabalho com leitura e escrita, utilizando as tecnologias. Na era digital, temos diante de nós inúmeras possibilidades e recursos tecnológicos que circulam no *ciberespaço* que podem ser inseridos nas aulas de Língua Portuguesa.

1 A ESCOLA: UM AMBIENTE DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos nosso ambiente de pesquisa, as dependências físicas da escola, o patrono da escola, o bairro, a cidade e as características da comunidade em que a instituição está inserida, bem como o porquê da escolha da turma A do 9º ano para o desenvolvimento do projeto de intervenção.

Nesse sentido observamos os documentos oficiais: LDBEN, OCs/MT e o PPP da escola.

1.1 *Locus* de pesquisa

Figura 1 – Escola Estadual Prof. Heliodoro Capistrano da Silva



Fonte: https://www.facebook.com/pg/eeHeliodoroCapistranoOficial/photos/?tab=album&album_id=1742004229444490. Acesso em: 7 nov. 2017.

Tendo em vista que o objetivo de nossa proposta de intervenção era o uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, optamos por uma turma de 9º ano, para que pudessemos colocar em prática o que havíamos planejado.

O projeto de intervenção foi conduzido na Escola Estadual Prof. Heliodoro Capistrano da Silva, situada na rua D-4, quadra 130, s/n, no bairro Parque Cuiabá, Distrito Coxipó da

Ponte, na cidade de Cuiabá, Mato Grosso. Segundo informações disponíveis no PPP, a escola tem 10.176,87 m² de área construída; 6.354,10 m² são de área livre e 3.822,77 m², de área coberta. A escola tem salas de aula e demais dependências de padrões normais, distribuídas da seguinte forma:

- 18 salas de aula, sendo 15 climatizadas;
- 2 salas para dependências administrativas, secretaria e arquivo;
- sala dos professores;
- sala da coordenação pedagógica;
- sala da direção;
- 1 banheiro masculino e 1 feminino, com 3 boxes cada; 1 banheiro PNE masculino e 1 feminino;
- 2 vestiários: masculino e feminino;
- cozinha e despensa (conjugadas);
- almoxarifado;
- depósito de material;
- refeitório;
- biblioteca;
- laboratório de informática;
- sala para educomunicação (projeto em linguagem de rádio, jornal impresso e outros meios de comunicação, que aproxima a educação e a comunicação);
- sala multimeios;
- sala Prinart¹ (Projeto Interdisciplinar de Arte);
- sala Mais Educação.

É uma escola que necessita de reformas em todas as dependências. O laboratório de informática, por exemplo, tem velocidade de internet incompatível com o número de computadores. A condição atual não atende às necessidades dos usuários, o que dificulta muito o desenvolvimento de projetos de intervenção.

Todas as reformas de que a escola necessita já foram comunicadas à Secretaria de Educação (Seduc) do Mato grosso, que fez visita *in loco* e se comprometeu a realizá-las.

A escola se localiza na região sul do município de Cuiabá, no bairro denominado Parque Cuiabá, criado em 1980 pelo setor de habitação da Caixa Econômica Federal.

¹ Prinart (Projeto Interdisciplinar de Arte na Escola) é um projeto da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (Seduc) que tem por objetivo utilizar a arte para incentivar o estudo, a permanência na escola e, é claro, desenvolver novos talentos. Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/-/5606022-projeto-prinart-transforma-a-rotina-escolar-de-150-mil-alunos-em-mt>>. Acesso em: 23 out. 2017.

Atualmente, é considerado um bairro de classe média. A maioria dos alunos é de famílias classificadas socioeconomicamente na classe C, com pouco acesso à cultura.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)², no censo de 2010, a população do Parque Cuiabá era de 9.847 habitantes. A população masculina era de 4.725 pessoas e a população feminina, de 5.122. Há mais jovens do que idosos: 20,7% de jovens e 4,9% de idosos.

A comunidade é composta por funcionários públicos, profissionais de empresas privadas, autônomos, comerciantes, microempresários e outros, que utilizam os espaços públicos para lazer, atividade física e esportiva. Em datas comemorativas, utilizam a praça de eventos para realizar festejos populares, encontros comunitários, apresentações musicais.

O bairro dispõe, ainda, de Igreja Católica, Igreja Evangélica, escolas privadas, supermercados, lojas de roupas, lojas de tecidos, papelarias, área esportiva com quadra de vôlei de areia, pista de caminhada, praça de eventos, miniestádio e a Associação Pessoal da Caixa Econômica Federal (APCEF), que é um espaço de lazer da Caixa Econômica Federal aberto ao público associado.

A Escola Estadual Prof. Heliodoro Capistrano da Silva atende ao referido bairro, aos bairros adjacentes – Nossa Senhora Aparecida, São Gonçalo Beira Rio, Cohab São Gonçalo, Parque Ohara, Parque Atalaia, Jóquei Clube, Altos do São Gonçalo, Real Parque, Jardim Paulicéia, Residencial Altos do Parque I e II, Nova Esperança, Residencial Santo Antônio, Residencial Sávio Brandão, Parque Georgia, Jardim Mossoró. Alguns estudantes residem no município de Santo Antônio do Leverger, que fica a aproximadamente 35 km de Cuiabá.

O Parque Cuiabá é considerado relativamente violento e, por essa razão, tem uma base da Polícia Militar, que, por falta de viatura e contingente, não consegue atender às ocorrências na região, principalmente agora, com o aumento no número de habitantes no entorno, depois da entrega de núcleos habitacionais para moradia.

A escola tem um serviço de ronda escolar realizado pela Polícia Militar, que é essencial para o bom funcionamento da escola e para o combate à violência de uma forma geral.

O patrono da escola é Heliodoro Capistrano da Silva, professor, natural de Nossa Senhora do Livramento, Estado de Mato Grosso. Ele era filho de Álvaro Capistrano da Silva e de dona Cassiana Prado Capistrano da Silva. Nasceu em 22 de fevereiro de 1919 e faleceu em 6 de abril de 1982, em Cuiabá, aos 63 anos de idade. Desenvolveu atividades no meio da

² Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

comunicação, era jornalista filiado à Associação de Imprensa Mato-grossense e ao Sindicato de Jornalistas de Mato Grosso. Colaborou em quase todos os jornais da capital, com edições semanais. Foi diretor do jornal “A Cruz” e revisor do jornal “O Estado de Mato Grosso”.

Fundada em 1719 por Pascoal Moreira Cabral, Cuiabá é o principal polo industrial, comercial e de serviços do estado. É conhecida como “cidade verde”, em virtude da grande arborização. Situa-se na margem esquerda do rio de mesmo nome e está unificada ao município vizinho, Várzea Grande.

Segundo estimativas de 2017 feitas pelo IBGE, a população de Cuiabá é de 590.118 habitantes³. A cidade foi uma das 12 sedes da Copa do Mundo da FIFA em 2014, representando o Pantanal (a cidade se situa a cerca de 100 quilômetros da região pantaneira).

A economia de Cuiabá, hoje, está concentrada no comércio e na indústria. O comércio é basicamente varejista, constituído por casas de gêneros alimentícios, vestuário, eletrodomésticos, de objetos e artigos diversos. O setor industrial é representado, fundamentalmente, pela agroindústria⁴.

Nesse contexto, a escola preocupa com o que ensinar e como ensinar, possui um currículo organizado de forma interdisciplinar, interagindo as áreas de conhecimento para superar a fragmentação, através de um Projeto Político-Pedagógico construído a partir da realidade escolar e com a participação coletiva.

1.2 O currículo escolar e seu funcionamento

A proposta pedagógica da escola orienta-se pelo PPP, documento construído coletivamente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e pelas OCs/MT. Sua elaboração teve por objetivo

[...] continuar a construir uma escola voltada para a formação de cidadãos capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças. (ESCOLA ESTADUAL PROF. HELIODORO CAPISTRANO DA SILVA, 2015, p. 2).

A escola observa também a LDBEN, nº 9394/96, cujo artigo 26 diz: “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em

³ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

⁴ Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cuiab%C3%A1>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

A escola foi legalmente criada pelo Decreto nº 2277/83 de 24 de janeiro de 1983, com autorização para o funcionamento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ambos na modalidade regular, cujo reconhecimento está na Portaria 037/2005. Nesse mesmo ano, foi autorizada pela Portaria 052/2005 a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pertence à rede oficial de ensino, mantida pela Seduc, que tem competência para gerenciar e sistematizar as diretrizes da política educacional do Estado de Mato Grosso.

A gestão escolar é composta pela direção, pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), pelo conselho fiscal, pelo conselho de classe, por três coordenadores pedagógicos, pelo coordenador do programa Mais Educação, pelo secretário, pelos professores, pelos intérpretes, pelos professores articuladores e por um profissional do Prinar.

A matriz curricular do Ensino Fundamental está organizada em três ciclos, cada um com duração de três anos, correspondendo a 2.400 horas, observando o mínimo de 800 horas e 200 dias letivos para cada ano. É estruturada por áreas de conhecimento, com atribuição por disciplina: área de linguagem – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna; área de ciências da natureza – Ciências; área de matemática – Matemática; área de ciências humanas – História, Geografia e Ensino Religioso. A carga-horária (hora-aula) das disciplinas obedece ao critério padrão de tempo de 60 minutos, conforme disposto no Orientativo Pedagógico da Seduc.

O funcionamento escolar acontece em três turnos: no matutino, é oferecido o Ensino Médio regular; no vespertino, o Segundo Ciclo (6º ano) e o Terceiro Ciclo (7º, 8º e 9º anos); no noturno, o Ensino Médio regular e a EJA 1º e 2º segmentos.

No trabalho com a leitura e a escrita, a escola desenvolve algumas ações pedagógicas, promovendo atividades extraclasse, tais como: concurso de leitura, concursos de poesias, gincana cultural. Outras ações são realizadas para contribuir com o ensino e a aprendizagem dos alunos. A sala de apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem, aulas de reforço ministradas pelo professor da turma e acompanhamento da coordenação escolar nas atividades, são exemplos dessas ações.

A biblioteca também é um espaço destinado ao lazer por meio da leitura. Com 5.395 livros adquiridos com recursos do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e algumas doações da comunidade. Os alunos possuem uma ficha que por meio de agendamento são incentivados ao empréstimo de livros e ao final de cada bimestre, são premiados os alunos que realizaram o maior número de leituras.

Embora essas ações visem contribuir para a formação crítica dos alunos, a gestão escolar avalia que os projetos de leitura não foram significativos e não atingiram o resultado esperado. O diagnóstico da aprendizagem aplicado na escola apontou a necessidade de reflexão sobre o ensino- aprendizagem da leitura e escrita, estabelecendo a necessidade de dinamizar o uso da biblioteca para torná-la um ambiente educativo mais lúdico e mais atrativo para o aluno. Foi proposto o desenvolvimento de projetos significativos de leitura, menos quantitativos e mais qualitativos.

As OCs/MT sugerem que a escola estimule as diferentes leituras e diferentes tipos de linguagens, tais como: músicas, obras, paisagens, exposições, literatura, etc., para que o estudante compreenda as múltiplas formas de conhecer e interpretar a realidade a partir de análises do local para o global.

A proposição em desenvolver o projeto com a *fanfiction* vem ao encontro do orientativo quando propõem o trabalho com a leitura e escrita de diferentes gêneros, inclusive trabalhamos uma lenda regional, “O Minhocão do Pari”.

A proposta de avaliação para o Ciclo de Formação Humana encontra-se pautada em Objetivos de Aprendizagem, considerando as variáveis envolvidas no processo de aprendizagem do estudante. Os Objetivos de Aprendizagem foram elaborados, após compilação de descritores e capacidades apresentadas em documentos oficiais nacionais e estaduais tais como: OCs/MT, PCNs, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, é imprescindível destacar que a escola tem autonomia para desenvolver proposta pedagógica considerando o seu contexto e que, os Objetivos de Aprendizagem organizados para cada ciclo, correspondem apenas ao mínimo do que é prescrito nos documentos oficiais citados.

As avaliações realizadas nas disciplinas são registradas e lançadas bimestralmente no sistema SigEduca-Módulo GED e equivalem aos seguintes conceitos:

AB = Abaixo do básico: para as aprendizagens consideradas abaixo do básico considerando o objetivo de aprendizagem trabalhado;
B = Básico: para aprendizagens em construção;
P = Proficiente: o estudante será avaliado com esse conceito quando alcançar o que foi proposto para o bimestre em curso;
A = Avançado: o estudante será avaliado com esse conceito quando conseguir superar as expectativas em relação ao objetivo proposto. (MATO GROSSO, 2017, p. 31-32).

Nesse sentido, o professor registra a avaliação com base em Objetivos de Aprendizagem, considerando a proficiência do estudante, sem perder de vista os resultados das diferentes avaliações que foram realizadas com ele, considerando:

- Objetivos de Aprendizagem;
- Conceitos Avaliativos que geram Progressão: AB, B, P, A,
- Conceitos que não geram Progressão: Objetivo de Ano Posterior (OAP), Objetivo Não Trabalhado (ONT);
- Conceito de Progressão por área de conhecimento: Progressão Simples (PS) e Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) - bimestral;
- Medidas adotadas: quando o objetivo de aprendizagem for avaliado como AB, para o estudante.

A escola conta atualmente com 1.766 alunos matriculados, 46 professores efetivos, 34 contratados, 16 servidores efetivos e 26 contratados.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2015 (QEdu, 2015) apresentou os seguintes resultados: nos anos iniciais, atingiu a meta, cresceu e alcançou 6,7. O foco deve ser manter a situação, para garantir mais alunos aprendendo e com fluxo escolar adequado. Nos anos finais, atingiu a meta e cresceu, alcançando a nota 5,2. Pode melhorar, a fim de garantir mais alunos aprendendo e com fluxo escolar adequado⁵.

Na comparação com escolas do mesmo município, está em destaque, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, é uma escola que se encontra acima da meta nas avaliações do Ideb. É receptiva e pronta para solucionar os problemas que surgem no andamento da aprendizagem de seus alunos. A realização das aulas de intervenção mobilizou a escola de tal forma, que os problemas de infraestrutura que surgiram durante o processo no laboratório de informática contaram com enorme esforço da gestão escolar para encontrar soluções. Foi contratado um técnico para consertar alguns computadores, instalou novos *mouses* e assim foi possível realizar as aulas.

1.3 A turma e os sujeitos envolvidos

A opção por desenvolver o projeto numa turma do Terceiro Ciclo de Formação deu-se em razão de esse ser um ciclo que abrange alunos na chamada adolescência intermediária. É

⁵ Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

nessa fase que os jovens passam por diversas transformações corporais, hormonais e até mesmo comportamentais. É uma etapa intermediária do desenvolvimento humano, entre a infância e a fase adulta.

Além disso, nessa faixa etária, a *fanfiction* é “desenvolvida por esses adolescentes apenas em ambientes extraescolares, não reconhecidos e pouco valorizados pela escola”. (ALVES, 2015, p. 25). Esse público, que já usa a tecnologia digital, mas não como ferramenta ou meio de aprendizagem, foi nosso alvo na busca de estratégias para tornar a leitura e a produção escrita mais significativa.

A escolha atende também a um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental descrito nos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos: que os alunos sejam capazes de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. (BRASIL, 1998, p. 8).

Como nossa intenção era desenvolver o projeto com adolescentes entre 14 e 15 anos, optamos por aulas na terceira fase do terceiro ciclo, ou seja, o 9º ano, fechando uma carga horária de 20 horas semanais em cinco turmas, em 2017.

Dentre essas turmas, a do 9º ano A foi selecionada para participar do projeto de intervenção. Composta por 28 alunos, segundo a professora substituta, essa é uma turma receptiva e que demonstra interesse por novos desafios. A escolha aconteceu em uma conversa informal. Havíamos sido removidas para essa escola em 2016, ano em que também nos foi concedido afastamento para a qualificação profissional, e ainda não conhecíamos os alunos da escola.

Assim, decidida a turma que participaria do projeto, combinamos o primeiro encontro com a coordenadora da escola e a professora. No dia determinado, apresentamos o tema a ser estudado e tivemos também a oportunidade de conhecer os alunos. Nessa primeira aula, todos apreciaram a oportunidade de estudar e conhecer melhor a *fanfiction*.

Levando em consideração a heterogeneidade de uma sala de aula, o trabalho com a leitura e escrita requer considerar os diferentes níveis de aprendizado no momento do planejamento das aulas. Nesse encontro inicial foi possível perceber que alguns alunos já conheciam o gênero a ser estudado, mas a maioria nunca havia ouvido falar. Foi necessário um planejamento diferenciado para as aulas seguintes, levando em consideração os sujeitos da aprendizagem.

Acreditamos que esse trabalho com a *fanfiction* possibilita aos alunos ressignificações no âmbito da leitura e da escrita, prazer e a produção de boas histórias ficcionais.

Mostraremos a seguir nossa proposta de intervenção e o percurso percorrido.

2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Muito antes de chegar à proposta deste trabalho de intervenção, nasceu a tímida e temerosa ideia de inserir a tecnologia digital nas aulas de Língua Portuguesa, no intento de despertar mais interesse dos alunos pela leitura e pela escrita.

Ainda não imaginávamos em qual turma do Ensino Fundamental desenvolveríamos a proposta, entretanto, já pesquisávamos e estudávamos o assunto. Apresentaremos a seguir algumas considerações desse percurso.

2.1 Na via de elaboração

A maior preocupação e a que nos impulsionou, de fato, na decisão por realizar este trabalho foi perceber que, na escola em que estávamos lotadas como professora de Língua Portuguesa, havia um laboratório de informática pouco utilizado ou, melhor, sem grande significação na aprendizagem dos alunos. Tratava-se de um ambiente pouco frequentado, que poderia se constituir como espaço mais abrangente e enriquecedor na aprendizagem dos alunos.

Essa observação, aliada ao desejo de inserir a tecnologia digital nas aulas de Língua Portuguesa, fez nascer o recorte da proposta. O passo seguinte foi buscar estratégias metodológicas e aporte teórico para a construção do pré-projeto. Iniciamos diversas leituras, cujas abordagens pudessem contribuir para a produção e aplicação de conhecimentos favoráveis ao ensino-aprendizagem dos alunos.

Iniciamos a construção do projeto com o objetivo de desenvolver um trabalho com a leitura e a escrita na perspectiva do letramento digital com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, gostaríamos de identificar de que maneira as tecnologias digitais poderiam contribuir para o aprimoramento da leitura e da escrita desses alunos com base em textos digitais disponíveis e elaborados nas redes sociais, visto que os alunos transitam diariamente no *Facebook*, no *Instagram* e no *Twitter*.

Nesses *sites*, considerados ambientes multimodais, circulam textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses), unindo texto, imagem, som, animação. São textos que exigem capacidades e práticas de compreensão para significar. (ROJO, 2012).

Nesse contexto, os alunos adolescentes interagem, em contato com a leitura e a escrita, quando curtem algum *post* ou escrevem comentários. “Muitos de nossos alunos estarão entre

os mais de um bilhão e meio de usuários do *Facebook* ao redor do mundo”. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 28).

A princípio, dentre as atividades propostas no projeto estavam: produção de vocabulário da classe no *Flickr* (*site* de compartilhamento de fotos), *Pixton* (produção de tiras) e *fanfiction*. Entretanto, depois da qualificação, acatamos as sugestões da banca, no sentido de fazer um recorte quanto ao gênero textual e acrescentar outros autores que desenvolveram trabalhos significativos sobre o assunto.

Reformulamos o projeto, efetuando o recorte quando optamos pelo gênero *fanfiction*, por ser uma prática de letramento *on-line* muito utilizada por adolescentes. Reelaboramos a proposta com vistas a trabalhar a leitura e a escrita de *fanfiction* com alunos do 9º ano a partir de dois questionamentos:

- 1) Como instigar os alunos para a prática da leitura e da escrita?
- 2) Como inserir a *fanfiction* em sala de aula como possibilidade educacional tecnológica?

Após a qualificação, aceitamos também as sugestões de aportes teóricos, além de concepções da linguística e de letramentos, acatamos algumas concepções de cunho sociológico e histórico que poderiam contribuir para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Como já explicitado, elegemos como objetivo geral desenvolver um trabalho de leitura e escrita com alunos do 9º ano com base em textos digitais – *fanfiction* – e como objetivos específicos, (1) instigar a leitura e a produção de textos com base em histórias ficcionais; (2) possibilitar aos alunos condições para adquirir habilidades de linguagem em contato com os multiletramentos; (3) estimular a produção de *fanfics* diversas, bem como publicar em *sites* específicos.

A realidade escolar, aliada às disciplinas estudadas durante o mestrado, impulsionava-nos a desenvolver um trabalho voltado para práticas de letramento diferenciadas, utilizando o texto digital, proposta muito apreciada pela gestão da escola.

Assim, começamos a pensar e a buscar algumas alternativas de uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa. A experiência em sala de aula mostrou que os alunos aprendem pela participação em práticas, assim, penso na atuação dos alunos em meio virtual.

Dentre os diversos autores que tratam do aprendizado *on-line*, Barton e Lee (2015) consideram que as pessoas participam de uma ampla gama de práticas e mudam sua maneira

de participar. Em uma pesquisa realizada com alunos que utilizavam um aplicativo de mensagem instantânea, esses autores concluíram que as atividades de aprendizagem informal também permitiam que os estudantes se encarregassem do próprio aprendizado num espaço em que podiam aprender ativamente, de forma eficaz, divertida e por sua própria escolha. Esse modelo de ensino é chamado de híbrido, porque mescla dois modos de ensino: o convencional, em sala de aula, com o professor e o grupo de alunos, e o estudo autônomo do aluno, geralmente por meio de tecnologias.

A proposta consiste em partir daquilo que os alunos elegem como uma boa leitura, estabelecer um canal para ampliar o repertório e, ainda, estimular a produção textual coletiva. As tecnologias digitais podem se tornar aliadas nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista ser uma metodologia diferenciada.

A escolha pelas *fanfics* pretende mostrar que a concepção preconcebida de que o aluno não gosta de ler e escrever pode ser questionada, já que essas produções são cada vez mais comuns entre os adolescentes. Nesse sentido, pretendemos incentivar nossos alunos a serem leitores e escritores proficientes de *fanfics* e, conseqüentemente, de outros gêneros textuais.

A seguir, teremos visões de vários autores sobre os letramentos, letramento digital e multiletramentos. Práticas necessárias para a escrita hipertextual digital e tão presentes nas *fanfics*.

2.2 Algumas concepções de letramentos

É comum ouvirmos queixas de educadores e sentimos, na realidade vivida em sala de aula, que os alunos demonstram compreensão limitada daquilo que leem. Essa dificuldade os atinge em todas as disciplinas, causando desmotivação para a aprendizagem, baixo rendimento escolar e prejuízo no avanço desses alunos. Diante disso, pensamos que o uso das ferramentas colaborativas disponíveis na internet poderia aprimorar as habilidades de leitura e escrita, competências tão importantes para a aprendizagem.

Há oito anos Kramer (2010) já alertava para a problemática educacional, quando dizia que, se os professores não tivessem condições materiais objetivas e possibilidades concretas de se tornarem intelectuais, críticos de seu tempo, da sociedade em que vivem e dos contextos específicos em que atuam como leitores de mundo e de textos, não lhe parecia ser possível superar as marcas do analfabetismo. Hoje, podemos dizer que a política do Mestrado Profissional em Letras é uma possibilidade de superação de alguns entraves vivenciados no ambiente escolar e, por conseguinte, na sociedade brasileira.

Kramer postula, ainda, que a vida educativa contemporânea cada vez mais se distancia daquilo que é efetivamente necessário para que todos tenham acesso à leitura e à escrita: “De equívoco em equívoco, [...] vai sendo feita uma educação que se afasta mais e mais dos interesses e das necessidades da maioria da população”. (KRAMER, 2010, p. 14).

Diante de tais evidências, o currículo do Profletras foi pensado para possibilitar aos mestrandos a mobilização de teorias que conduzam a práticas significativas e motivadoras em sala de aula, baseadas em diagnósticos realizados *in loco*, em inquietações constantes, bem como na problematização de conteúdos e metodologias.

Para uma prática eficaz em sala de aula, faz-se necessária uma fundamentação teórica consistente, que sustente a elaboração e a execução da proposta de intervenção. Dessa perspectiva, mobilizamos a noção de letramento considerado por Soares (2016, p. 74) como “o responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania”. Mesmo envolvendo dois processos fundamentais e diferentes – ler e escrever –, o letramento vai muito além. Na verdade, “é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. (SOARES, 2016, p. 72).

Ser letrado é fundamental para viver com autonomia em sociedade. O letramento pode ser visto como “essencial à própria sobrevivência no mundo moderno”. (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Para que uma pessoa seja letrada, não necessariamente precisa dominar a leitura ou a escrita. É o ambiente social em que vive que delimitará seu nível de letramento, porque, dependendo do contexto em que o letramento é desenvolvido, ele assume várias funções e diferentes significados. (KLEIMAN, 1998).

Por outro lado, Albuquerque (2007) afirma que apenas conviver com textos não é garantia de que os alunos se apropriarão do sistema de escrita alfabética, porque a aprendizagem não é espontânea e a escola precisa garantir essa apropriação. Só assim, os alunos desenvolverão autonomia para ler e escrever seus próprios textos.

Soares (2016, p. 47, grifos da autora) distingue *alfabetização* de *letramento*:

[...] *alfabetizar* e *letrar* são duas coisas distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Para a formação de pessoas letradas, o contato com a leitura e a produção de textos de diferentes gêneros se torna imprescindível e cabe à escola garantir a aquisição da tecnologia da escrita.

Santos C. (2007) ressalta que, no Brasil, ainda temos uma alta taxa de analfabetismo. São 15 milhões de analfabetos e 29,4% de analfabetos funcionais, aqueles que sabem reconhecer letras e números, ler frases e sentenças maiores ou mesmo alguns textos simples, mas não têm habilidade para interpretá-los. Essa realidade e suas consequências são sentidas atualmente na Educação Básica toda. Cabe a nós, professores, refletir acerca dessa situação e buscar, na medida do possível, outras formas de trabalhar a leitura e a escrita, a fim de amenizar o problema.

Na sociedade contemporânea, as novas tecnologias de comunicação surgem como um novo tipo ou modalidade de letramento – o letramento digital –, que pode ser utilizado a favor da melhoria da qualidade de ensino.

Nesse sentido, Xavier (2007, p. 135) pontua:

O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Ainda segundo Xavier, é possível alguém ser alfabetizado, com alto nível de letramento, e ainda ser analfabeto ou iletrado digital.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo IBGE⁶, em 2014, havia no Brasil 36,8 milhões de casas com acesso à internet, o que representa 54,9% do total. Em 2013, esse índice era de 48%. Apenas as conexões feitas por computador eram registradas até a PNAD de 2013, quando o IBGE passou a contabilizar os acessos via *smartphones*, *tablets*, TVs e outros dispositivos. Porém, o maior índice de uso da internet foi encontrado nas casas com renda *per capita* de mais de cinco salários mínimos: 88,9% estavam conectadas. Entretanto, o que mais se vê são adolescentes com celulares na mão, conectados ao mundo virtual, utilizando *wifi* gratuito disponível nos locais mais diversos.

Diante disso, como professores, devemos acompanhar essa geração que está se “autoletrando pela internet”. (XAVIER, 2007, p. 136). Tal acompanhamento envolve uma

⁶ Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv99054.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

mudança em nosso perfil e em nossa prática pedagógica. Nossos alunos, no passado, quando tinham uma dúvida qualquer, recorriam somente a nós, enquanto professores. Hoje, ampliou-se o acesso à informação, disponível na *internet*, entretanto é preciso orientá-los e acompanhá-los, pois muitas vezes a informação localizada por si só não produz conhecimento.

Com isso, não pretendemos afirmar que o professor pode ser substituído pela internet tampouco que, daqui a alguns anos, ele estará extinto nas escolas e os alunos terão autonomia sobre a própria aprendizagem. A máquina não dominará o mundo e o professor sempre terá seu papel como mediador na aprendizagem de seus alunos, porém, precisamos nos qualificar e adquirir habilidades de navegação para explorar esse sistema global de redes de computadores juntamente com os alunos.

Os programas de busca na rede, que permitem ao usuário procurar conteúdos por meio de palavras-chaves, de acordo com Ribeiro (2007), oferece um ambiente de leitura e escrita muito diversificado e ativo, o que não é novidade para os nascidos na era digital, nem lhes soa estranho. Eles reinventam a linguagem constantemente, enquanto que para alguns adultos, embora se esforcem na adaptação dessas tecnologias, apresentam-se mais difícil porque passaram por substituições como, por exemplo, das “máquinas de escrever por teclados, correios pelos *e-mails*, jornais de papel pelas versões eletrônicas”. (RIBEIRO, 2007, p. 232). Não queremos dizer que os adultos, considerados imigrantes digitais são incapazes de acompanhar essa nova geração, apenas queremos ressaltar que o processo torna-se mais lento devido as inúmeras substituições vivenciadas.

Alguns questionamentos nos intrigam, assim como à autora (Ribeiro, 2007): o que fazer com esse jovem? Como fazê-lo perceber que os ambientes de leitura e escrita presenciais, principalmente na escola, podem ser constituídos de outra maneira? Saber o que é adequado para dado momento ou ambiente é o maior desafio para nós, enquanto educadores.

É fato que estamos surpresos com tantas mudanças em tão pouco tempo, porém os novos ambientes de ler e escrever estão diante de nós e muito mais diante de nossos alunos. Torna-se necessário e urgente admitirmos que precisamos aprender, desenvolver habilidades junto com nossos próprios alunos e instruí-los a “selecionar informação relevante e relacioná-la ao domínio em estudo”. (SANTOS E., 2007, p. 272). Segundo esse autor, faz-se necessária atitude flexível e corajosa por parte dos professores, no sentido de se atualizarem para ter condições de orientar os alunos em suas navegações pela internet. Novos desafios aos letramentos e às teorias são colocados para atender a esse novo perfil de aluno.

As práticas de letramentos contemporâneas envolvem uma pedagogia de multiletramentos. Nesse sentido, Rojo (2012) aponta que há

[...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, propomos a realização de algumas atividades utilizando o ambiente digital e em rede, de modo que se desenvolvesse uma prática de escrita no aplicativo *Google Docs*.

Apresentamos a seguir, algumas considerações acerca de práticas que utilizam as ferramentas digitais disponíveis como possibilidades de trabalhar a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Ressaltamos que o diferencial não está nas ferramentas em si, mas no modo como a leitura e a escrita podem ser trabalhadas a partir delas.

2.3 Sobre as ferramentas colaborativas digitais

No cotidiano escolar, encontram-se, de um lado, laboratórios lotados de computadores com defeito ou sem acesso à conexão de banda larga e grande parte dos professores com pouca ou nenhuma habilidade para tornar o uso dos laboratórios um espaço de aprendizagem e, por outro lado, escolas que não estão prontas para reconhecer as práticas inovadoras em letramentos digitais, considerando-as, muitas vezes, apenas entretenimento e/ou proibindo seu uso, contrariando os objetivos iniciais do Laboratório de Informática Educacional (LIED)⁷.

Conforme a proposta inicial da Seduc, em 2008, o LIED foi criado visando: a) propiciar ambiente de interação onde o profissional da educação e os alunos possam promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; b) contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas. Embora algumas escolas não ofereçam laboratórios de informática como deveriam, os alunos têm acesso à internet móvel, apoiada na tecnologia sem fio e em dispositivos móveis como, por exemplo, os *smartphones*.

⁷ O LIED foi implantado pelo governo do Estado de Mato Grosso em maio de 2008, visando à melhoria do trabalho didático-pedagógico e administrativo nas Unidades Escolares.

Segundo Barton e Lee (2015, p. 12):

A tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de sites de redes sociais com amigos, até o trabalho, o estudo ou a participação na vida familiar (...) e essas mudanças tecnológicas estão afetando as pessoas em todos os lugares e transformando todos os domínios da vida.

As leituras, os estudos e as reflexões no decurso do mestrado mostram-nos que não podemos permanecer atados a metodologias de ensino centradas no professor, somente com longas aulas expositivas, utilizando excessivamente o livro didático, o quadro-negro e o giz. Os alunos já não se satisfazem com apenas ouvir, precisamos procurar estratégias de ensino e aprendizagem de acordo com as novas circunstâncias.

Dudenev, Hockly e Pegrum (2016, p. 19, grifos dos autores) apontam que:

Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm que 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.

As práticas de escrita e leitura assumem posições diferentes do convencional: “a linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos”. (BARTON; LEE, 2015, p. 13).

A tecnologia digital não é novidade alguma para os jovens. Eles navegam pela internet, pelas redes sociais, sem dificuldades, elas fazem parte do mundo deles. Nesse contexto, Matias (2016, p. 167) afirma que “agregar o letramento digital ao currículo e promover atividades em que o uso das ferramentas disponíveis no mundo virtual colabore com a construção do conhecimento é crucial para o processo de ensino-aprendizagem”.

Assim nasceu a ideia de utilizar o *Google Drive*, disponível *on-line*, como possibilidade de trabalho e como ferramenta de interação para a escrita das *fanfictions* dos alunos.

O *Google Drive*⁸, serviço criado pelo *Google*, abriga o *Google Docs*, que consiste em um conjunto de ferramentas para escrita de documentos, montagem de planilhas, apresentações, organização de arquivos em pastas e compartilhamento com outras pessoas em

⁸ Disponível em: < <https://www.google.com.br/drive/apps.html>>. Acesso em: 10 dez. de 2017.

tempo real. Para acessá-lo, é necessário apenas ter uma conta no *Gmail*. Além disso, é gratuito.

Essa ferramenta, além de criar oportunidade para prática de letramento digital, facilita o acesso aos textos produzidos, pois possibilita a edição em conjunto e pode, segundo Matias (2016, p. 172), “tornar-se mais fácil veicular os textos produzidos em rede, o que faz com que a escrita possa se tornar mais significativa”.

Assim como o *Google Drive*, o *site canva.com* é uma ferramenta importante para promover o letramento digital dos alunos, porém, de forma bem mais divertida. O *Canva.com* é um *site* de *design* gráfico que pode ser utilizado para a criação de capas para as *fanfics* produzidas pelos alunos. É um recurso gratuito, que também pode ser compartilhado via contas via de *e-mail*, *Facebook* ou no *Google*.

A história do *Canva.com* começa em 2007, quando Melanie Perkins trabalhava na Universidade de Western Austrália. Ela ensinava seus alunos a usar ferramentas de *design* como *In Design* e *Photoshop*, programas que as pessoas acham difíceis de aprender e ainda mais difíceis de usar. Pensando numa ferramenta mais amigável, criou o *Canva.com*, que hoje tem uma grande equipe de *designers*, desenvolvedores, artistas, profissionais de *marketing*, investidores e consultores⁹.

Esse *site* oferece muitas possibilidades além da confecção de capas de livros. Nele, podem-se criar vários documentos, tais como convites virtuais de casamento, capas de revistas, de CD, capas para o *Facebook*, cabeçalhos para *Twitter*, *banners*, montagem de fotos, panfletos, além de edição de fotos, dentre outros recursos.

2.4 A leitura e a escrita na era digital

São conhecidos de todos os relatos sobre alunos que não aprendem Matemática, História, Geografia, Ciências etc., não por terem dificuldades específicas nas áreas referidas, mas por lhes faltar o instrumental básico, ou seja, na leitura, a possibilidade de compreensão, a capacidade de interpretação, abstração, inferência e estabelecimento relações entre os fatos contextuais e, na escrita, o domínio da língua, a capacidade de relacionar dados e redigi-los de forma clara e coerente, respeitando os manejos gramaticais pertinentes e básicos para uma boa escrita.

A leitura e a escrita são processos muito complexos e as dificuldades podem ser diversas. Além disso, consideramos a aquisição desses processos como fator fundamental e

⁹ Disponível em: <https://about.canva.com/pt_br/nossa-historia/>. Acesso em: 10 dez. de 2017.

favorecedor dos conhecimentos futuro. São processos essenciais à estrutura mestra sobre a qual serão alicerçadas as demais aquisições. Abordamos nesse capítulo diferentes visões, em uma perspectiva linguística e sócio-histórica acerca das mudanças ocorridas na leitura e escrita após a inserção das tecnologias digitais.

Ensinar a leitura não é tarefa simples, exige muito preparo do professor, conforme mostram Coscarelli e Novais (2010, p. 36):

[...] ler é um processo de integração de diversas operações. Ler envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido.

Um aluno que não tenha solidificado realmente sua alfabetização poderá se frustrar no decorrer da Educação Básica. As deficiências em relação à leitura e à escrita podem tornar-se constantes, ocasionando baixo rendimento escolar e baixa autoestima e provocando comportamento antissocial, bem como levar o aluno ao desinteresse e, muitas vezes, à evasão escolar.

Esse problema pode acompanhar o estudante até a adolescência ou a vida adulta, gerando problemas ainda maiores, tornando tão ou mais graves aqueles que produziram a ineficiência da alfabetização.

A fronteira determinante desses aspectos é frágil e tênue. Muito se tem discutido e pesquisado, entretanto, pouco se tem feito no sentido de solucionar o problema. É sabido que cada indivíduo aprende de uma forma diferente, segundo Cagliari (1999) essa aprendizagem dependerá muito da história de cada aprendiz, de seus interesses, de seu metabolismo intelectual.

Quando o que lhe é ensinado não o motiva suficientemente, a compreensão ou o aprendizado não se completa. Assim, podemos afirmar que a aprendizagem depende também da motivação. Nesse caso, é relevante a escola promover um ambiente que favoreça a construção da leitura e da escrita de uma perspectiva favorável, respeitando as diferenças de aprendizado que cada aluno apresenta e nós, educadores, somos peças importantes nesse processo.

Conforme Ribeiro (2002), a escola tradicional está ameaçada pela aprendizagem mais dinâmica via mídias eletrônicas e não podemos ter aversão à tecnologia eletrônica, sua absorção deve ser gradual e inteligente.

O texto, nessa era chamada de “era digital”, assume um papel diferente na tela do computador. Chartier (1999, p. 12) em uma perspectiva histórica, afirma que houve uma revolução na maneira de ler:

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas.

Assim como a leitura passa por mudanças na contemporaneidade, a escrita no computador também é diferenciada do texto no papel, o que podemos chamar de hipertexto.

Coscarelli (2009, p. 551) conceitua hipertexto como: “texto digital subdividido em pequenas partes com *links* e menu para navegação”. Esses *links* permitem uma navegação em que o leitor decide se aceita o convite para ir além do texto atual, a fim de compreendê-lo melhor. Ensinar nossos alunos a navegar, a encontrar e selecionar informações relevantes na internet é imprescindível e necessário.

A autora afirma ainda que “todo texto é um hipertexto e que toda leitura é um processo hipertextual” (COSCARRELLI, 2009, p. 549), pois, segundo ela, o formato de apresentação do texto (impresso ou em hipertexto). Se o texto for mal escrito ou se os leitores forem pouco hábeis, os resultados serão ruins nos dois formatos. Para que a leitura apresente resultados satisfatórios, precisamos apresentar gêneros diversificados aos alunos, digitais ou não.

Marcuschi (2001) aponta algumas características que determinam a natureza do hipertexto. Gostaríamos de destacar algumas: é um texto não linear, por sua flexibilidade; é volátil, por ser virtual e passageiro; é fragmentado, em virtude da perda de controle do autor sobre o tópico e o leitor; é multissemiótico, por unir a linguagem verbal à não verbal de forma integrativa, diferentemente do livro impresso; e, por último, é interativo, porque estabelece a relação contínua de um leitor-navegador com múltiplos autores.

Ainda segundo Marcuschi, na leitura do hipertexto, “o autor não controla o fluxo da informação”, porque a leitura se torna concomitantemente uma escritura: “O leitor determina não só a ordem da leitura, mas o conteúdo a ser lido”. (MARCUSCHI, 2001, p. 96).

Outro aspecto essencial da mídia virtual, também destacado por Marcuschi (2005), é a centralidade da escrita, pois na “Internet, a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e de som”. (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Nossos alunos têm lido e escrito com mais frequência agora que são usuários de internet.

Porém, a leitura na *web* é diferenciada da leitura de livros ou revistas impressos, como apresenta Almeida (2003, p. 34): “o leitor-navegador tem o mundo ao alcance do clique do *mouse*. Basta o texto tornar-se monótono para que o leitor dirija-se a outras páginas”.

Para Coscarelli (2016), a leitura na internet exige acionarmos duas importantes competências que se completam: a navegação e a leitura. Na navegação em ambientes virtuais, os usuários precisam saber onde estão, aonde precisam ir, como chegar lá, precisam saber selecionar os *sites* confiáveis, o que envolve também habilidades cognitivas. Na leitura, há aspectos essenciais para que ela se realize: a identidade, a história e as experiências do leitor. Esses aspectos dão a direção no processo de construção de significados. Embora sejam processos distintos, ler e navegar acontecem simultaneamente.

Para Santaella (2004) em perspectiva sócio-histórica, apesar de a leitura em tela ser uma forma inteiramente nova de ler, ela tem algumas semelhanças com a leitura da Antiguidade. Uma delas é que, assim como no livro em rolo, o texto corre verticalmente. No rolo, ao se desenrolar o texto; na tela, sob a pressão de um botão. Assim como no livro impresso, na tela o leitor pode usar referências como paginação, índice, recorte do texto. Sem negar que grandes diferenças entre essas leituras. No livro impresso, o objeto está ao alcance das mãos, pode ser manipulado. Já a “tela sobre a qual o texto eletrônico é lido não é mais manuseada diretamente, imediatamente [...] é obrigatoriamente mais livre”. (SANTAELLA, 2004, p. 32-33).

A autora ainda destaca três tipos de leitores virtuais: o leitor errante, o detetive e o previdente. O primeiro é frágil, tenta adivinhar pela navegação o caminho a percorrer, sem rota certa, sem medo de errar, mas possui capacidade de criar. O segundo é disciplinado, tem uma memória aguçada, adapta-se em face das dificuldades, comete erros, porém, autocorrigem-se. O último é previsível, realiza boas escolhas, tem familiaridade com o ambiente, orienta-se “por uma memória de longo prazo que o livra de riscos inesperados”. (SANTAELLA, 2004, p. 178).

Navegar em ambiente virtual requer habilidades que não adquirimos instantaneamente, mas precisamos dessas habilidades para ajudar nossos alunos a vislumbrar possibilidades de se tornarem autores e leitores autônomos, daí a importância do projeto descrito neste capítulo.

Agregar a tecnologia digital às nossas aulas tornou-se imprescindível para atrair o interesse dos alunos. É necessário ver a tecnologia por outro viés e partir para a prática: experimentar, produzir vídeos, fotos, participar de fóruns, de grupos de *WhatsApp*, que são apenas algumas das atividades que envolvem os alunos e os fazem se interessar pelas aulas. Rojo (2007, p. 65) diz que “aprendemos junto com eles e, muitas vezes, ensinados por eles”.

Chartier (1999, p. 93) em uma visão histórica, chama atenção para o fato de que:

[...] essa revolução, fundada sobre uma ruptura da continuidade e sobre a necessidade de aprendizagens radicalmente novas, e portanto de um distanciamento com relação aos hábitos, tem muito poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita.

O autor se refere ao fato de que a revolução eletrônica atual tem atingido a geração de novos leitores, levando-os a novas práticas de leitura e escrita. Afirma também que, “não há processo de aprendizagem transmissível de nossa geração à geração desses novos leitores”. (CHARTIER, 1999, p. 93). Por isso a importância de caminharmos juntos aos nossos alunos no que diz respeito ao uso das ferramentas eletrônicas.

Uma pesquisa recente, com o tema “O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula”? (O QUE PENSAM..., 2017), realizada no primeiro semestre de 2017 pelo DataFolha, iniciativa do movimento Todos pela Educação, ouviu 4 mil professores da rede pública de ensino Fundamental e Médio e da EJA. Foi uma pesquisa de abrangência nacional, envolvendo todas as regiões do Brasil¹⁰.

Os principais resultados mostram que a sobrecarga de trabalho, a infraestrutura e a formação insuficientes freiam o uso da tecnologia digital na escola. Mais da metade (55%) dos professores da rede pública brasileira utiliza tecnologia digital regularmente em sala de aula e 54% afirmam que usariam mais esse recurso, desde que não implicasse em maior carga de trabalho – um número igual de docentes tem a percepção de que o uso de ferramentas tecnológicas acarreta maior carga de trabalho e, para 45% deles, esse fato aumenta a pressão em suas funções. Além disso, para a maioria dos professores, os aspectos limitadores mais frequentes para o uso de recursos tecnológicos são a falta de infraestrutura – poucos equipamentos (66%) e velocidade insuficiente da internet (64%) – e a falta de formação adequada – 62% nunca fizeram cursos gerais de informática ou de tecnologias digitais em Educação.

Apesar dos entraves apontados, a maioria já se considera usuária regular ou avançada dos recursos tecnológicos digitais: 30% são usuários regulares instrumentais; 25%, usuários regulares proativos; 32%, usuários avançados; e 13%, usuários ocasionais. Apenas um terço declara ter facilidade com a tecnologia digital.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/tecnologia/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Segundo os docentes, a sobrecarga na rotina está principalmente relacionada a algumas atividades: seleção de material para as aulas, aplicação de provas e acompanhamento individual de alunos.

A falta de oportunidades de formação é apontada como razão para não usar a tecnologia digital com os alunos por 57% dos professores, que dizem nunca usar esse recurso. Apenas 59% dos docentes já fizeram algum curso sobre o uso desse tipo de tecnologia na escola. A capacitação referente a ferramentas mais complexas tem números ainda menores: 28% têm alguma formação específica para uso de *softwares* e *games* de Educação e 18%, para o desenvolvimento de aplicativos. As limitações poderiam ser minimizadas com a oferta de formação de qualidade e também a presença de um profissional habilitado em tecnologia digital dentro da escola, uma vez que 42% dos entrevistados tiram dúvidas sobre o uso de tecnologia em suas redes de relacionamento pessoal ou com colegas professores e 15% afirmam não ter a quem recorrer para pedir auxílio. Apenas 14% recorrem aos coordenadores pedagógicos, os profissionais mais indicados para prestar ajuda aos professores.

Infelizmente, a realidade de nossas escolas públicas, hoje, é designar profissionais que se encontram em desvio de função, em razão de problemas de saúde que os impossibilitam de estar em sala de aula, para o laboratório de informática ou a biblioteca, como se não fosse necessário ter habilidades específicas para exercer essas funções.

Outro ponto de destaque da pesquisa está na percepção dos professores sobre o impacto do uso da tecnologia digital no aluno, o que pode ser um fator importante de decisão sobre o seu uso: 34% dos docentes acreditam que o principal impacto positivo é a motivação dos estudantes; apenas 11% veem a melhora no desempenho escolar como dimensão mais relevante. Ainda assim, 96% concordam que, com o uso da tecnologia digital, as habilidades como professor se ampliam; 94%, que incorporam novos métodos de trabalho; e 88%, que colaboram mais com os colegas na escola.

Para estimular o uso de tecnologias digitais, parece ser essencial ter mais clareza sobre o retorno desse trabalho no desempenho escolar e no desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Outra pesquisa, intitulada: “Juventude Conectada”¹¹, realizada com jovens brasileiros de 16 a 24 anos, mostra que os jovens acreditam que a internet e tecnologia ajudam o aprendizado. No total, foram ouvidos 1.440 jovens que fazem uso regular da internet, em todas as regiões do Brasil. Quarenta e sete por cento deles opinaram que um bom professor é

¹¹ Disponível em: <<http://porvir.org/para-47-dos-jovens-bom-professor-usa-tecnologia/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

aquele que sabe utilizar a internet e os recursos tecnológicos para ajudar no aprendizado dos alunos.

Segundo a pesquisa, 75% dos jovens dizem já ter utilizado a internet na escola para atividades propostas em aula e 68% declaram ter utilizado a internet na escola por iniciativa própria. O número sobe para 82% quando se refere à utilização da internet no âmbito doméstico, para realização de atividades propostas em sala, e 77% dos jovens afirmam que já utilizaram a internet em casa para fazer trabalhos por iniciativa própria. Isso também se justifica pelo entendimento que os jovens fazem do uso da internet, que possibilita que o aprendizado seja realizado em ritmos, horários e locais diferentes, de acordo com as necessidades e preferências de cada um, segundo 44% dos entrevistados.

Assim, justifica-se a predileção desses alunos por professores que fazem uso de tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, por assemelharem-se a eles. Prensky (2001) reafirma esse pensamento, mostrando o problema que o sistema educacional enfrenta quanto ao uso das tecnologias: é que os instrutores são imigrantes digitais, precisam lecionar para alunos nativos digitais¹².

Sendo assim, aliar o uso das tecnologias digitais a atividades prazerosas pode ser o caminho para aulas menos expositivas, que por muitas vezes tornam-se entediantes e desinteressantes para os alunos. O papel do professor tem de ser outro, não mais unicamente de transmissor de conhecimentos. Como afirma Ribeiro (2002, p. 86): “o professor precisa, então, além de guiar-se pelas orientações dadas pelos PCNs, atualizar-se com relação às tecnologias intelectuais no mundo hoje”.

Os professores se queixam constantemente de que não conseguem atrair a atenção de alguns alunos em sala de aula, não conseguem competir com a internet, de que os alunos se distraem o tempo todo nas redes sociais e não prestam atenção nas aulas. Essas queixas contribuíram para que as escolas do Estado de Mato Grosso, por meio de uma lei sancionada pelo governador¹³, proibissem o uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em sala de aula, “para fins não pedagógicos”. Como se fosse possível avaliar o uso como pedagógico ou não, diante do fato de que se pode transformar um conteúdo de rede social, aparentemente “não pedagógico”, para ser acessado pelo *smartphone*, em uma aprendizagem que tenha significado para o aluno.

Diante de pesquisas, estudos e reflexões realizados no percurso intitulado no capítulo 2, “A proposta de intervenção”, constatamos que a relação didático-pedagógica do professor

¹² Segundo Prensky (2001), nativos digitais são os jovens que cresceram cercados pelas mídias digitais.

¹³ Lei nº 10.232, de 29 de dezembro de 2014.

com o aluno exige uma mudança. Tal afirmação corrobora o que foi constatado em pesquisa realizada com jovens no *site* Porvir, que produz matérias diárias sobre tendências e inovações que estão transformando a educação no Brasil e no mundo. É uma iniciativa de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais para inspirar melhorias na qualidade da educação brasileira e incentivar a mídia e a sociedade a compreender e demandar inovações educacionais. Segundo os jovens envolvidos nessa pesquisa, se o professor estiver conectado, a relação entre eles melhora, torna-se mais confiável. Dos jovens ouvidos, 38% disseram que a tecnologia pode contribuir para melhorar a relação entre professores e alunos. Fato que acontece até mesmo fora da sala de aula. Os alunos destacam positivamente os professores que compartilham material didático nas redes sociais, em *blogs* e *e-mails* e que tiram dúvidas pela internet.

Segundo Ribeiro (2007), o professor pode atuar no mundo dos jovens contemporâneos, tornando-se parte desse mundo, evitando atitude antitecnológica ou de reprovação, podendo orientar seus alunos a perceber que as linguagens e os ambientes costumam ser adequados uns aos outros. Ainda segundo essa autora:

Se navegar é necessário, talvez seja o momento de o professor admitir que também precisa aprender, reinventar suas competências, desenvolver novas habilidades, inclusive relacionadas a novos ambientes de ler e escrever. E as tendo desenvolvido, poderá aliciar seus jovens cibercidadãos para a produção de cartas de papel e resenhas de verdade, em aulas que acontecem na sala e migram para ambientes de publicação digitais. (RIBEIRO, 2007, p. 242).

Não temos como negar que o mau uso da internet pode acarretar danos aos jovens. Estudos comprovam que há inúmeros transtornos de dependência da internet, em virtude de uso excessivo e irracional que interfere na vida cotidiana. As principais atividades dos adolescentes na internet estão relacionadas às redes sociais, ao entretenimento e à busca de informações, conforme pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2013), sobre o uso da internet por adolescentes. E os especialistas confirmam que o uso excessivo do computador pode trazer problemas graves.

Um dos transtornos, chamado de *nomophobia*, acrônimo para *no-mobile phobia* (medo de ficar sem telefone móvel), caracteriza-se pelo aumento acentuado da ansiedade que algumas pessoas sentem quando são separadas de seus telefones. Há também a *cibercondria*, ou *hipocondria digital*, que é a tendência de a pessoa acreditar que tem doenças sobre as quais leu *on-line*, os vícios em jogos *on-line*, o efeito *Google*, que é a tendência do cérebro humano

de reter menos informação, porque sabe que as respostas estão a alguns cliques, e muitas outras. (OITO..., 2013) ¹⁴.

Ter a internet na palma das mãos também acarreta riscos. Nossos alunos “precisam de orientação para usá-la no caso de objetivos profissionais ou educacionais; e para desenvolver uma compreensão crítica das potencialidades e armadilhas tecnológicas”. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 26).

Nesse cenário contemporâneo, o problema do jovem, “usuário da internet e de hipertextos, não parece mais o acesso à informação, mas o de seleção, filtragem, processamento e organização dos conhecimentos”. (XAVIER, 2002, p. 56).

Aprender a se preocupar com a excessiva exposição nas redes sociais, moldar bom comportamento *on-line* e fazer perguntas críticas a respeito da informação encontrada são atitudes necessárias e nós, professores, podemos oferecer diretrizes para esse aprendizado, para que nossos alunos usufruam da internet de modo positivo.

O uso desenfreado da internet é uma questão que vale a pena ser discutida em debates e rodas de conversas, a fim de ajudar os alunos a aprender a lidar com comportamentos *on-line* desafiadores ou inapropriados.

Silva (2001, p. 182) afirma que:

[...] o professor costura os nós em caminhos diferentes e prevê situações de partida, intersituações e situações de chegada. Ele articula em teias e atalhos o conhecimento multidisciplinar e transdisciplinar, motivando cada aluno a tecer junto.

As palavras do autor retratam a característica de interação que deve nortear a relação professor-aluno, no entanto, a responsabilidade maior recai sobre o professor, que deve assumir o papel de orientador, buscando se qualificar para fazer melhor uso pedagógico da tecnologia e dos gêneros que emergiram dessa tecnologia.

2.5 *Fanfiction*: prática de escrita

Como mencionamos, o universo *fanfiction* é um fenômeno crescente e uma prática alternativa de letramento *on-line*. Dentre as referências a esse gênero digital, destacamos autores que se dedicaram ao estudo dessa prática e podemos mencionar a conceituação

¹⁴ Disponível em: <<http://idgnow.com.br/internet/2013/10/16/oito-novas-doencas-mentais-que-atingem-voce-por-causa-da-internet/>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

apresentada por Azzari e Custódio (2013), uma *fanfic* (abreviação do termo em inglês *fanfiction*, ou seja, “ficção de fã”) é uma história escrita por fãs, com base em livros, quadrinhos, *animes*, filmes, séries de TV ou, ainda, inspirada em bandas de música ou atores favoritos. Trata-se de um gênero digital que engloba a escrita criativa e a metalinguagem, porque os autores começam a pensar sobre como escrevem, sobre seu domínio da língua, especialmente após os comentários que recebem a cada capítulo publicado. Assim, vão moldando e remoldando o texto. Muda também o pertencimento, quando esses jovens se expressam por meio dessa escrita colaborativa e se dirigem a uma base de fãs nos meios eletrônicos: “tais ambientes se tornam locais privilegiados para a leitura, produção e comentários de fãs, engajados no letramento digital”. (ALVES, 2015, p. 57).

Assim que a *fanfiction* surgiu nos Estados Unidos, na década de 1970, antes da internet, os fãs apenas adicionavam capítulos às séries. Atualmente, a criação de episódios extras ainda é o atrativo dessa prática, mas há uma especulação maior do fã. A interação, agora, é mediada pela tela do computador, já não fica restrita aos autores das séries.

Ainda segundo Azzari e Custódio (2013), as *fanfictions* têm também outras características. Uma delas é a multimodalidade, ou seja, a variedade dos modos de textos existentes. Podendo ocorrer quando por exemplo, produz-se uma paródia de uma música que é postada no *YouTube*, permitindo ao leitor apropriar-se do discurso. Na multimodalidade, há a integração de três linguagens – oral, visual e textual – num mesmo meio.

Nas *fanfics*, quando a história é recontada, reescrita, seus escritores hibridizam “o discurso do autor e do sujeito”. (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 75). Desse modo, a questão de autoria tem sido afetada pelas novas tecnologias e “uma nova função autor é apontada e atrelada à noção de nascimento do leitor como sujeito engajado, com possibilidades de leituras, debates e produções que podem promover o seu protagonismo”. (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 84).

Nas comunidades virtuais formadas por fãs escritores, onde eles constroem sentidos num dado tempo e lugar, também se afirma a questão da autoria: “há muito a noção de autoria está em colapso; a emergência de novas tecnologias veio aumentar esse processo”. (SILVA, 2013, p. 98). Silva salienta, ainda, que a autoria está distorcida, descentralizada pelo advento das tecnologias, e é difícil caracterizar um único autor. Nos *websites* e *blogs* dedicados à divulgação de *fanfics*, por exemplo, a história é recontada por um usuário, aperfeiçoada por outros, quando comentam ou dão ideias para o enredo, e corrigidas por outros (os *beta-readers*), que têm a função de “ajudar outros usuários com seus trabalhos (*fanfics*) no canal,

indicando o que pode ser melhorado gramaticalmente, emitindo opiniões críticas e construtivas por meio de comentários e auxiliando nas dúvidas referentes ao canal”¹⁵.

Santaella (2007), ao discorrer sobre autoria numa visão sócio-histórica, diz que não é algo universal. Afirma que, no passado, os textos circulavam no anonimato e só eram reconhecidos pela antiguidade. No século XVIII é que se criaram regras que delimitaram os direitos de autores e editores. A autoria está ligada à questão do estilo como marcas imprimidas na linguagem por um talento individual.

Definir o que é autor não é tarefa simples e a autora ainda ressalta que a interatividade levanta outra reflexão sobre a ideia de autoria, pois, o mundo digital evidencia a escrita colaborativa em ambientes compartilhados, onde muitos trabalham *on-line*, em tempo real, a exemplo do que ocorre nas *fanfics*.

Em consonância com a autora, Alves (2015, p. 50) reitera:

[...] não deixa dúvida quanto à necessidade de desconstrução da ideia de autoria fixa, já que, na escrita de *fanfic*, não se estabelece um único autor. Há uma junção de comentários que vão compondo a escrita colaborativa. A produção textual é híbrida, criada por pessoas de lugares diferentes, mas em constante conexão.

Concordamos com a autora que esse espaço digital, o das *fanfics*, possibilita condições para autoria de histórias ficcionais, oferecendo aos adolescentes o papel de protagonistas. Não uma autoria tradicional e individual, mas em construção, voltada à colaboração, à integração, em que coexistem “produtor e consumidor, autor e leitor num engajamento ativo”. (ALVES, 2015, p. 50).

Essa prática de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual e coletiva) foi possível nas produções dos alunos, quando ao compreenderem o funcionamento do gênero, em algumas situações desconstruíram o enredo de um único autor, acrescentaram outros personagens e em outras situações criaram um desfecho surpreendente, diferente da história original, de forma colaborativa, individual ou coletiva, recontaram a própria história.

Os alunos ao assumirem-se como locutores de seus textos, tomaram como roteiro o que Geraldi (1995) aponta como condições para se produzir um texto (em qualquer modalidade), que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

¹⁵ Disponível em: <<https://www.spiritfanfiction.com/betas>>. Acesso em: 10 dez. de 2017.

- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Os acontecimentos interativos passam a comandar a reflexão que fazem, os sujeitos estudam e aprendem juntos. Diferente de anos atrás, em que o texto enquanto “conteúdo de ensino” apresentava-se como leitura de sentido único. O texto é uma leitura que produz sentidos diferentes a partir das concepções de cada leitor, mas não qualquer sentido. O leitor procura descobrir a construção dos sentidos a partir das pistas fornecidas pelo próprio texto.

Hoje o ensino de língua nas escolas se confunde com o estudar a gramática e suas estruturas. Precisamos levar em consideração que todo aluno já traz consigo uma gramática interiorizada e o conhecimento prático dos princípios da linguagem. A língua é dinâmica e através dos tempos sofre influências de todo contexto sócio-histórico-cultural. Portanto, a busca por estratégias para que o trabalho com a linguagem seja significativo para nossos alunos e uma prática constante em sala de aula, deveria ser o alvo de todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

Ressaltamos ainda que a utilização de textos apenas, não vai garantir uma aula significativa. Porém, a escolha adequada e a forma de exploração desses textos são essenciais para o sucesso nas aulas e conseqüentemente para a aprendizagem.

Sendo assim, a nossa prática de análise dos textos produzidos pelos alunos se fundamentaram em algumas postulações em perspectiva linguística dadas por Geraldí (2011, p. 151, grifos do autor):

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem certinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didático’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno. Por isso partirá dele;
- a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...], para reescrevê-lo;
- em geral, as atividades serão em pequenos grupos;
- fundamenta esta prática o princípio ‘partir do erro para a autocorreção’.

Ainda conforme o autor, a prática de análise linguística não se limita apenas à higienização do texto dos alunos em aspectos gramaticais e ortográficos. O objetivo essencial é a reescrita do texto, trabalhando com o aluno para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. Além da reescrita, a correção indicativa (quando apenas marca os problemas) e interativa (quando dialoga com o autor, dando sugestões e discutindo aspectos do texto), foram realizadas nos textos dos alunos. Conforme Andréa e Ribeiro (2010, p. 70), “o último tipo de correção subsidia muito mais a construção da autoria e a aprendizagem da escrita do que os outros tipos de correção” e foi muito eficaz utilizá-la na adequação linguística das *fanfics* dos alunos resultando por fim, na edição dos textos para publicação do livro.

3 ETAPAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O objetivo deste capítulo é descrever minuciosamente todas as etapas da intervenção pedagógica realizada inicialmente com 28 alunos do 9º ano A do período vespertino do Ensino Fundamental da Escola Estadual Prof. Heliodoro Capistrano da Silva, em Cuiabá-MT.

Essa intervenção aconteceu num período de aproximadamente 05 meses, pois foram disponibilizadas 02 aulas em um dia da semana, o que resultou em 20 encontros, totalizando 65 horas-aula, incluindo os atendimentos *on-line*.

Para as aulas de intervenção pedagógica buscamos estabelecer relações em diferentes perspectivas teóricas que se dialogam e foram mobilizadas em momentos distintos.

Visando atender aos objetivos do projeto, desenvolvemos um trabalho delineado pela pesquisa-ação. Trata-se de um tipo de investigação-ação no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela, em contexto real, em nosso caso, a sala de aula.

De acordo com Pimenta (2005, p. 526), “os professores que vivenciam esta modalidade de pesquisa têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho”. Nesse contexto, o docente tem condições de refletir criticamente sobre suas ações e decidir, então, melhorar sua prática em sala de aula.

Thiollent (1996, p. 20) define a pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Segundo esse autor, a configuração da pesquisa-ação depende dos seus objetivos e do contexto em que ela é aplicada. A pesquisa é participativa e, com ela, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Adiante, descrevemos todas as atividades realizadas pelos alunos, bem como as dificuldades encontradas para alcançar os objetivos propostos.

3.1 Início de conversa

Antes do desenvolvimento da intervenção pedagógica, realizamos uma visita à escola, para apresentar à gestão escolar a proposta de desenvolvimento de um projeto sobre o uso da *fanfiction* no trabalho de leitura e escrita com alunos do 9º ano. A proposta foi aceita e permitiu-se, uma vez por semana, a cessão de duas aulas da disciplina de Língua Portuguesa para a concretização do projeto.

Ainda nessa visita, precisamos nos certificar do funcionamento do LIED da escola, visto que, para a realização de atividades com a *fanfiction*, seria necessário usar computadores. Conforme nos informou o coordenador pedagógico, no final de 2016, havia um laboratório de informática climatizado na escola, com 17 computadores em ótimo funcionamento e uma técnica de informática à disposição. Constatamos, assim, que seria possível a realização do projeto. Os 28 alunos poderiam trabalhar em duplas e alcançaríamos nossos objetivos.

3.2 A primeira etapa: início da trajetória

A primeira etapa da intervenção deveria ter se iniciado em março, mas precisamos aguardar a manutenção no laboratório de informática, já que as suas condições não correspondiam ao que fora informado pela gestão da escola. Por isso, só foi possível começar em 27 de abril de 2017 (uma hora-aula), com 23 alunos presentes. Iniciamos o encontro com uma conversa informal, a fim de conhecermos a turma e vice-versa. Nossa remoção de Juscimeira para Cuiabá havia sido publicada no Diário Oficial pouco antes e ainda não conhecíamos os alunos. Daí a necessidade desse bate-papo inicial.

Na aula seguinte, foi feito um diagnóstico, para termos uma ideia de quantos alunos conheciam a *fanfiction*, quantos já haviam acessado *sites* para leitura das produções e quantos já haviam escrito/publicado produções semelhantes. Para nossa surpresa, alguns alunos já conheciam o gênero e sete já eram cadastrados em um *site*, mas apenas como leitores.

Houve também uma aula expositiva e dialogada, com a utilização de *slides* para apresentação da *fanfiction* (origem, características, tipos e objetivo). Todos os alunos se mostraram entusiasmados com a proposta de participação no projeto. Aqueles que ainda não conheciam, sentiram-se motivados a conhecer e a participar. Uma aluna relatou nunca ter ouvido falar nesse gênero virtual, mas achou muito interessante seu uso para o incentivo da leitura e da produção escrita.

Em 5 de maio de 2017, planejamos duas horas-aula no laboratório de informática, para criação de *e-mail* no *Gmail* e para orientações sobre o manuseio da ferramenta *Google Drive*, na qual os alunos responderiam a um formulário *on-line*. Com antecedência, fomos informadas pelo diretor da escola de que 14 computadores estavam funcionando e os restantes estavam sendo reparados pelo técnico. Como a turma tinha 28 alunos e todos estavam presentes nesse dia, planejamos as atividades em duplas, mas, ao chegarmos ao laboratório, o cenário foi desanimador: vários computadores sem *mouse* e apenas alguns com acesso à internet. Como a maioria dos alunos tem *smartphone*, o material poderia ser acessado de outra forma e resolvemos ir à coordenação para anotar a senha do *wifi* da escola, que é diferente da utilizada no laboratório. Infelizmente, nesse dia, uma pane inviabilizou o uso da internet e a realização das atividades, mesmo pelo celular.

Assim, precisamos redirecionar o planejamento. Propusemos uma roda de conversa, na qual foi discutido e escolhido um nome para o *site* que criaríamos para a turma, com a intenção de hospedar as *fanfics* produzidas pelos alunos. Os alunos fizeram três sugestões: *Fanfiction City*, *Rebel* e *Fanfiction Fire Nine*. Após uma votação, a terceira sugestão foi a vencedora, com 14 votos.

Feito isso, entregamos aos alunos dois termos de consentimento livre esclarecido, conforme é possível verificar nos “ANEXOS B e C”. Um para que assinassem, caso aceitassem participar do projeto e autorizasse a divulgação de suas fotos e produções escritas no *site*. O outro termo era para que os pais ficassem cientes do projeto e autorizassem a participação dos filhos.

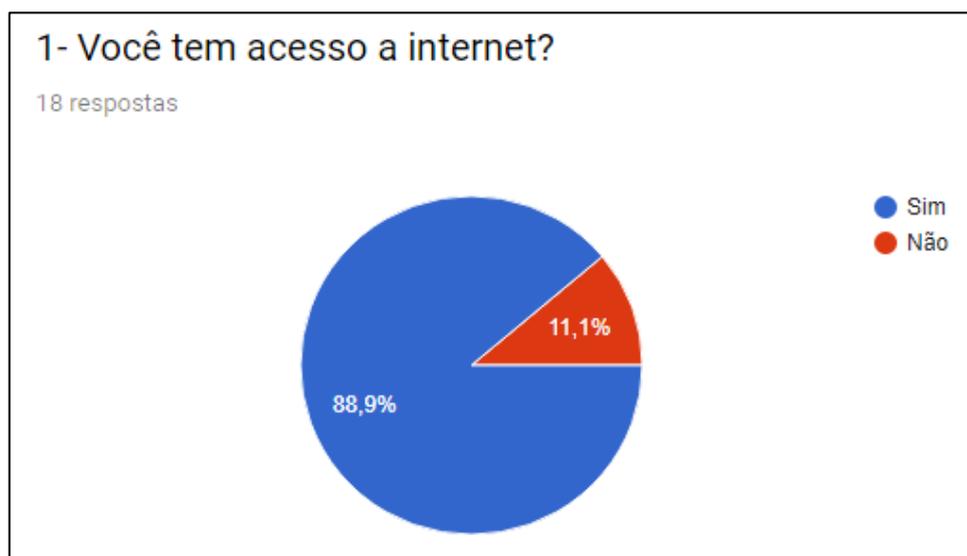
Em 12 de maio 2017, a aula foi no laboratório de informática, com 14 computadores com acesso à internet e *mouses*. Nesse dia, foi explorado o aplicativo *Google Formulários*, disponível no *Google Drive*. Enviamos o formulário *on-line* criado no *Google Formulários* para os alunos que já tinham contas cadastradas no *Gmail*. Os demais, que não tinham ou haviam esquecido a senha, criaram contas nessa aula, utilizando os computadores em duplas ou seus *smartphones*. Com esse formulário, o propósito era realizar um levantamento inicial sobre as práticas, os usos da internet e de outras tecnologias e também fazer uma investigação sobre o repertório de leitura dos alunos. Enviamos o formulário para os 28 alunos, 18 responderam e compartilharam conosco. Todas as perguntas que foram enviadas aos alunos podem ser verificadas no “ANEXO D”.

Neste ponto, salientamos que o resultado da pesquisa aplicada aos alunos foi convertido em gráficos, criados automaticamente no aplicativo *Google Formulários* após selecionarmos essa opção. Outra vantagem desse aplicativo é que, ao terminar a elaboração de

um questionário, pode-se enviá-lo tanto via *e-mail* quanto pelas redes sociais, entre elas o *Facebook*. Pode-se enviar o *link* ou exibi-lo de forma direta, num *site* ou num *blog*. No nosso caso, optamos por compartilhar apenas entre nós.

A seguir, apresentamos os gráficos que mostram, em porcentagem, as respostas dos alunos ao questionário.

Figura 2 – Gráfico da questão 1 do formulário

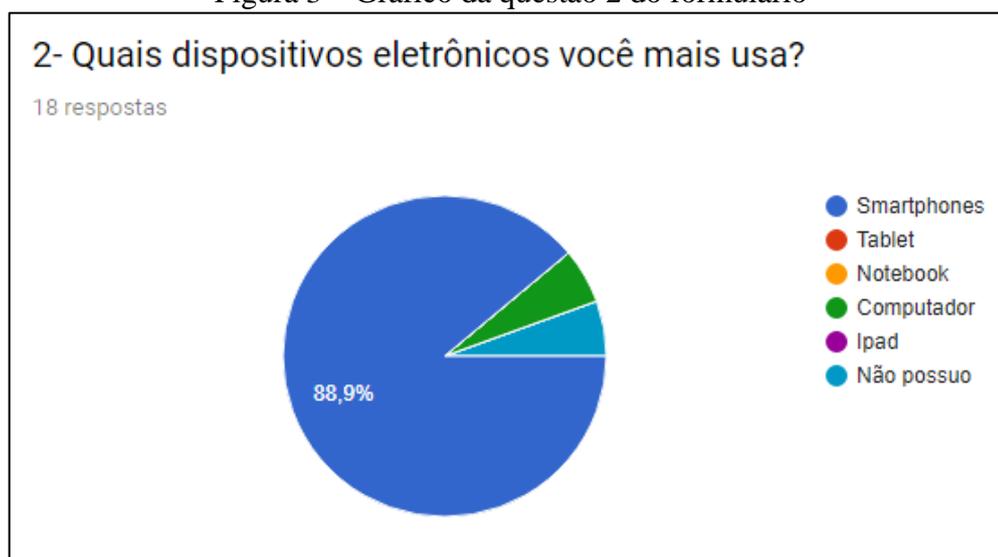


Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*, ferramenta disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>.

Nossa intenção com essa pergunta era constatar quais alunos tinham acesso à internet, para que pudéssemos planejar as aulas e atendê-los *on-line* quando necessário. Como podemos ver 11,1% dos alunos não tinham acesso à banda larga, apenas dois alunos dos 18 que responderam.

Essa resposta confirma os dados do PNAD em relação aos domicílios com acesso à *internet*, descritos no item 2.2 quando tratamos das concepções de letramentos.

Figura 3 – Gráfico da questão 2 do formulário

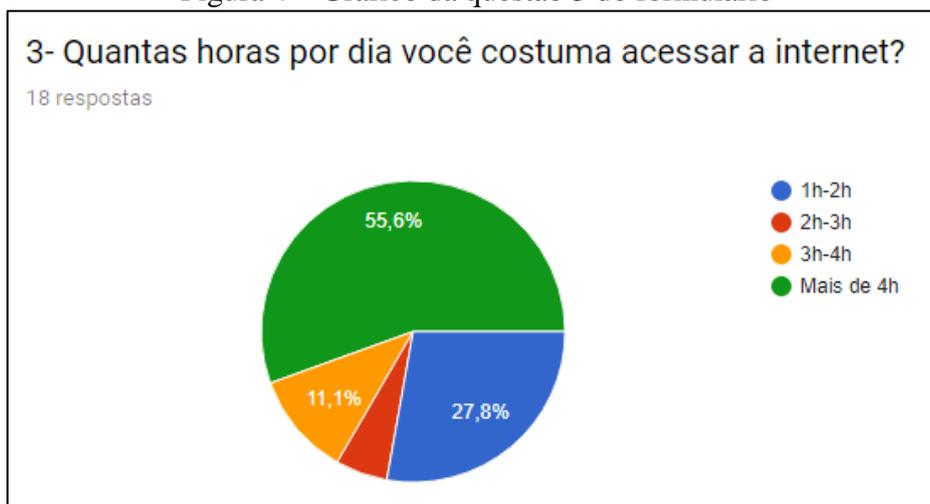


Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

A internet móvel, apoiada na tecnologia sem fio e em dispositivos móveis, como a que se usa nos *smartphones*, tem sido a ferramenta mais utilizada por nossos alunos fora do ambiente escolar, principalmente pelo acesso rápido e fácil às redes sociais mais conhecidas, como *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*. Como podemos observar na Figura 3, 88,9% dos alunos utilizam mais os *smartphones*. Assim, estão continuamente aprendendo. Em todo momento e em qualquer lugar, são produtores de texto. De fato, a linguagem e as práticas sociais de todos nós estão associadas às tecnologias e somos todos afetados por elas.

Diante dos dados da Figura 3, podemos dizer que o estilo “giz-e-lousa”, sobre o qual se insiste na educação escolar brasileira e que conduz a uma aprendizagem mecânica, repetitiva ou “bancária”, conforme Paulo Freire (1996) precisa ser substituído por novas metodologias de ensino, que incluam o uso de computadores e celulares, para que os alunos os utilizem dentro da escola, e não apenas fora dela, como muito bem ressalta Almeida (2003).

Figura 4 – Gráfico da questão 3 do formulário

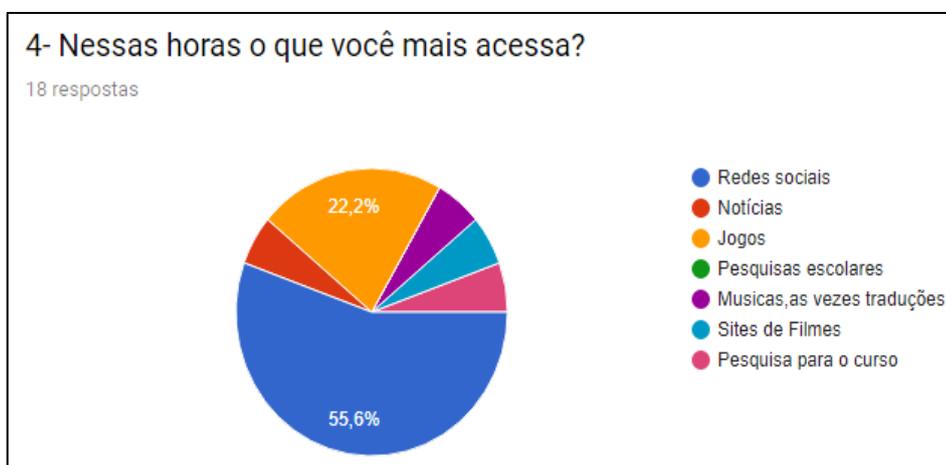


Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

Ficar conectado mais de quatro horas por dia reafirma o contato constante que nossos alunos têm com a leitura e a escrita, contrariando a fala de alguns pais, professores e pessoas em geral da escola, que afirmaram que “os adolescentes do 9º ano não gostavam de ler e muito menos de escrever”. Mesmo que essa leitura e essa escrita não estejam nos moldes que a escola espera e muitas vezes impõem, nossos alunos estão continuamente aprendendo; em todo momento e em qualquer lugar, são produtores de textos.

Nesse sentido, Barton e Lee (2015, p. 204) afirmam que “as novas mídias desempenham papel central nas práticas textuais e processos de construção de sentido dos estudantes”. Então, por que não utilizar algumas dessas horas para direcionar a navegação dos alunos para que seja mais produtiva e construa sentido em sua aprendizagem?

Figura 5 – Gráfico da questão 4 do formulário



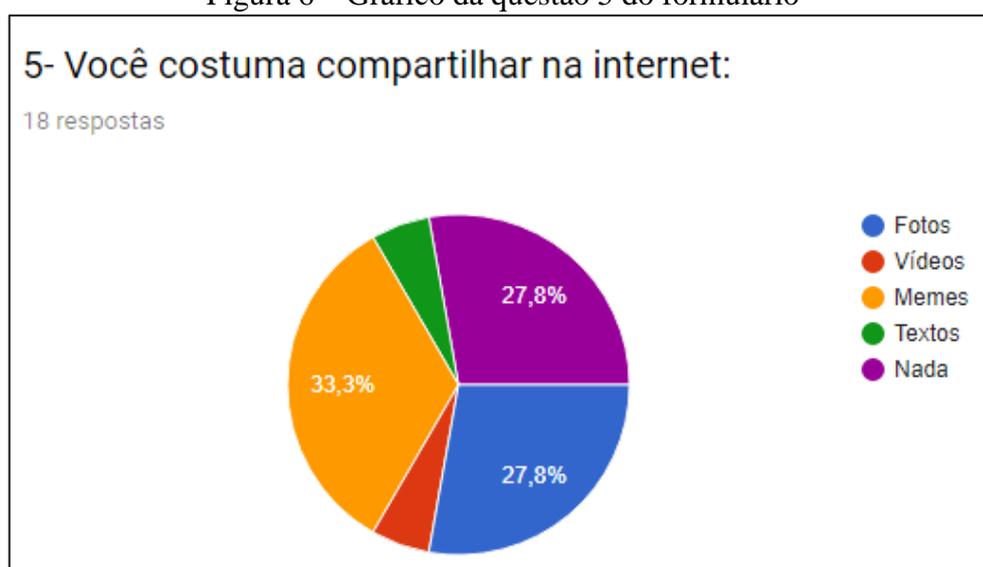
Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

Os dados apontam que os alunos estão acessando as redes sociais por mais de quatro horas, o que corrobora o que afirmam Barton e Lee (2015, p. 22): “sites de redes sociais como o *Facebook* e o *Twitter* são plataformas para as pessoas interagirem umas com as outras e se conectarem pela palavra escrita e outros conteúdos multimodais”.

De acordo com Alves (2015, p. 40), os adolescentes, por meio das redes sociais e valendo-se de diversos aplicativos, como *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp* e *Tumblr*, demonstram “grande flexibilidade no uso das habilidades de ler, escrever e transitar em ambientes multimodais”.

O resultado indica que nós, professores, necessitamos nos profissionalizar em relação à tecnologia eletrônica e buscar estratégias de uso que os alunos apreciem, conforme explicitado por Ribeiro (2002), já citada no capítulo 2.

Figura 6 – Gráfico da questão 5 do formulário



Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

Com relação ao conteúdo compartilhado pelos alunos, houve uma divisão quanto às preferências. Foi o momento de debatermos sobre o que compartilhamos na *internet*. Gostaríamos de retomar o item 2.4, quando dissemos sobre o uso desenfreado da internet que pode acarretar danos aos nossos alunos. Aprender a se preocupar com a excessiva exposição nas redes sociais, moldar bom comportamento *on-line* e fazer perguntas críticas a respeito da informação encontrada são atitudes necessárias a todos nós. Nesse momento ressaltamos, que temos acesso às informações na internet de uma maneira muito rápida, mas nem sempre essas informações são verídicas. Precisamos selecionar, filtrar e verificar qualquer informação antes de postá-las ou compartilhá-las nas redes sociais.

Figura 7 – Gráfico da questão 6 do formulário



Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

A resposta dos alunos a esse questionamento confirma a predileção deles em frequentar a sala de informática. Nessa aula foi possível apresentá-los os dados da pesquisa apresentada no item 2.4, intitulada: “Juventude Conectada” realizada com jovens de 16 a 24 anos, confirmando a preferência desses alunos por professores que fazem uso de tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, por assemelharem-se a eles.

Outro fator relatado por eles no que diz respeito às aulas no laboratório, seria o fato de “*ter aulas diferentes, de poder sair da sala e mexer no computador*”.

Figura 8 – Gráfico da questão 8 do formulário



Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

A finalidade desse questionamento era saber se os alunos tinham o hábito da leitura na tela do computador antes de apresentar a proposta, pois a *fanfiction* é totalmente virtual.

Mais uma vez, as respostas apontam para aquilo que dizem alguns estudiosos, como, por exemplo, Rojo (2007, p. 63), quando postula que “os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual”. Reverbera a relevância e urgência de estudos e discussões acerca dos letramentos digitais.

Ainda nessa perspectiva, Araújo (2007, p. 17) afirma que “a escrita digital é mais uma, entre variadas maneiras de usar a língua” e de forma alguma prejudicará a aprendizagem do aluno na migração da escrita exigida nas “redações”.

Figura 10 – Gráfico da questão 9 do formulário



Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

A preferência de leitura dos alunos mostrou-se bem dividida e refletiu-se posteriormente na produção escrita das *fanfics*. Essa preferência foi valorizada quando permitimos, inicialmente, que lessem e escrevessem sobre o gênero que quisessem. Neste ponto, já podemos adiantar que, no decorrer das produções dos alunos, foram escritas histórias ficcionais românticas, de mistério, de suspense, lendas, poesias etc., que serão abordadas adiante, com mais detalhes.

Ainda no *Formulários Google*, os alunos, além de selecionar e assinalar alternativas, foram incitados a formular e digitar as próprias respostas, como se pode observar na Figura 11. O questionamento era sobre o que já haviam lido.

Figura 11 – Questão 10 do formulário

10- Quais livros já leu?

18 respostas

Branca Como O Leite Vermelha Como O Sangue,Lua Azul,Pequeno Príncipe,Pollyanna,entre outros

Poucos

Quem é você Alaska?, O menino do pijama listrado, toda a saga Percy Jackson e os Olimpianos, Eternamente você e outros os quais eu não lembro

vários, mas no momento estou lendo a menina que roubava livros!

Eu já li muitos livros

A volta ao mundo em oitenta dias
Estudo em vermelho
E alguns livros da coleção vagalume

Só li um livro chamado Um Estudo em Vermelho

Romance

Pequeno Príncipe

Fênix,

O morro dos ventos uivantes, A namorada de Camões, O reino das vozes que não se calam, O mundo das vozes silenciadas...

a culpa das estrelas

Nenhum

Eu sou Malala

Um estudo em vermelho

Pequeno Príncipe, Um estudo em vermelho, Diário de um banana

Five nights at freddy the silver eyes

Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

Conforme a gestão da escola em que desenvolvemos o projeto, o repertório de leitura dos alunos não se enquadra no esperado para uma turma de 9º ano. Porém, a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil em sua 4ª edição (2016/ano-base 2015)”¹⁶ apontou que o percentual de jovens leitores é, proporcionalmente, bastante superior ao da média do leitor brasileiro em geral. Em números absolutos, poderíamos pensar em cerca de 7.887.728 leitores

¹⁶Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/home/images/2016/ Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.PDF>. Acesso em: 10 out. 2017.

na faixa de 11 a 13 anos e de 11.268.181 na faixa de 14 a 17 anos, um número bastante significativo em relação ao total de 19.155.909 leitores brasileiros.

Ainda de acordo com o critério adotado nessa pesquisa, é leitor quem leu pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores. Em 2015, 56% são considerados leitores na população brasileira com 5 anos de idade ou mais.

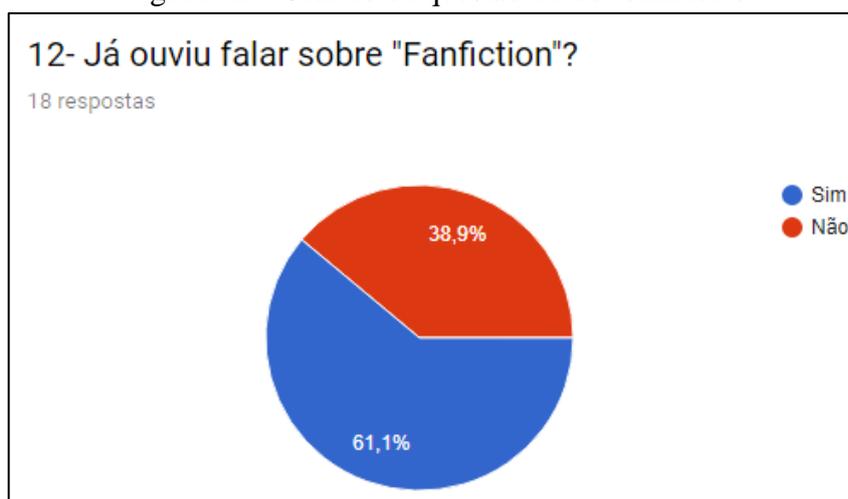
Com relação a leituras em meio digital, mostrou-se que: 56% leram no celular ou *smartphone*; 49% leram no computador; 18%, no *tablet* ou *Ipad*; 4%, em leitores digitais, como *Kindle*, *Kodo* ou *Lev*. Os celulares e *smartphones* despontam como os principais dispositivos para leitura digital. Os dispositivos específicos para esse tipo de leitura são os menos utilizados, respondendo por apenas 4% do total. A edição de 2015 da pesquisa também indica que, em geral, o leitor de livros digitais baixa gratuitamente da internet os livros que deseja ler.

Conforme já mencionamos no capítulo 2, houve uma revolução na maneira de ler e escrever e essa geração de novos leitores aprendem em meios eletrônicos por meio de novas práticas, incluindo o uso de computadores, *tablets* e outros dispositivos específicos.

Então, ao contrário do que se imagina, nossos jovens são leitores, e aqueles muitos que possuem *smartphones* com acesso à internet e às redes sociais leem e escrevem com certa frequência.

Ao serem questionados sobre o gênero *fanfiction* responderam.

Figura 12 – Gráfico da questão 12 do formulário



Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

Essa porcentagem reforça que a *fanfiction* tem se popularizado entre os adolescentes, porém, ainda de forma sutil na turma de alunos em que desenvolvemos o projeto, porque

poucos conheciam as características do gênero, os *sites* em que são trabalhadas e as muitas possibilidades que a *fanfiction* proporciona no trabalho de leitura e escrita. Os 61,1% de alunos que já tinham ouvido falar do gênero são resultado de terem conhecimento da existência da *fanfiction* e, porque não dizer, de terem sido afetados pelas novas tecnologias. Como bem disse Lévy (1999, p. 40):

A multimídia interativa ajusta-se particularmente aos usos educativos. [...] quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não-linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É portanto um material bem adaptado a uma pedagogia ativa.

O letramento em multimídia é a habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeos. Na *fanfiction*, os alunos têm essa possibilidade de se tornarem hábeis na produção de textos, utilizando os recursos citados de imagem, som e vídeo. No próximo subitem apresentaremos algumas atividades realizadas com o desejo de letrar os alunos em multimídia, como, por exemplo, produção de capas para suas histórias, o uso de imagens encontradas na internet para compor os capítulos e edição em *site* específico. É possível também produzir uma *fanfic* usando som e vídeo, quando, por exemplo, produz-se a paródia de uma música e ela é postada no *YouTube*. São inúmeras as possibilidades de utilização desse gênero.

Com relação ao gênero da produção escrita os alunos posicionaram-se da seguinte maneira.

Figura 13 – Gráfico da questão 13 do formulário



Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

Com esse questionamento tínhamos a intenção de saber o gênero preferido dos alunos para as futuras produções textuais. Como alguns já realizavam leituras de *fanfics*, a maioria optou pela aventura, gênero que encontramos constantemente nas histórias ficcionais escritas por fãs. Precisamos ouvir nossos alunos e como já dissemos anteriormente, nosso objetivo foi partir do que eles elegem como boa leitura e ampliar o repertório deles.

Ao questionar os alunos sobre o uso do *Google Drive*, ferramenta que utilizaríamos na produção escrita, obtivemos o seguinte resultado.

Figura 14 – Gráfico da questão 14 do formulário



Fonte: Elaborado pela autora em *Formulários Google*.

É importante ressaltar que os 33,3% que responderam “sim” para o uso do *Google Drive*, na verdade, já tinham visto a ferramenta, mas não sabiam como o aplicativo funcionava e muito menos que fosse possível usá-lo em sala de aula.

Diante desse resultado, procuramos trabalhar com a turma a forma de responder e compartilhar por *e-mail*, a fim de que tivéssemos acesso às respostas.

Com o *Google Drive*, tentamos aprimorar o letramento digital dos alunos, que se surpreenderam com os recursos dessa ferramenta tão útil de escrita colaborativa e aprenderam a utilizá-la.

A possibilidade de armazenar, compartilhar informações e escrever em conjunto oferecida pelo *Google Drive* fez com que uma das produções escritas pudesse ser composta coletivamente, por iniciativa dos próprios alunos. Mais adiante, trataremos do desenvolvimento dessa atividade.

A propósito, Matias (2016, p. 171) lembra que “esse conjunto de aplicativos traz algumas vantagens que favorecem o seu uso na escola. Uma delas é que os arquivos ficam

seguros e acessíveis de qualquer lugar por meio da internet; outra coisa é que eles podem ser editados em conjunto”.

O formulário preenchido pelos alunos foi acessado também pelos dispositivos móveis. Como já dito, no laboratório de informática da escola, não havia computadores suficientes para todos os alunos e muitos não dispunham de computador em casa. O formulário, então, foi respondido e compartilhado conosco via *Google Drive*. As informações obtidas nos possibilitaram traçar estratégias para as atividades posteriores.

3.3 Segunda etapa: rumo à escrita colaborativa

A segunda etapa do projeto de intervenção teve início em 12 de maio 2017. Propusemos leituras de *fanfics* nos seguintes *sites*: <<https://www.socialspirit.com.br/fanfics>>, <<https://www.wattpad.com>> e <<https://www.fanfiction.com.br>>. A proposta era conhecer esses *sites* de *fanfiction*, para comparação, observação, conhecimento das regras de conduta e postagem, pois, apesar de serem *sites* acessados majoritariamente por adolescentes, a linguagem obedece à norma culta da língua, não sendo permitidas abreviações e gírias. O enredo das histórias postadas deve atender à faixa etária, à categoria e aos gêneros escolhidos previamente.

Muitos adolescentes usuários da internet têm a concepção de que tudo é permitido em meios eletrônicos, que podemos escrever de qualquer maneira, tudo que quisermos. Nessa aula foi o momento de esclarecermos essas questões, reforçando que há regras a serem seguidas, não só para os *sites* de *fanfics*, mas em todos os ambientes virtuais em que navegamos. Precisamos ser criteriosos até mesmo em comentários postados no *facebook* de amigos, para que não haja *posts* desagradáveis, envolvendo preconceito racial, de gênero ou publicações ofensivas.

Nos *sites* de *fanfictions*, muitos usuários omitem suas idades para postar histórias que retratavam cenas de sexo, utilizam uma escrita com conteúdos inapropriados para a faixa etária. Após lermos e conversarmos sobre todas as condutas e regras, fizemos um acordo que a nossa postura seria diferente e seguiríamos as regras de conduta e de postagens citadas nesses *sites*.

Essa atividade ocorreu no laboratório de informática da escola e precisou ser realizada em duplas e trios, incluindo o uso dos celulares, por não haver computadores disponíveis para todos. Os alunos que não conheciam ou que nunca haviam acessado um desses *sites* se mostraram receptivos ao projeto naquele momento. Enfatizamos também que, ao utilizarmos

o *site* criado especialmente para a turma, valeriam as mesmas regras. Todos concordaram. Seguem-se duas imagens dos alunos nessa atividade.

Figura 15 – Alunos lendo *fanfics* no laboratório de informática



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 16 – Alunos lendo *fanfics* no laboratório de informática



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Essa atividade de leitura atraiu muito o interesse dos alunos, porque, além de estarem livres para escolher seu gênero preferido de *fanfic*, fazendo inferências sobre o enredo das

histórias lidas, eles também conheceram *sites* de *fanfiction*. Nessa aula, tivemos a oportunidade de prepará-los para uma leitura envolvente, atenta, localizando ideias centrais nos textos e nas regras, fatores importantes e necessários para a construção de sentidos. No capítulo 2, quando explicitamos os processos que envolvem o ensino da leitura, ressaltamos a visão linguística de Coscarelli e Novais (2010) sobre o assunto, quando afirmam que ler é um processo de integração que envolve diversas operações para atribuímos sentido ao que lemos, dentre elas, a produção de inferências e a apreensão da ideia global do texto. Essa atividade de leitura teve por objetivo a familiarização com o *site* e o conhecimento das regras estipuladas pelo próprio *site* para as postagens das histórias.

No encontro seguinte, iniciamos a aula questionando a respeito das categorias de *fanfiction*, que podem ser livro, quadrinho, *anime*, filme, série de TV ou, ainda, produções inspiradas em bandas de música ou atores favoritos. Informamos que os alunos estavam livres para escolher a categoria que quisessem para fazer a leitura de uma história no *site* <<https://www.socialspirit.com.br>>, escolhido pela maioria dos alunos para se cadastrar ou apenas realizar leituras das histórias ficcionais. Nessa leitura, todos deveriam estar atentos à sinopse da história escolhida, porque esse seria o assunto da aula seguinte.

Na sequência, fomos para a sala de aula. Explicamos o que seria trabalhado: a sinopse. Questionamos se sabiam o que era uma sinopse, se já haviam produzido uma. A maioria respondeu que não, embora soubessem dizer o que era uma sinopse, devido à atividade anterior quando leram sinopses no laboratório de informática.

Trabalhamos com uma definição do dicionário Michaelis *on-line* e, depois, questionamos onde é possível encontrar exemplos de sinopses, ao que os alunos responderam prontamente.

Introduzimos o assunto sinopse de filme e perguntamos quais quesitos os alunos adotavam na escolha de um filme e o que era importante na escolha de um filme. Dentre as respostas obtidas, podemos mencionar: “*eu gosto de filme de ação*”; “*eu prefiro de ficção*”; “*eu escolho um filme pelos atores*”, entre outras. Em seguida, explicamos qual o objetivo da sinopse de filme e levamos, como exemplos, três filmes: *O príncipe da Pérsia*, *O menino do pijama listrado* e *Eclipse*, da saga Crepúsculo. Elegemos alguns alunos para ler as sinopses e comentamos o posicionamento crítico que cada sinopse apresentava, por ser essa uma de suas características.

Levamos, também, três sinopses de *fanfictions* para comparar com as sinopses dos filmes. A primeira foi baseada no filme *O menino do pijama listrado*, a segunda, na saga Crepúsculo, ambas retiradas do *site* <<https://www.fanfiction.com.br>>, e a terceira foi escrita

por uma aluna da turma, que já fazia leituras no *site* há dois anos, mas nunca produzira. Entretanto, com o projeto, já na primeira aula, ela viu a possibilidade de escrever histórias ficcionais. Bem antes dessa aula sobre sinopses, entrou em contato conosco por *e-mail* e nos enviou sua primeira *fanfic* pelo *Google Drive*, a primeira a ser postada no *site* da turma. Assim, diante das *fanfics* apresentadas, os alunos puderam analisar, levantar diferenças e semelhanças em relação às sinopses dos filmes.

O aplicativo *Google Docs* foi o local escolhido para o armazenamento das produções escritas por oferecer muitas possibilidades que podemos explorar com os alunos. O uso desse aplicativo aconteceu da seguinte forma: cada aluno após realizar leituras na categoria de preferência deles, iniciou suas próprias produções, baseadas em livros, séries de TV, *animes*, mangás e outras. Foi criada uma pasta com o nome de cada aluno da turma do 9º ano e foi disponibilizada, compartilhada, a princípio, apenas com as professoras, via *Gmail*. Criamos também um arquivo em branco, onde cada aluno deveria iniciar a escrita de sua *fanfic*, como se vê na Figura 17.

Figura 17 – Produção salva no *Google Docs*



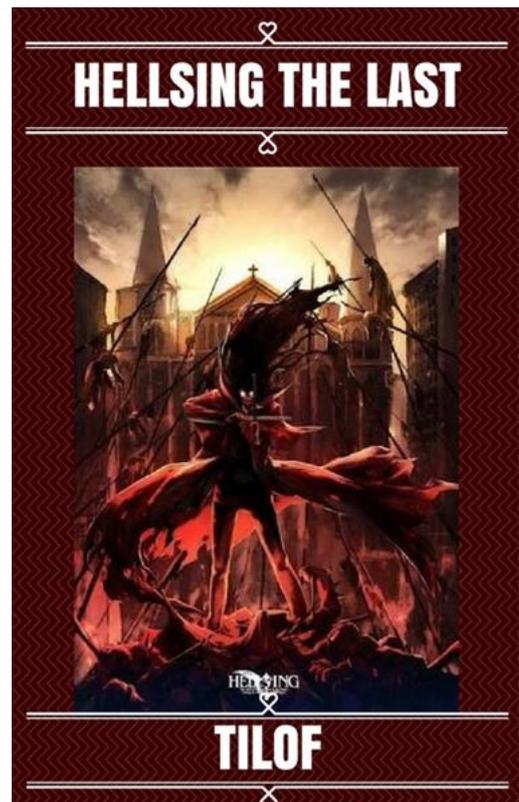
Fonte: Elaborado pela autora em *Google Docs*.

Na pasta criada no *Google Docs*, cada aluno iniciou a escrita da história ficcional digitando no documento em branco baseada no gênero e categoria escolhidos previamente. A produção teve continuidade nas aulas posteriores, pois todo conteúdo digitado é salvo automaticamente. Não existe o botão “Salvar” e o texto pode ser modificado quantas vezes forem necessárias.

A produção iniciou-se com a escolha da categoria que cada aluno gostaria de escrever, em seguida deveriam pensar no título da história, selecionar uma imagem na internet para a criação da capa e editá-la no *site Canva.com*. Nesse momento apresentamos o *site* aos alunos e explicamos como funcionava a criação das capas das histórias, porque como já dissemos no item 2.3 o *site* oferece muitas possibilidades além da confecção de capas de livros.

Seguem exemplos de algumas capas que foram feitas pelos alunos, orientados por nós para a confecção.

Figura 18 – Capas de *fanfiction*





Fonte: Elaborado pelos alunos no *site Canva.com*.

As categorias escolhidas pelos alunos após as leituras que realizaram foram as seguintes: Bella escolheu um mangá, Tilof escolheu uma série de TV, O Panda Amarelo escolheu originais e Lullinha 15 um filme. O *design* de cada capa foi editado pelos alunos, salva e copiada para a pasta de cada um no *Google Docs*.

Eles apresentaram algumas dificuldades no início, pois nunca haviam utilizado o *Google Docs* e nem mesmo o *site Canva.com* como recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa. Porém, como são nativos digitais, possuem habilidades que lhes permite compreender, utilizar o aplicativo e compartilhar conosco todo o processo de escrita e criação das capas. Assim, foi possível fazer interferências em tempo real.

O próximo passo foi classificar a faixa etária, escolher os personagens e a quantidade de capítulos, que poderiam ser definidos também após a escrita de toda a história.

Os alunos que compareceram às aulas no contraturno, realizaram a atividade descrita anteriormente e retirávamos as dúvidas que surgiam. Os que recebiam atendimento *on-line*, enviavam o texto por *e-mail*, davam um aviso no grupo de *WhatsApp* criado para facilitar a comunicação. Assim, certificávamo-nos de que os próprios alunos estavam digitando e realizando também a atividade *on-line*. Também podíamos conversar pelo *chat* do aplicativo para tirar as dúvidas que surgiam e realizar também as correções necessárias.

À medida que os alunos se familiarizavam com o aplicativo, foram tomando a liberdade de também inserir além dos textos, imagens aos capítulos de suas histórias, mesmo fora dos horários de aula, demonstrando interesse e envolvimento nessa atividade.

O entusiasmo desses alunos foi tão evidente que, ao final do projeto de intervenção, eles pediram para escrever uma *fanfic* coletiva. Nesse caso, a escrita não foi compartilhada no aplicativo apenas conosco, mas com todos os alunos que participaram da escrita colaborativa. Essa produção será descrita no item 3.4.2.

De acordo com Azzari e Custódio (2013) ao deslocarmos a escrita para o ambiente digital e em rede, adotamos a abordagem pedagógica dos multiletramentos, assim, desenvolvemos uma prática de escrita situada, por meio da escrita colaborativa no *Google Docs*.

Com o uso dessa ferramenta, os alunos construíram e compartilharam conhecimento e, por meio dela, fizeram novas descobertas. Assim, o aplicativo tornou-se significativo para eles. Matias (2016) ressalta que não haverá resultados positivos caso o professor apenas inclua a tecnologia no cotidiano das aulas, é preciso mais que isso. Faz-se necessário assumir o papel de mediador, possibilitando, por meio das ferramentas disponíveis, a significação aos estudantes, oferecendo uma “nova possibilidade de dimensão concreta na construção e reconstrução de conhecimentos e saberes”. (MATIAS, 2016, p. 181-182).

Foi o que aconteceu na etapa da escrita. Assumimos o papel de mediadoras e auxiliamos os alunos no decorrer das produções escritas, tirando dúvidas, acrescentando informações ao enredo das histórias, ajudando no uso dos aplicativos, oferecendo, enfim, possibilidades de construção e aprimoramento de conhecimentos.

Na sinopse que analisaremos a seguir, utilizamos uma estratégia diferenciada. Uma aluna da turma preferiu ficar no anonimato até o fim das aulas de intervenção. Criou pseudônimos para assinar suas histórias. A confirmação de suas produções também acontecia pelo *WhatsApp*, porém no privado. Assim como ocorreu com os demais alunos, dávamos prosseguimento à escrita pelo *Google Docs*, auxiliando-a pelo *chat* do aplicativo.

Considerando que o ambiente de sala de aula é heterogêneo, cada aluno possui sua peculiaridade e valorizar as diferentes maneiras de alcançar a aprendizagem desses alunos tornou-se imprescindível para o processo de escrita deles. Procuramos então, respeitar esse processo.

Convém ressaltar que, para preservar a identidade dos alunos, nós os apresentamos por pseudônimos escolhidos por eles durante as análises. A aluna da sinopse a ser analisada a seguir denominou-se Sonhadora Misteriosa. Ela estava à frente de seus colegas e como não

era possível a sua participação presencial no contraturno produzia em casa pelo seu *smartphone* e compartilhava conosco cada etapa da escrita. A Figura 18 traz a sinopse produzida por ela e nosso comentário no aplicativo.

Figura 18 – Sinopse produzida pela aluna Sonhadora Misteriosa antes da correção

Fanfic iniciada dia 19/05/2017
De: Sonhadora Misteriosa

TÍTULO: It all started with a strange conversation

SINOPSE: Aiko é um jovem de dezenove anos, que muda de país, acaba ficando confuso com a própria sexualidade e fica dividido se deve ou não investir em quem se ama - não importa o que os outros pensem. O jovem se muda com a família para Pequim na China, por conta do emprego de seu padrasto, e lá começa a faculdade de publicidade.

Como Aiko se muda para faculdade, ele começa a dividir o quarto com Baek Jong. Baek Jong é um jovem diferente do que Aiko está acostumado, aparentemente é um fofo, logo desperta um sentimento diferente em Aiko... a partir daí que tudo na vida desses jovens começa a mudar! Será que vão se entregar um pro outro? começar a viver um grande e intenso amor? Vão passar por cima das opiniões alheias? Será mesmo que esses dois garotos ficaram juntos?

Descubra isso em: It all started with a strange conversation

Fonte: Elaborado pela aluna Sonhadora Misteriosa no *Google Docs*.

Figura 19 – Comentário da professora



Edisangela Basto 20:06 20 de mai ▾

Texto selecionado:

| T

Solicitarei algumas correções no texto da sua sinopse para que ao corrigir, você também aprenda ok?

[Responder - Resolver](#)

Fonte: Elaborado pela professora no *Google Docs*.

Apesar de nosso foco principal não ser os problemas assinalados, não os deixamos passar despercebidos. Como mediadoras no processo de aprendizagem da escrita e visando também a construção da autoria, marcamos as ocorrências utilizando a correção indicativa e interativa, já descritas no item 2.5 para que a aluna pudesse observá-las, refletir sobre elas e efetuar sua própria correção.

De acordo com Geraldi (2011), a prática de análise em textos narrativos deve incidir sobre problemas de estrutura textual, de ordem sintática, morfológica, fonológica ou estilística.

Percebem-se, na sinopse da Figura 18, problemas de ordem ortográfica e sintática, relativos ao emprego de modo verbal, quando a aluna escreve “*ficaram juntos*”, no pretérito perfeito, em vez de usar o futuro do presente “*ficarão juntos*”. Há também uma questão estilística no uso inadequado de vírgulas, na desarticulação entre períodos e parágrafos.

No *Google Docs*, pode-se usar cor diferente no texto para marcar o que deve ser corrigido e solicitar por meio de comentários o que deve ser mudado ou refeito. Assim procedemos com a aluna Sonhadora Misteriosa, que, após reescrever o texto, clicava o trecho como resolvido, fazendo desaparecer a marcação.

Ainda segundo Geraldi (2011), essa prática de análise linguística parte do erro do aluno para a autocorreção. Assim procedemos. Em tempo real, marcamos no texto o uso inadequado de pontuação, tempo verbal, período desarticulado. Ao visualizar as marcações, a aluna fazia as correções e, quando tinha dúvida, conversava conosco pelo *chat* do aplicativo.

Mesmo com o recurso muito útil da tecla F7 (revisor ortográfico), a aluna não se preocupou com problemas de ortografia em seu texto. Percebemos também que sua maior preocupação era colocar em prática sua criatividade. Coscarelli e Santos, em outubro de 2001, em resposta ao *Jornal do Brasil*, que havia publicado uma matéria em 27/09/2001 colocando o corretor ortográfico como vilão e defendendo o uso do dicionário, refutaram:

Por que não deixar a ortografia por conta do corretor ortográfico? Quanto menos tivermos de nos preocupar com isso no momento da criação, melhor, pois sobrarão tempo e recursos cognitivos para as atividades de planejamento e organização das ideias do texto; para escolher melhor os recursos linguísticos a serem usados e as estratégias textuais que melhor seduzirão o leitor. (COSCARELLI; SANTOS, 2001, p.1)¹⁷.

¹⁷ Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/143306784/Viciados-Em-f7>>. Acesso em: 29 out. 2017.

Percebemos que o objetivo da escrita da aluna Sonhadora Misteriosa era evidenciar suas ideias em relação ao enredo da história, oferecer aos leitores uma *fanfic* romântica, sedutora, que os atraísse para uma interação autora-leitor. Ela atingiu essa meta, pois sua história, após a postagem no *site* da turma, foi a que alcançou o maior número de visualizações. A ortografia não a preocupava, mesmo assim, fez as correções quando solicitamos.

Figura 20 – Sinopse da aluna Sonhadora Misteriosa após correção

Aiko é um jovem de dezenove anos, que muda de país e acaba ficando confuso com a própria sexualidade. Fica dividido se deve ou não investir em quem se ama e não importa o que os outros pensem.

O jovem se muda com a família para Pequim na China por conta do emprego de seu padrasto e lá começa a faculdade de publicidade.

Como Aiko se muda para faculdade, dividi o quarto com Baek Jong, que é um jovem diferente do que Aiko está acostumado, aparentemente é um fofo e logo desperta um sentimento diferente em Aiko.

A partir daí tudo na vida desses jovens começa a mudar! Será que irão se entregar um ao outro? Começar a viver um grande e intenso amor? Irão passar por cima das opiniões alheias? Será mesmo que esses dois garotos ficarão juntos?

Descubra isso em: It all started with a strange conversation (Tudo começou com uma conversa estranha).

Fonte: Elaborado pela aluna Sonhadora Misteriosa no *Google Docs*.

Feito isso, a aluna iniciou a escrita dos capítulos de sua *fanfiction*. Em cada capítulo compartilhado, algumas correções foram solicitadas. Posteriormente às correções, houve a reescrita e os capítulos eram postados no *site*.

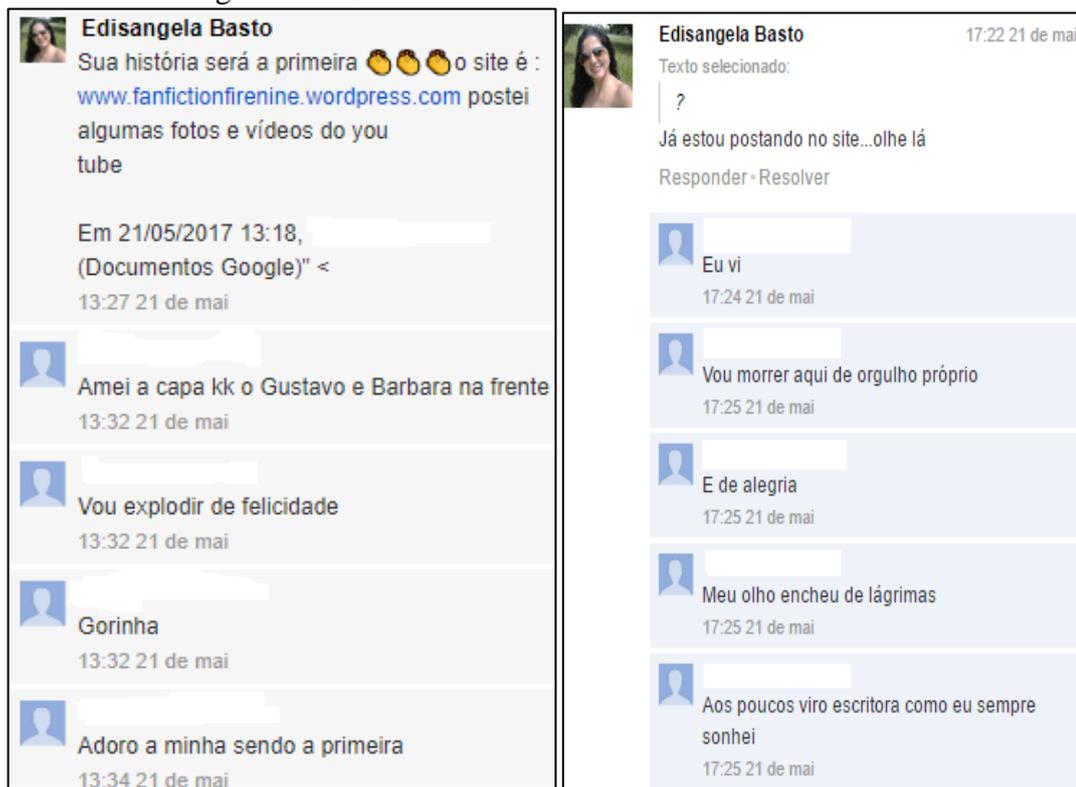
O título da *fanfic* em inglês foi uma opção dessa aluna, inclusive para essa história todos os títulos de capítulos eram em língua inglesa. A categoria que a Sonhadora Misteriosa escolheu para sua história foi “originais”, que são obras criadas pelos usuários sem relação com outros trabalhos, sem se basearem em outras obras. Percebemos que a sinopse em questão, a primeira postada no *site* da turma, foi um grande incentivo para os demais alunos.

Muitos queriam saber quem a havia escrito, já que estava sob pseudônimo, o que é permitido nas *fanfics*.

O impacto que a produção escrita dessa aluna causou na turma, de uma forma geral, foi enorme. O fato de estar no anonimato chamou a atenção dos colegas, que, como quase todos os adolescentes da mesma faixa etária, mostram-se tímidos e veem na *fanfiction* uma oportunidade de expor suas ideias sem receio. Foi divertido acompanhar a curiosidade deles ao saber que a sinopse apresentada era de um (a) colega de classe, que, até então, não havia revelado seu pseudônimo. O alvoroço foi grande na turma, na tentativa de descobrir quem era a (o) autor (a). Fomos bombardeadas com perguntas. Alguns alunos, não muito interessados no projeto, ficaram entusiasmados para participar da produção escrita. A pedido da Sonhadora Misteriosa, mantivemos a discrição sobre sua identidade até o momento em que ela mesma resolveu revelar-se na última produção escrita.

Por outro lado, ainda mais impressionante foi a sua reação ao ser informada pelo aplicativo *Google Docs* de que sua história seria a primeira a ser postada no *site* da turma. Vejamos a reação da Sonhadora Misteriosa no diálogo mostrado na Figura 21. Optamos por apagar seu nome, usando a ferramenta *Paint* do Windows. Pode-se observar, ainda, que, no perfil da aluna, não há imagem que a identifique. No entanto, o relevante nesse caso foram os seus comentários.

Figura 21 – Comentário da aluna Sonhadora Misteriosa





Fonte: *Google Docs*.

Como éramos as responsáveis pelo *site* criado para a turma, todas as vezes que algum conteúdo era postado, os alunos eram avisados pelo grupo de *WhatsApp* ou, no caso da aluna Sonhadora Misteriosa, pelo *chat* no *Google Docs*, como no diálogo exibido anteriormente, ou pelo *WhatsApp* privado. Percebemos, nesse diálogo, que a postagem das histórias, além de trazer satisfação pessoal aos autores, conseguia motivar os outros alunos a escrever, para que suas histórias também fossem curtidas e visualizadas no *site*.

Dando sequência a essa etapa, continuamos realizando atividades em sala de aula, pois a internet da escola ainda estava deficitária. O tema da aula foi os gêneros das *fanfics* e a escrita de sinopse, tema da aula anterior.

Trabalhamos os gêneros das *fanfics* da seguinte forma: cada aluno lia a lista de gêneros que havíamos fornecido e discutíamos o significado de cada um. A lista se encontra no “ANEXO E”. Em seguida, solicitamos que iniciassem a produção de uma sinopse de *fanfiction* na categoria que haviam escolhido para começar a escrever, definindo qual (is) gênero(s) estariam presentes em suas histórias.

Alguns alunos, que estavam com o celular, digitaram seus textos no bloco de notas e nos mostraram. Porém, alguns se recusaram a realizar a atividade na folha que havíamos distribuído. Não insistimos, pois compreendemos que é desmotivador trabalhar na forma manuscrita algo que deveria ser digital. Persistiam as condições precárias do laboratório de informática da escola, então, o trabalho virtual não era possível.

Embora uma das propostas da Seduc ao criar o LIED e já descritas no capítulo 2, visa contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas, não tem sido cumprida nem mesmo

para os alunos que deveriam usufruir desse direito tão necessário. Motivo pelo qual utilizamos os *smartphones* dos alunos com “fim pedagógico” para concluir a atividade descrita.

Seguem-se imagens dos alunos durante a produção de sinopses.

Figura 22 – Alunos produzindo sinopses



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 23 – Alunas produzindo sinopses



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 24 – Alunos produzindo sinopses



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Após essa atividade, concluímos que só seria possível dar continuidade na produção escrita de *fanfics* com um número reduzido de alunos no contraturno, já que o laboratório de informática estava com apenas oito computadores em funcionamento. Ao informarmos aos alunos dessa possibilidade, eles demonstraram pouca receptividade para continuar participando do projeto. Mesmo assim, combinamos os dias e horários em que as aulas aconteceriam para quem estivesse interessado.

Iniciamos a primeira aula no contraturno. A participação foi tímida, apenas quatro alunos dos oito que combinaram estar lá compareceram para uma aula de duas horas.

No cronograma do projeto, a atividade sugerida aos alunos era ler um capítulo de *fanfiction* criado por algum fã de *Harry Potter*, dividir a turma em três grupos, para que cada grupo acessasse um *site* de *fanfiction* e apresentar oralmente como os personagens da história eram vistos em cada *site*. Porém, os alunos não concordaram que a atividade fosse sobre *Harry Potter* e sugeriram escolher a categoria que quisessem.

Chegamos à conclusão de que precisamos ouvir os alunos, valorizar suas preferências e, principalmente, não impor nossos desejos. Assim ocorreu nessa aula. Os alunos fizeram o cadastro no *site* <<https://www.socialspirit.com.br>>; acompanhamos a atividade individualmente; tiramos as dúvidas que surgiram; cada aluno escolheu sua categoria preferida e iniciou a leitura de uma *fanfic*. Uma aluna escolheu a série *Game of Thrones*; um

aluno, a série do *YouTube*, *Girls in the house*; outra aluna, o livro *O reino das vozes que não se calam*, de Carolina Munhóz e Sophia Abrahão; um quarto aluno leu sobre um *youtuber*. Solicitamos que, ao escolherem a *fanfic*, observassem a sinopse e já fossem imaginando a história que escreveriam, com base na *fanfic* escolhida. Lembrando que os alunos já tinham feito as capas de suas histórias, escolhido os títulos, as faixas etária, categorias e sinopses. O próximo passo seria a escrita do primeiro capítulo.

Segundo Kleiman (2016), para que haja compreensão de um texto lido, é necessária a interação dos diversos níveis de conhecimento que entram em cena durante a leitura: o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. Por parte do leitor, deve haver uma procura no passado, em suas lembranças e em seus conhecimentos. Sem essa mobilização, não há significado no que se lê.

Levando em conta essa afirmação, permitimos que as leituras fossem livres, pois, quando os alunos escolhem as categorias em que querem trabalhar, ativam conhecimento prévio, importante para a compreensão. Para suas leituras, eles pesquisaram histórias que já conheciam, “pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias” (KLEIMAN, 2016, p. 29), tornando o texto um todo coerente.

Outro fator interessante, apontado por Santaella (2004), numa visão sócio-histórica, é que há uma multiplicidade de tipos de leitores, dentre eles, o leitor imersivo, virtual, categoria em que essa nova geração se enquadra e que ainda é uma novidade pouco explorada. O leitor virtual é aquele que navega numa tela, programa suas leituras, aquele que deixou de ser contemplativo e de seguir um texto, virando as páginas. Nessa atividade, os alunos programaram suas leituras, ao escolher as categorias de *fanfic* que os agradavam, tornando-se leitores do tipo destacado por Santaella.

Outra atividade dessa etapa foi assistir a um vídeo no *YouTube*, no canal da adolescente Daniela Frade, que dá dicas para começar a escrever uma *fanfic*. Como não foi possível assistir na escola, por falta de equipamento, compartilhamos o *link* do vídeo no grupo de *WhatsApp*.

As aulas continuaram no contraturno, uma vez por semana. Fizemos primeiramente um atendimento individual de uma hora a uma aluna que não tem acesso à internet em casa, não possui *smartphone*, mas se mostrara motivada em participar do projeto. Ela demonstrava muita dificuldade na navegação na internet, e mesmo em tarefas simples no computador, pois não conhecia as funções de algumas teclas. Orientamos essa aluna na utilização do aplicativo para digitação da *fanfic* e nas funções básicas do teclado do computador. Percebemos que, embora usuária não frequente da internet, ela se limitava a fazer sempre as mesmas coisas:

acessar o *Facebook* e o *Google*. Não se aventurava a explorar outras realidades, porque não estava acostumada com o ambiente de internet e ficava perdida diante do computador. Essa aluna nem *e-mail* tinha. Assim, podemos inferir que essa aluna é uma usuária leiga, segundo a classificação apresentada por Santaella (2004) sobre os três tipos de usuários de internet, a saber: o novato, o leito e o experto.

Como podemos perceber, nossa mediação proporcionou à aluna a oportunidade de um atendimento diferenciado e individual. Nos dias combinados para as aulas, ela comparecia pela manhã, antes dos demais alunos, e permanecia na escola até o horário da aula vespertina, a fim de utilizar ao máximo o laboratório de informática. A coordenadora pedagógica providenciava sua alimentação. Essa aluna recebeu suporte e explicações que a levaram a compreender as funções básicas do computador, a criar uma conta de *e-mail*, a utilizar o *Google Drive*, a navegar no *site* de *fanfics* e a realizar buscas rápidas na internet. Como ela é fã do livro *A culpa é das estrelas*, começou nessa aula a leitura de uma *fanfic* baseada nesse livro e iniciou a sinopse de sua própria história.

No horário previamente marcado, chegaram os demais alunos, dentre eles uma aluna que já conhecia a *fanfiction* e tinha cadastro no *site Social Spirit* há muitos anos apenas como leitora, sem ter publicado nenhuma história. Embora seja uma aluna de baixa renda, também não possui telefone celular, apenas um computador com defeito, suas privações não a impediram de ser proficiente na leitura e na escrita e ela foi classificada como experta no quesito usuária de internet. Sabe encontrar o que busca com grande velocidade, não se perde nem hesita em nenhum momento e utiliza o recurso das janelas com muita agilidade e eficiência. Enfim, navega com muito conhecimento.

Essa aluna relatou para nós o enredo do *anime* de que é fã. Falou com desenvoltura, segurança e deu uma grande ajuda ao grupo, no sentido de motivá-lo a ler *fanfictions*. Ela também explicou detalhes do *site* e auxiliou os colegas quando solicitada. Essa aluna aprecia *animes* e mangás e, como já tem habilidades de escrita, em razão das leituras que já realizou, começou escrever a sinopse de sua história sem apresentar qualquer dificuldade.

Os demais alunos continuaram as leituras no *site* e fizeram a escrita das sinopses de suas histórias, digitando nos documentos criados no *Google Docs*.

Dessa etapa do projeto participaram 11 alunos e realizamos atendimentos *on-line* para aqueles que não puderam comparecer à escola no período matutino.

3.4 Terceira etapa: a prática da escrita de *fanfiction*

Nessa etapa, propusemos a produção escrita de *fanfics* individuais. Os alunos já haviam realizado as leituras nas categorias de suas preferências e feito a sinopse de suas histórias. Para isso, antes da produção do primeiro capítulo, trabalhamos sobre os elementos da narrativa, tipologia textual predominante na escrita da *fanfiction*.

Esse trabalho tomou por base as sequências tipológicas, principalmente as atividades de leitura de textos escritos e a prática de análise linguística sugeridas pelos PCNs de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos da Educação Fundamental. No que diz respeito à prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, os PCNs apresentam alguns gêneros privilegiados para essa prática. Há uma grande diversidade nesse aspecto que visa entre tantas coisas, a “articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero”. (BRASIL, 1998, p. 56).

Quanto à prática de análise linguística, os PCNs focam também na análise das sequências discursivas predominantes já mencionadas, bem como dos recursos expressivos recorrentes nas produções dos alunos.

Marcuschi (2008) caracteriza o tipo textual muito mais como uma sequência linguística do que como textos materializados - são modos textuais. No caso das *fanfics*, predomina um modo num dado contexto concreto que é o texto narrativo.

Consideramos também para a nossa intervenção, as concepções sobre sequências textuais de Adam (1992 apud BONINI, 2005, p. 219) que propõe cinco tipos de estruturas sequenciais de base: sequência narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa e dialogal. Para a estrutura sequencial narrativa, ele apresenta seis características, a saber: a sucessão de eventos, a unidade temática, os predicados transformados, o processo, a intriga e a moral. Vejamos como Adam, explica cada uma delas:

1. a sucessão de eventos: a narrativa pressupõe na delimitação de um evento inserido em uma cadeia de eventos alinhados em ordem temporal. Ou seja, um evento (ou fato) é sempre a consequência de outro evento, sendo o elemento principal, aqui, a delimitação do tempo, que se dá em função do evento anterior e do subsequente;
2. a unidade temática: a ação narrada necessita ter um caráter de unidade. Para que isso ocorra, ele deverá privilegiar um sujeito agente. Mesmo que existam vários personagens, um deverá ser o mais importante, dele desencadeando toda a ação narrada;

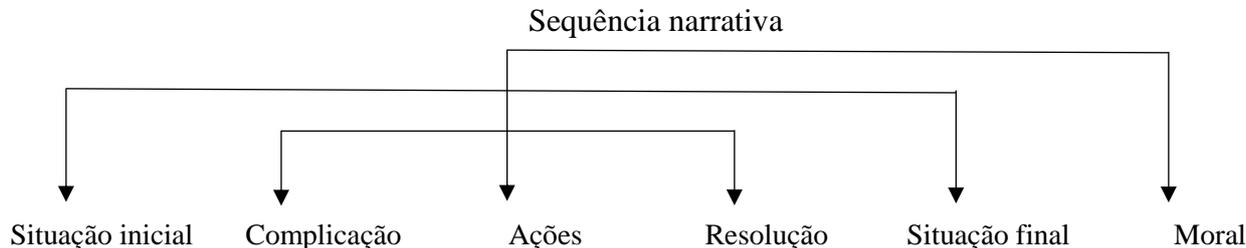
3. os predicados transformados: o desenrolar de um fato implica a transformação das características do personagem, de modo que será mau no início e se tornará bom no final, terá uma perna saudável no início e quebrada no final, etc.;

4. O processo: a narrativa deve ter um início, um meio e um fim. A estruturação básica da sequência narrativa, na verdade, parte dessa ideia de processo. Para que haja o fato, é necessário que ocorra uma situação, no meio, uma transformação que transcorre em direção a um fim, uma situação final;

5. A intriga: a narrativa traz um conjunto de causas, orquestradas de modo a dar sustentação aos fatos narrados. A intriga pode levar o narrador a alterar a ordem processual natural dos fatos, fazendo com que a narrativa comece, por exemplo, pelo meio. A ausência de intriga pode levar certos autores a não considerar crônicas e relatos históricos ou técnicos de fatos como narrativa;

6. A moral: muitas narrativas trazem uma reflexão sobre o fato narrado, que pode encerrar a verdadeira razão de se contar aquela história. Não é uma parte essencial à sequência narrativa, de modo que pode vir implícita. Quando a sequência está inserida em determinado gênero, é uma das partes que mais comumente pode ser alterada, ao se adequar aos componentes do gênero como uma forma hierarquicamente superior, mais geral.

Baseado nessas características, o autor elabora o seguinte esquema representando a sequência narrativa:



Fonte: Bonini (2005).

Nesse percurso, disponibilizamos aos alunos um material impresso que tratava sobre a sequência narrativa. Os alunos leram, lembraram alguns aspectos, questionaram outros e esquematizaram nas *fanfics* lidas os elementos com base nessa sequência.

Feito isso, passamos para a produção escrita individual dos capítulos de *fanfictions*. Partimos para a escrita livre na categoria que mais os agradava. Nessa direção, Vargas (2015, p. 13) defende que:

[...] a oportunidade de interagir com textos de seu interesse, a saber, na maior parte dos casos, textos bem-sucedidos comercialmente, produtos da indústria do entretenimento ou produtos por ela incorporados, cuja presença no dia a dia do jovem o motive a prolongar o contato com eles. O grande apreço dedicado a narrativas veiculadas em diferentes mídias, que perpassam a vida e, portanto, o imaginário de um jovem, leva-o a se constituir em um fã do gênero.

Essa autora ratifica que a *fanfiction* tem motivado os jovens a empregar horas que poderiam usar para outros tipos de lazer, na leitura, na escrita e na publicação de textos ficcionais em meio eletrônico.

Continuando nossa atividade, cada aluno utilizou um computador ancorado à internet de nossos *smartphones* para iniciar a escrita do capítulo. As preferências foram variadas. Havia histórias baseadas em séries de TV, em livros, em mangás, *animes*, bandas de música e também textos originais. Cada aluno em sua pasta no *Google Docs* continuou a digitação da história.

Nesse grupo, além da aluna Sonhadora Misteriosa, já mencionada, há mais duas alunas que já conheciam a *fanfiction* e eram cadastradas no *site Spirit*. Como já dissemos, elas faziam apenas leituras das histórias ficcionais de sua preferência, mas não encontraram dificuldades para começar produzir suas próprias histórias ficcionais, confirmando serem proficientes na leitura e não encontraram dificuldades para escrever. Essas alunas demonstraram autonomia durante as produções, ao contrário de outros alunos, que apresentaram um grau maior de dificuldade, em razão de não terem o hábito da leitura. Isso não inviabilizou o trabalho, pois nosso papel de mediadoras da aprendizagem garantiu a eles o suporte necessário, na forma de atendimento individualizado.

Gostaríamos de destacar a escritora Alelightwood, que, participando do projeto, sentiu-se mais segura para postar sua *fanfic* no *site* da turma e no *Spirit*. O *Spirit*, *site* eleito pelos alunos para o cadastro, é uma plataforma de autopublicação de livros, sejam *fanfics* ou histórias originais¹⁸. Nesse *site* são hospedadas muitas histórias de diferentes categorias, são criados grupos e fóruns de fãs de diferentes idades.

Na construção do *site* da turma, procuramos seguir a mesma estrutura do *Social Spirit*, com algumas adequações. Assim como no *Spirit*, as *fanfics* têm capa e sinopse. O que diferencia o *site* da turma do *site Spirit* é o número de palavras, o idioma e a ausência de favoritos, pois não incluímos esses elementos em nossa prática. Gostaríamos de ressaltar que, a princípio, nossa proposta previa a postagem de *fanfics* apenas no *site* da turma, mas alguns alunos se sentiram motivados e seguros e resolveram ir além, postando suas histórias no *Spirit* também.

Na Figura 25, apresentamos a primeira postagem de uma aluna no *site* da turma.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.spiritfanfics.com/sobre>>. Acesso em: 10 out. 2017.

Figura 25 – Sinopse da aluna Alelightwood no *site* da turma

Seguro | <https://fanfictionfirenine.wordpress.com/2017/05/31/3a-fanfiction/#more-317>

Bookmarks Favoritos Home - Desiring God E-books | Voltemos A Baixaki - Download e Nova guia Google

HOME O PROJETO TODOS OS DEPOIMENTOS CONTATO

3ª FANFICTION

Publicado em 31/05/2017 por Fanfiction Fire Nine

THIS IS THE HUNT – (Esta é a caçada) Escrita por Alelightwood



THIS IS THE HUNT

Clarissa Fairchild, ou Clary como gosta de ser chamada, sempre foi o tipo de garota decidida, nunca gostou de depender de seus pais, tentava ser o máximo independente. Quando alcançou seus 16 anos, decidiu sair de casa e seguir o seu destino, seja lá qual fosse, mas mal sabia ela dos obstáculos que estavam por vir.



By AleLightwood

CLASSIFICAÇÃO: +16

CATEGORIA: Série de TV – Shadowhunters

PERSONAGENS: Alexander “Alec” Lightwood, Clary Fairchild (Clary Fray), Isabelle Lightwood, Jace Herondale (Jace Wayland), Magnus Bane, Personagens Originais, Simon Lewis

GÊNEROS: Ação, Artes Marciais, Aventura, Colegial, Comédia, Drama (Tragédia), Fantasia, Ficção, Ficção Científica, Luta, Magia, Mistério, Romance e Novela, Sci-Fi, Shoujo (Romântico), Shounen, Sobrenatural e Universo Alternativo

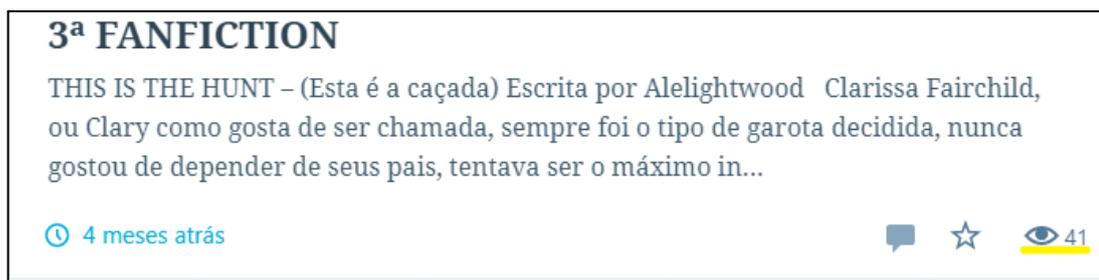
Avisos: Spoilers

CAPÍTULOS: 11

Fonte: Página do *site* *Fanfiction Fire Nine*¹⁹.

¹⁹ Disponível em: <<https://www.fanfictionfirenine.wordpress.com>> Acesso em 11 out. 2017.

Figura 26 – *Fanfiction* da aluna Alelightwood no *site* da turma



Fonte: Página do *site Fanfiction Fire Nine* visualizado pela administradora do *site*.

À medida que os capítulos eram concluídos, eram compartilhados conosco que juntamente com os alunos atentávamos para as fases da narrativa nos textos analisados, buscando quais pontos precisavam ser revistos. Após essa revisão, que incluiu: aspectos lexicais, sintáticos, alguns tempos verbais, pontuações inadequadas e vários períodos desarticulados, propomos aos alunos que com base nas análises feitas elaborassem a reescrita dos seus textos.

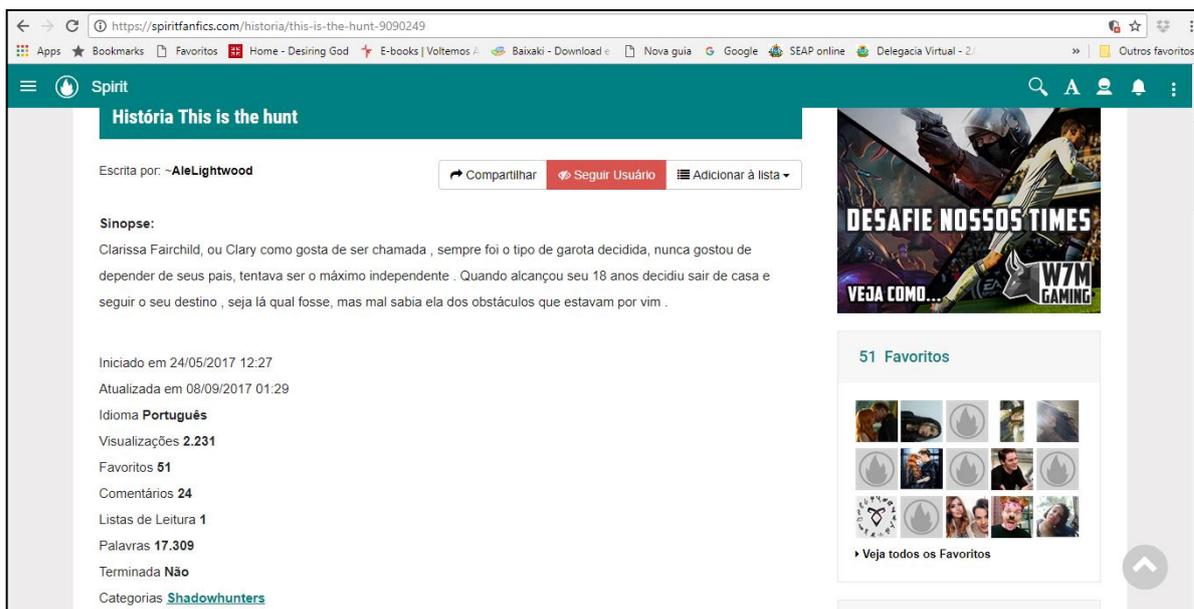
Assim, após a reescrita, os capítulos eram socializados no *site* da turma. O critério utilizado, como já foi mencionado com relação ao critério de correção, optamos pela prática de análise linguística que parte do erro do aluno para a autocorreção, ideia defendida amplamente por Geraldi (2011).

A *fanfic* de Alelightwood foi a terceira a ser postada e alcançou 41 visualizações. Em comparação com o *site Spirit*, foi menos visualizada e comentada, em razão deste fator, que queremos destacar: o *site* da turma foi criado em abril de 2017, não tinha ainda boa divulgação quando iniciaram-se as postagens; já o *Spirit* está em funcionamento há muitos anos.

Quanto aos comentários, os alunos da turma se sentiram inseguros para comentar. Ao criarmos o *site*, fizemos a opção de enviar o comentário primeiramente para nós, via *e-mail*, para ser aprovado antes da postagem definitiva. Decidimos assim para evitar comentários desagradáveis e também por trabalhar com alunos menores de idade. Acreditamos que essa atitude inibiu os alunos e os leitores em geral. Seria negativo esse controle nosso dos comentários realizados? Nossa preocupação era enorme com o teor das mensagens, que poderiam ser desagradáveis. Se houver oportunidade de continuidade do projeto com a *fanfiction*, repensaremos com cuidado essa atitude.

Observemos na Figura 27, a mesma sinopse de Alelightwood, agora postada no *Spirit*.

Figura 27 – Sinopse da aluna Alelightwood no *site Spirit*



Fonte: Página do *site Spirit*²⁰.

A participação no projeto proporcionou à aluna segurança na construção de sentidos voltados à colaboração, à integração, o que ressignificou sua aprendizagem. Ela era apenas leitora de *fanfictions* e se deslocou para a função de autora. Gostaríamos de destacar o número de visualizações da *fanfiction* de Alelightwood após a postagem dos 12 capítulos escritos: 2.231 visualizações. E tem ocupado o 51^o lugar nos favoritos das *fanfics* escritas na mesma categoria.

Por ser a primeira postagem da aluna, ela se destacou na categoria em que se inseriu, série de TV, e atraiu muitos fãs. Adiante, mostraremos os comentários de alguns leitores. A proposta de postagem num *site* diferente do *site* da turma não constava em nossa programação, mas o fizemos por mostrar-se como uma boa iniciativa e incentivo à produção escrita dos alunos.

²⁰ Disponível em: <<https://www.spiritfanfics.com/historia/this-is-the-hunt-9090249>>. Acesso em 10 out. 2017.

Figura 28 – Capítulos da *fanfiction* da aluna Alelightwood

Lista de Capítulos

	Capítulo	Palavras
1.	Decision 🕒 em 25/05/2017 12:12 💬 0 comentários 📄 240 visualizações	626
2.	Blonde hair 🕒 em 27/05/2017 15:29 💬 0 comentários 📄 205 visualizações	658
3.	I Take Care Of You 🕒 em 09/06/2017 10:33 💬 2 comentários 📄 209 visualizações	1.000
4.	Air Pure! 🕒 em 11/06/2017 23:54 💬 1 comentários 📄 183 visualizações	1.700
5.	I Would Never Tire. 🕒 em 14/06/2017 03:09 💬 1 comentários 📄 172 visualizações	1.569
6.	A Kiss Is Worth More Than A Thousand Words 🕒 em 15/06/2017 23:56 💬 2 comentários 📄 203 visualizações	2.155
7.	First time. 🕒 em 19/06/2017 06:00 💬 1 comentários 📄 256 visualizações	2.496

Fonte: Página do *site Spirit*²¹.

Na Figura 28, são especificadas as visualizações por capítulo e a quantidade de palavras utilizadas em cada um deles.

A aluna recebeu comentários incentivadores a cada capítulo que postou, comprovando a recepção positiva de seus textos pelos fãs da série. Observemos alguns comentários feitos pelos leitores, fãs do *site*, e as respostas dadas pela aluna.

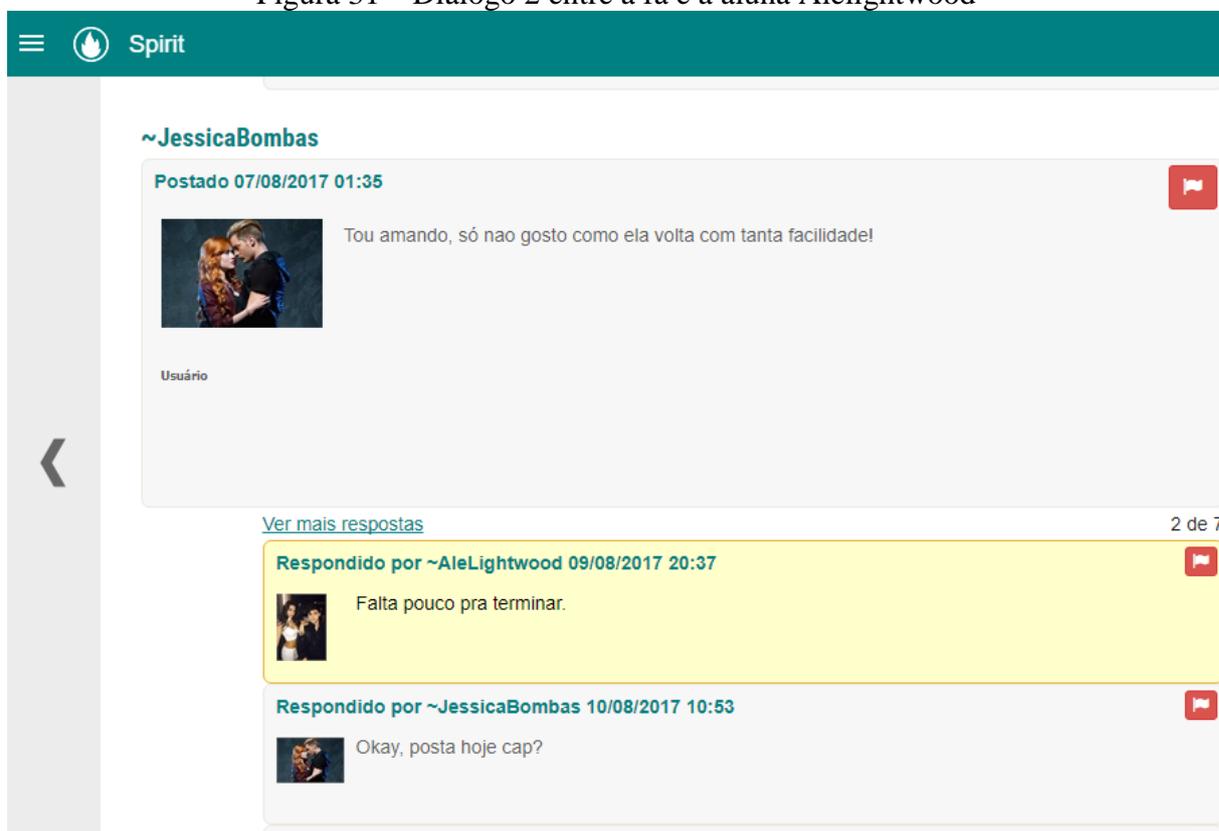
²¹ Disponível em: <<https://www.spiritfanfics.com/historia/this-is-the-hunt-9090249>>. Acesso em: 10 out. 2017.

O que constatamos nesse percurso é que, de fato, os alunos participam de eventos de letramento, ora como leitores, ora como autores. Recordemos Alves (2015), que afirma ser salutar identificar e admitir que os adolescentes são afetados pelos mais diferentes eventos de letramento e, como se não bastasse, neles desempenham o papel de atores sociais.

Os jovens, de modo geral, apreciam ler e comentar no *Twitter*, como registrou Alves (2015, p. 70), em uma entrevista realizada com uma adolescente: “*Em qualquer lugar que dê para conversar com as autoras, comento*”.

A aluna Alelightwood confidenciou-nos que os comentários foram um incentivo a mais para ela continuar escrevendo, porque os leitores esperavam ansiosos as postagens dos seus capítulos e ela se sentia encorajada a continuar escrevendo. Vejamos isso na Figura 31.

Figura 31 – Diálogo 2 entre a fã e a aluna Alelightwood



Fonte: Fonte: Página do site *Spirit*²⁴.

Uma comunicação virtual, segundo Lévy (1999), é interativa, porque coloca em jogo nas mensagens tanto a imagem da pessoa como a da situação de comunicação. Os participantes de *fanfictions*, como se vê nas Figuras 29 e 30, envolvem-se num movimento ativo de autoria.

²⁴ Disponível em: <<https://www.spiritfanfics.com/historia/this-is-the-hunt-9090249/capitulo10>>. Acesso em out. 2017.

De acordo com Alves (2015) e já mencionado no capítulo 2, esses *sites* configuram-se como ambientes privilegiados para a leitura, produção escrita e comentários. Todos, de forma colaborativa engajados no letramento digital. A leitora ao manifestar seu comentário no diálogo mostrado na Figura 31, evidencia que à medida que lia os capítulos da história, contribuiu para a escrita de Alelightwood. Jéssica disse estar “amando” a história, mas reprova a atitude da personagem, que se reconciliava com o parceiro com muita facilidade. Nesse caso, Jéssica assumiu o papel de leitora-comentarista e, conseqüentemente, fez com que Alelightwood repensasse a atitude da personagem.

Ainda conforme Alves (2015, p. 69) a definição de leitora-comentarista é a seguinte: “[...] leem e participam colaborativamente da escrita ao postar comentários depois da leitura de cada capítulo. Ao expressar suas opiniões utilizando-se de comentários, as adolescentes dão um *feedback* constante acerca da postagem lida”.

Também é interessante observar, no último comentário, a utilização de um termo informal: “*Okay*” (procurou reproduzir a grafia padrão da palavra inglesa ok). Embora, na produção das histórias ficcionais, os alunos usem a norma padrão da língua, nos comentários, às vezes, utilizam a linguagem informal ou o *internetês*. Nos *sites* de *fanfics*, há o *beta-reader*, que é um leitor-revisor que ajuda na adequação linguística do texto e disponível para os membros do *site*. Quando os escritores lançam mão desse revisor, suas *fanfics* “mantêm o registro informal, típico do texto oral, nos comentários publicados por autores e leitores.” (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 89).

Porém, Rojo (2009), ao falar sobre os letramentos dominantes e marginalizados, afirmou que, embora muitos professores e mesmo a mídia “reclamem” que o *internetês* seja um “ataque à língua portuguesa”, na verdade, ele não é um desrespeito ao nosso idioma. É, sim, “uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula – bate papo em *chats*, comunicação síncrona²⁵ por escrito em ferramenta como *MSN* e *blogs*”. (ROJO, 2009, p. 102). Já Xavier pontua como *internetês*, um “dialeto escrito com efeito oral”. (XAVIER, 2014, p. 170). Sendo assim, a fã não foi desrespeitosa com nosso idioma nem tampouco o atacou. Apenas reproduziu traços da oralidade na sua escrita.

Ressaltamos que durante a produção de *fanfics* há uma interação entre o leitor e o autor. Assim como incentivos, os leitores também emitem opiniões sobre o enredo, instigando

²⁵ Caracterizada pela comunicação que ocorre exatamente ao mesmo tempo, simultaneamente.

o autor a repensar o desfecho e a não demorar a postar os capítulos. São características dos *fanfiqueros*²⁶ descritas por Vargas (2015, p. 10):

O universo *fanfiquero* fornece interessantes exemplos de estudantes que se envolvem afetiva e intelectualmente com um determinado texto, tomam posicionamentos críticos diante dele, desenvolvem categorias de análise para expressar esses julgamentos e os refinam e compartilham em debate comunitário todas essas experiências altamente educativas, buscadas pelas escolas com bom padrão pedagógico.

O professor, que antes assumia uma postura de liderança no processo de ensino-aprendizagem, precisa aprender com o comportamento desses jovens, que buscam o saber por meio de ações coletivas, compartilhadas e selecionam temas de seu interesse. As inovações tecnológicas têm aprimorado o processo de formação individual e social desses jovens. (VARGAS, 2015).

Na visão de Lankshear e Knobel (2007 apud ALVES 2015), a escola tem utilizado algumas tecnologias, como *Datashow* e computador; no entanto, apenas para reproduzir o que já vinha sendo feito no quadro-negro. Os ambientes escolares mantêm laboratórios de informática lotados de equipamento ultrapassado, com defeito. Ainda não conseguiram abrir mão de velhas práticas. Percebemos, no desenvolvimento de nosso projeto, que afirmam usar a tecnologia digital, mas com objetivos e rotinas obsoletas.

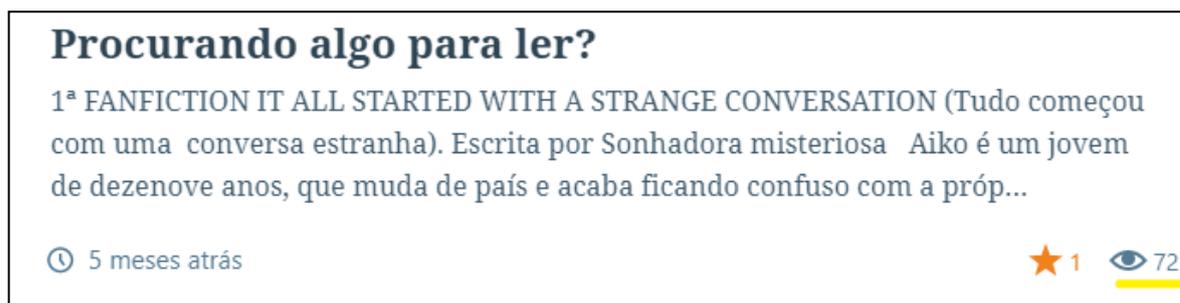
Apesar de muitos docentes não terem nascido na era digital e estarem cercados de tensão, por encontrar dificuldades em inserir a tecnologia digital em suas aulas, numa escola que oferece pouco ou nenhum acesso à *internet*, eles têm se esforçado para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova, que é rápida para assimilar informações, realiza muitas tarefas simultaneamente e é totalmente capaz de aprender enquanto assiste à TV ou ouve música no *smartphone*.

Afirmar que nossos alunos, hoje, aprendem com os mesmos métodos que os imigrantes digitais aprendiam não é verdade. Fazê-los “prestar atenção” ao que está sendo ensinado, se comparado a tudo o que eles vivenciam, é desmotivador. Assim, de acordo com Prensky (2001), restam a nós, imigrantes digitais, duas opções: ou aceitamos que há um novo mundo para aprendermos com nossos alunos e nos integramos ou passamos a maior parte do tempo lamentando as velhas práticas.

²⁶Uma pessoa apaixonada por *fanfics* e pelo universo de escrita. Disponível em: <<https://fanfiction.com.br/u/111887/>>. Acesso em: 11 out. 2017.

Neste ponto, retornamos à *fanfic* da Sonhadora Misteriosa na Figura 32, produzida e postada em maio de 2017. Relembramos que foi a primeira a ser postada no *site* da turma e a que obteve o maior número de visualizações – 72. Essa *fanfic* retrata um relacionamento homossexual entre dois jovens estudantes e atraiu muitos leitores.

Figura 32 – *Fanfiction* da aluna Sonhadora Misteriosa no *site* da turma



Fonte: Página do *site Fanfiction Fire Nine* visualizada pela administradora do *site*.

O *site* foi criado em abril e, já em maio, foi postada a primeira *fanfic*. Sobre as postagens, o *site* apresenta estatísticas diárias, semanais, mensais e anuais, às quais somente a administradora tem acesso. Na Figura 29, apresentamos as visualizações do mês de maio, representado pela cor laranja. São 520 visualizações, incluindo visitantes do Brasil e dos Estados Unidos.

Figura 33 – Estatística de visualizações no *site* em maio de 2017



Fonte: Página do *site Fanfiction Fire Nine* visualizada pela administradora do *site*.

A Figura 34 comprova o número de visitantes no *site*.

Figura 34 – Mapa representando as visualizações do *site* no mês de maio de 2017



Fonte: Página do *site Fanfiction Fire Nine* visualizada pela administradora do *site*.

Em setembro de 2017, quando encerramos com a postagem da última *fanfic*, o *site* totalizou 2.068 visualizações e, além do Brasil, visitantes de outros seis países visualizaram o *Fanfiction Fire Nine*: Estados Unidos, Alemanha, Romênia, Hong Kong, Canadá e Irlanda. Houve uma boa aceitação das histórias postadas no *site* por parte dos leitores e, quando esses números chegavam aos alunos, eles ficavam entusiasmados de saber que suas histórias estavam sendo lidas.

3.4.1 *Fanfiction*: ambiente interativo na internet

Na visão sócio-histórica, o termo interatividade, com base em Lévy (1999, p. 79), “em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”. Essa é uma característica muito importante da *fanfiction*, quando os participantes dessa comunidade virtual estabelecem um canal de comunicação, não só participando de bate-papos, mas comentando, elogiando, incentivando ou emitindo opiniões sobre os enredos das histórias e transitando em ambientes multimodais.

Para Sousa (2007, p. 197), “as novas formas de interação na internet têm se caracterizado essencialmente pela centralidade da escrita”. Ainda segundo essa autora, a tecnologia digital depende exclusivamente da escrita, onde ela exerce um papel fundamental.

Vargas (2015) destaca também que a interatividade é um dos elementos fundamentais das *fanfictions*, pois a relação autor-leitor se torna muito mais próxima do que a estabelecida fora do mundo virtual, já que o autor recebe *feedback* constante sobre seu trabalho de muitos participantes desse universo. Esse fato se comprova na Figura 27, no diálogo já analisado.

Chartier (2009, p. 134) afirma que, com relação à interatividade, em perspectiva histórica é “aquilo que outrora só era permitido pela comunicação manuscrita ou a circulação dos impressos encontra hoje um suporte poderoso com o texto eletrônico”. Diz ainda: “Com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que se poderá resumir em duas palavras, universalidade e interatividade”. (CHARTIER, 2009, p. 134).

É fato que os jovens expostos às tecnologias atuais estão aprendendo continuamente quando participam de ambientes que permitem o exercício da escrita, mesmo fora da escola, envolvendo-se em práticas de letramento, corroborando aquilo que vimos e discutimos no Capítulo 2 sobre a influência do meio tecnológico, virtual, interativo sobre a leitura e a escrita dos alunos da contemporaneidade.

A *fanfiction* tem sido objeto de pesquisas no meio acadêmico como gênero novo, para que entendamos como esse fenômeno contribui para o processo de leitura, escrita e divulgação de histórias escritas.

Prosseguimos com os alunos concentrados na escrita dos capítulos de suas *fanfics*. Gostaríamos de ressaltar, neste ponto, a *fanfiction* criativa produzida pela aluna Vi, baseada na lenda cuiabana “O minhocão do Pari”, cuja capa mostramos na Figura 35.

Figura 35 – Capa da *fanfic* da aluna Vi



Fonte: Elaborada pela aluna Vi e pela professora no *site* Canva.com.

SINOPSE: Rodrigo Peres Camargo é um jovem muito bonito e encanta a todos por onde passa. Porém, esconde uma história por trás de todo seu encanto.

CLASSIFICAÇÃO: Livre

CATEGORIA: Lenda cuiabana

GÊNEROS: Lenda, Fantasia, Furry

PERSONAGENS: Zé, Rodrigo, Joyce, “Mãe do rio”

CAPÍTULOS: 1

PUBLICADA: 26/7/2017

A aluna Vi é considerada escritora de *fanfictions*, uma *ficwriter*, porque escreve muitas histórias. Explicitaremos a seguir cada tópico da *fanfic*, começando pela capa.

A imagem da capa foi selecionada pela a aluna na internet. No *site canva.com*, foi editada segundo a história da preferência da autora e compartilhada conosco, que a auxiliávamos nesse processo. Convém ressaltar que os alunos participantes do projeto apreciaram conhecer esse *site*, no qual descobriram mais um recurso divertido de aprendizagem.

A classificação das *fanfics* é a faixa etária dos leitores das histórias. Fizemos uma combinação antes das produções: que os textos deveriam respeitar a faixa etária dos alunos, de 14 a 15 anos, já que muitos, mesmo os adolescentes, costumam postar histórias com a classificação +18 anos, geralmente em virtude de conteúdo sexual e linguagem imprópria para menores.

A categoria nas *fanfics* compreende: o filme, a série de TV, o livro, a banda de música ou o *anime* em que cada história se enquadra.

O gênero em que a história se enquadra, nesse caso, além de lenda regional, é fantasia – história com enredo único e diferente de todas as outras. Em histórias de fantasia, geralmente se usam a magia e outras coisas sobrenaturais como elemento principal da narrativa. O gênero é também o *furry* – história que inclui personagens não totalmente humanos (têm partes do corpo de animais).

Os personagens da história são quatro e ela tem apenas um capítulo, o que, nas *fanfics*, chama-se *one shot* (um tiro).

O Minhocão do Pari²⁷ é uma lenda sobre a existência do minhocão e uma das mais conhecidas em todo o Estado de Mato Grosso. O minhocão refere-se a um monstro que vivia no poço do rio Cuiabá. São várias as histórias sobre esse bicho, que atacava barcos à noite, fazia imenso barulho, agitava as águas do rio e causava horror aos pescadores.

Na *fanfic* produzida pela aluna Vi, o minhocão é irmão do boto cor-de-rosa, conforme se lê no trecho apresentado na Figura 36. Nesse trecho ainda, foi apresentado a situação inicial da sequência narrativa descrita por Bonini (2005).

²⁷ Disponível em: <http://euamocuiaba.blogspot.com.br/2011/03/lenda-minhocao-do-rio-cuiaba.html>>. Acesso em 13 out. 2017.

Figura 36 – Trecho da situação inicial

- " Há exatamente vinte e três anos, nascia Rodrigo Peres Camargo, conhecido por muitos ou por todos, como: Minhocão.

Rodrigo é "irmão" do boto cor-de-rosa e como o irmão, nas noites de lua cheia sai para dançar com as moças.

Fonte: Elaborado pela aluna Vi no *Google Docs*.

A aluna uniu de forma criativa duas lendas, num enredo próprio, fazendo “o exercício de autoria tornando sua voz ativa ao agir no universo ficcional.” (ALVES, 2015, p. 83). Ao ser questionada sobre sua capacidade de engajamento nas histórias que produz, essa aluna relatou: “*Minha cabeça é um turbilhão de histórias. Não necessariamente histórias completamente prontas, mas quem sabe um pedaço delas*”.

A complicação mostra-se no trecho da Figura 37.

Figura 37 – Trecho da complicação

Fruto de um relacionamento impróprio, Rodrigo nasceu com uma doença. A mãe sabendo disso, resolveu fazer um "acordo", com a "mãe do rio": Ela deveria entregar o menino para a mulher quando ele completasse seis meses.

Após esse tempo, o jovem se tornaria um "monstro" das águas do rio da cidade... O rio Cuiabá. Ele ficaria assim por toda vida, mas quando ele completasse dezesseis anos, nas noites de lua cheia ele poderia sair e se transformar em um lindo jovem, como o boto cor-de-rosa.

E assim foi feito. Com apenas seis meses de vida Rodrigo foi entregue à "mãe do rio".

Fonte: Elaborado pela aluna Vi no *Google Docs*.

As ações desenvolvem-se no diálogo entre uma moça e o contador de histórias “Senhor Zé”, que relata a história do personagem principal, Rodrigo. O início desse diálogo se dá no trecho a seguir.

Figura 38 - Trecho do diálogo dos personagens

Uma moça chegou na porta da minha casa:

- Boa Noite!
- Boa Noite!
- O Senhor é o seu Zé?
- Sim.
- Me disseram que, conta histórias?
- Sim, eu conto! Qual queres ouvir?
- A do minhocão.
- Ok, posso começar?
- Sim.

Fonte: Elaborado pela aluna Vi no *Google Docs*.

A resolução desse conflito descrito no trecho da Figura 39 mostra a descoberta da moça sobre a verdadeira história que envolvia Rodrigo e o porquê do não envolvimento amoroso dele.

Figura 39 - Trecho da resolução do conflito

Desde pequeno, ele sabia de sua história. Porém, Rodrigo queria ser uma pessoa, um jovem normal. Queria ser um jovem igual aos ribeirinhos que ele via naquelas rodas de dança.

Na roda de siriri, ele ficava perdido no movimento da cintura e das saias das ribeirinhas. Principalmente da ribeirinha Joyce, com sua saia e aquela flor no cabelo, enlouquecia cada dia mais Rodrigo!

Mas infelizmente, eles não poderiam se envolver. Quando a jovem descobrisse que ele era o "monstro" Minhocão que assombra todos os ribeirinhos, ela desistiria de se envolver. O jeito era continuar a viver daquele modo, sem amor. Sem o amor da ribeirinha."

Fonte: Elaborado pela aluna Vi no *Google Docs*.

A situação final retrata a tentativa do personagem para convencer a "a mãe do rio" a desfazer o acordo.

Figura 40 - Trecho da situação final

- Essa é a verdadeira história do minhocão?
 - Sim senhora! Mas dizem que ele todos os dias tenta convencer a "mãe do rio" a deixá-lo morar aqui, ou pelo menos dar algo em troca para poder casar-se com a ribeirinha.
 - Espero que ele consiga!
 A moça disse isso e saiu...

Fonte: Elaborado pela aluna Vi no *Google Docs*.

A moral dessa lenda traz uma reflexão sobre o fato narrado, quando o acordo não é desfeito e a moça, apaixonada pelo Rodrigo, descobre a verdadeira história de sua vida e o Senhor Zé a reconhece pela flor em seu cabelo, que ela era a ribeirinha que Rodrigo se apaixonara. O final não foi feliz.

Figura 41 - Trecho da moral da história

Eu pude observar a flor em seu cabelo, quando ela jogou o cabelo ao vento. Era a mesma flor que Joyce usava... Aquela moça, era a amada do Minhocão! Agora ela sabia a verdadeira história de Rodrigo.
 Mas, todos sabem: a "mãe do rio" não deixará Rodrigo ir embora!
 Assim era e é o acordo... Rodrigo ficaria ali, pela vida toda.

Fonte: Elaborado pela aluna Vi no *Google Docs*.

Como podemos notar a estrutura sequencial narrativa defendida por Bonini (2005) foi seguida pela aluna Vi na escrita de sua lenda baseada na lenda regional, ou seja, Vi apresentou a sucessão de eventos, a unidade temática, os predicados transformados, o processo, a intriga e a moral de sua história.

Relataremos a seguir, a *fanfiction* coletiva produzida por cinco alunos no encerramento das aulas de intervenção.

3.4.2 *Fanfiction* a muitas mãos

Estávamos na fase final do projeto, próximo ao período de férias escolares, com 13 histórias ficcionais produzidas e algumas por concluir. Foi quando os alunos nos procuraram para propor a continuação do projeto após as férias, para que produzissem uma *fanfiction* coletiva que engloba a escrita colaborativa.

Assim, após as férias, retornamos às aulas com o objetivo de produzir a última *fanfic*, coletiva, e encerrar a de uma aluna que apresentara algumas dificuldades na escrita e não dispunha de acesso à internet em sua residência.

Criamos um documento no *Google Docs*, compartilhado dessa vez com os alunos que participariam da produção coletiva. Já nesse documento, eles decidiram em qual categoria escreveriam, no caso a “original”. Escolheram também o tema da *fanfic*. A proposta vencedora foi que cada um relatasse algo inesquecível ou engraçado que acontecera em sala de aula no ano de 2017.

Assim, ficaram decididos: o título – *Fire Nine*, que é o nome do *site* da turma; o autor da sinopse e dos capítulos seguintes. Foram cinco encontros para essa escrita e quatro alunos finalizaram essa *fanfic*.

Nessa história, os alunos não utilizaram pseudônimos, comuns nas *fanfics*. Por estarem na categoria original, basearam-se em suas próprias experiências e foram os personagens principais de seus relatos. Seus nomes estão representados pelas iniciais e a capa da *fanfic* não será divulgada, por mostrar imagens e os nomes dos alunos. Segue-se a *fanfic*:

SINOPSE: Acompanhe as aventuras do dia a dia de cinco alunos que estão vivendo uma das melhores fases escolares: 9º ano na sua turma: A.

Nessa *fanfic*, eles contam suas experiências e emoções que vivem nesse ciclo.

CLASSIFICAÇÃO: Livre

CATEGORIA: Originais

GÊNEROS: Aventura, Colegial

PERSONAGENS: A. B., V., M. e A.L

CAPÍTULOS: 5

PUBLICADA: 14/9/2017

Os dois trechos a seguir demonstram que os alunos mantiveram o objetivo da proposta inicial da escrita, que era relatar o que o 9º ano havia significado para cada um.

Figura 42 – Trecho da *fanfic* do aluno A.

A turma do 9º ano A foi e é muito legal, mas o que significou pra mim de verdade foi o ano de 2017! Foram dias felizes...novas descobertas, novos amigos (e cada amigos/amigas que quero levar pra vida toda) novas sensações... Quem sabe até novos amores.

Fonte: Elaborado pelo aluno A no *Google Docs*.

Figura 43 – Trecho da *fanfic* da aluna B.

A fase do 9º ano sempre foi a mais esperada por mim, sempre quis ter e fazer todas aquelas coisas legais, tipo: uniforme só do 9º ano, fotos da formatura, a grande formatura e a grande festa. Mas não é só isso e eu acabei descobrindo.

No começo do ano sempre tem aquelas coisas para: professores conhecerem os alunos e alunos conhecerem alunos. E é aí que cada um se “entende”. Sempre tem a mais bonitinha, a mais gostosinha, a mais gordinha, o bad boy, os nerds e os bagunceiros. Eu sempre me encaixei nos bagunceiros, nunca deixando de ser “nerd”.

Fonte: Elaborado pela aluna B no *Google Docs*.

Esses dois alunos expressaram seus sentimentos em relação à turma de que fazem parte.

Figura 44 – Trecho da *fanfic* da aluna V.

Os anos passaram e esse ano surgiu esse projeto, o projeto de *fanfics* e eu vi uma grande oportunidade de mostrar o meu "talento". Porque desde muito nova, busco achar meu talento e demorei admitir que meu "talento" era escrever. Não sou boa falando, mas escrevendo dou o meu melhor. Transformo emoções, em histórias ... Um simples vento, me dá uma inspiração para produzir histórias.

No começo, não senti tanta firmeza no projeto, pois sentia vergonha de expor minhas histórias. Daí surgiu a ideia de criar um pseudônimo, criei a Sonhadora Misteriosa e o Panda Amarelo. Sim, eu sou eles!

Fonte: Elaborado pela aluna V no *Google Docs*.

No trecho da Figura 44, a aluna V. além de relatar o que o 9º ano significou para ela, atendo-se ao tema combinado, também decidiu que essa *fanfic* era o momento de se revelar, já que as histórias que postara traziam apenas seu pseudônimo. Como relatado anteriormente, os colegas de turma nutriram uma curiosidade enorme durante todo o desenvolvimento das aulas de intervenção sobre a identidade dos “autores misteriosos”.

Então, na última *fanfic*, a coletiva, ela resolveu que era o momento de todos saberem que ela, uma garota tímida, era a autora das histórias que caíram no gosto dos leitores, com o maior número de visualizações no *site* da turma.

A liberdade de escrita que a *fanfic* proporciona foi destacada nessa produção. Assim, os alunos não se limitaram à escrita de uma história ficcional, que poderia ter vários personagens, cenários variados, mas relataram momentos especiais para eles, nos quais como

personagens principais, num cenário único, a sala de aula, especificamente a do 9º ano. Não houve a sequência narrativa, comum em textos narrativos. O que houve foi uma escolha conjunta do tema sobre o qual escreveriam, os textos mantiveram o caráter de autoria pelos traços de estilo e caráter pessoal.

Enquanto um aluno digitava seu texto, os outros o auxiliavam, lembrando fatos. Todos em colaboração, conforme afirma Almeida (2005, p. 71): “o homem apreende a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual cada ser ajuda o outro a desenvolver-se, ao mesmo tempo em que também se desenvolve. Todos aprendem juntos e em colaboração”.

Com essa *fanfic*, encerramos as produções de histórias ficcionais dos alunos.

Para finalizar, criamos ainda um formulário de avaliação no *Google Formulários*, que enviamos para o *e-mail* dos alunos, a fim de que relatassem suas experiências ao participar do projeto. Algumas respostas serão analisadas adiante.

3.5 Avaliação da trajetória

A coleta de dados que se segue foi significativa para o encerramento deste trabalho. Por meio dela, obtivemos respostas para nossas dúvidas e nossos questionamentos acerca das dificuldades e dos avanços na aprendizagem de leitura e escrita dos alunos do 9º ano A. Assim, avaliamos nosso trabalho e, futuramente, esses dados servirão de base para outros estudos e, conseqüentemente, para o aprimoramento de nossa prática como educadoras.

Foram feitas dez perguntas que se encontram no “ANEXO F”, aos cinco alunos que escreveram a *fanfic* coletiva. Selecionamos para análise apenas sete perguntas e três respostas de alunas. Nas respostas, identificamos essas alunas como A1, A2 e A3 e os trechos analisados estarão em negrito.

Na primeira pergunta, indagamos a respeito da participação dos alunos no projeto. Elas responderam da seguinte maneira:

“Foi uma experiência ótima, muito gratificante poder fazer parte disso juntamente com meus colegas. Amei demais!” (A1)

“Foi colocar a mente para trabalhar, aprender produzir textos com muito mais coerência, viajar por lugares imaginários, que você criou sem sair do lugar. **Criar algo que você queria que acontecesse**, descrever um fato que ocorreu e que você gostaria de sempre lembrar. Sentir sensações inusitadas, de saber que seu cérebro está produzindo sem problemas, numa maior tranquilidade.” (A2)

“Divertido, porque tivemos a oportunidade de usar a nossa imaginação.” (A3)

Nas palavras destacadas, observa-se que o projeto trouxe ótimas experiências a elas e muita satisfação. Nas palavras destacadas na resposta de A2, há referência à liberdade de poder modificar o enredo de sua história, baseada no livro *A culpa é das estrelas*, para que ficasse como ela sempre quis, sem a morte de um dos personagens. Essa característica da *fanfiction* foi a mais apreciada por essa aluna.

Quando perguntamos às alunas se haviam notado avanços na produção textual, as respostas foram:

“Sim, agora posso dizer que eu tenho **uma mente ampla pra desenvolver.**” (A1)

“Sim, **conceitos da produção de texto que eu não sabia** acabei aprendendo e aprimorando meus conhecimentos.” (A2)

“Sim, ficou mais coerente.” (A3)

A produção de histórias ficcionais na *fanfiction* se dá em capítulos. Nesses capítulos, apresentam-se os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, o pano de fundo da história, bem como a complicação e a resolução da trama até o fim, conforme postula Kleiman (2016), quando trata da estrutura narrativa. Esses elementos foram explanados aos alunos e lidos em várias *fanfics* antes da produção.

Quando as alunas A1 e A2 respondem conforme os destaques acima, se referem a essa estrutura que aprenderam a desenvolver.

A pergunta seguinte foi como havia se sentido como autora de sua história. As respostas foram surpreendentes.

“Privilegiada!” (A1)

“Me senti com um poder que eu sempre quis. **Digamos que escrever minha própria história.**” (A2)

“**Uma escritora anônima, uma famosa desconhecida** não porque não fez sucesso, mais sim, por intuição própria de ser misteriosa.” (A3)

Em geral, todas se sentiram importantes como autoras de suas histórias. A aluna A3 refere-se ao pseudônimo que utilizou em suas histórias, tornando-se um mistério para os demais alunos.

Destaca-se nessas respostas a “função autor” que a *fanfiction* proporciona e que Vargas (2015, p. 21-22) destaca:

Os autores de *fanfictions* dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria.

Neves (2014, p. 118) reafirma a questão de autoria, quando diz:

O ciberespaço constitui-se como um ambiente de construção de autores anônimos, lugar onde emergem novas discursividades, constitui-se como lugar que se propõe a pensar os sentidos e os sujeitos em sua relação com a língua, a cultura e a história.

Como mencionado anteriormente nesta dissertação, a autoria nas *fanfics* é diferenciada, não fixa, e totalmente colaborativa.

Quando indagadas se haviam tido dificuldades para produzir as histórias e quais foram essas dificuldades, duas respostas coincidem:

“Sim, bastante **bloqueio de criatividade**.” (A1)

“Sim, teve um certo momento que **eu não conseguia ter ideias** para dar continuação na minha história.” (A2)

“Não sei, acho que as pontuações.” (A3)

Como vimos nas respostas a essa pergunta, duas alunas tiveram dificuldades semelhantes quanto ao “*bloqueio de criatividade*” ou a falta de “*ideias*”, e apenas uma aluna focou na pontuação.

Para o desenrolar da trama nas *fanfictions*, é necessário que se tenha muita criatividade e ideias, a fim de prender a atenção do leitor. Na ausência desses ingredientes importantes, não se consegue escrever.

Esse foi o motivo principal de as aulas de intervenção terem se estendido por mais tempo. Precisávamos respeitar o tempo de cada aluno para a conclusão de suas histórias, pois nem sempre as ideias e a criatividade acontecem quando queremos.

Quando solicitamos que descrevessem o que acharam de utilizar o *Google Drive*, as alunas responderam:

“Inovador, pois podemos dialogar ao longo da produção da história”. (A1)

“Nunca tinha usado, gostei bastante!” (A2)

“É sempre bom usar uma tecnologia.” (A3)

Podemos notar que elas só viram vantagens no uso da ferramenta digital, o que reforça a ideia de inovação e descoberta para essas alunas. As respostas demonstram que nosso objetivo de explorar os recursos disponíveis no *Google Drive*, oferecendo ferramentas colaborativas tecnológicas para ajudar a realizar tarefas, foi significativo na aprendizagem e no letramento digital delas.

A pergunta seguinte foi sobre o sentimento de ver as histórias postadas no *site*, sendo visualizadas, curtidas, até por leitores de outros países.

“Gratidão eterna.” (A1)

“Legal saber que **outras pessoas, além de nós alunos, também leem as nossas histórias.**” (A2)

“**Que valeu a pena ter se esforçado a produzir**, que você não é o único diferente, e suas ideias são ótimas e sua imaginação melhor ainda.” (A3)

A ideia da criação de um *site* para a turma foi um elemento motivador para que os alunos acreditassem no próprio potencial. Confirmamos que são capazes de produzir boas histórias e que “*outras pessoas, além dos alunos*” leram e se interessaram pelo que eles escreveram.

Dando sequência à avaliação, perguntamos se, com o projeto as alunas haviam se sentido motivadas a continuar produzindo histórias fictícias. Vejamos as respostas:

“Sim, e pretendo continuar escrevendo depois que o projeto acabar.” (A1)

“Sim, e pretendo continuar escrevendo.” (A2)

“Sim, antes era muito difícil, pois nunca tava bom, **e agora que você tem a oportunidade de produzir o que você gosta, fica bem mais tranquilo é com erros e acertos que você aprende.**” (A3)

Todos os alunos demonstraram grande desejo de continuar escrevendo após as aulas de intervenção. Gostaríamos de destacar a resposta de A3, que levantou a questão da “*oportunidade de produzir o que você gosta*” e não temas impostos, que tornavam a escrita muito difícil segundo ela “*pois nunca tava bom*”. Valermos-nos do que o aluno gosta é um bom passo para que ocorra a aprendizagem.

As práticas pedagógicas nessa escola não têm acompanhado as mudanças que vêm ocorrendo no sistema educacional. Um dos aspectos negligenciados, segundo Coscarelli (2002), refere-se às poucas escolhas colocadas para o aluno. Ele não participa de algumas

decisões e as ações educativas precisam ser redirecionadas para colocá-lo como centro da aprendizagem.

Podemos contribuir para colocar os alunos no centro de sua aprendizagem, dando a eles a oportunidade de produzirem aquilo de que gostam, provocou em nós a sensação de dever cumprido e de objetivos alcançados.

Com essa última pergunta, encerramos o questionamento aos alunos do 9º ano A.

Como produtos finais, queremos destacar o *site* para a divulgação dos textos desses alunos e o livro digital com seis narrativas, que organizamos e imprimimos para presentear os alunos participantes do projeto, a escola e um aluno de cada turma de 9º ano. Foram selecionadas para compor o livro apenas as histórias finalizadas, por isso, apenas seis foram selecionadas. Todas as produções escritas e o livro digital estão disponíveis no *site* criado para a turma: <<http://fanfictionfirenine.wordpress.com>>.

Para surpreender aos alunos com a versão impressa do livro digital, organizamos uma tarde de autógrafos. A princípio, o livro seria apenas digital e disponibilizado no *site* da turma, porém, como forma de agradecimento aos alunos e também para que a escola disponibilizasse em sua biblioteca, decidimos imprimi-lo. Não imaginávamos a alegria e a satisfação que eles sentiriam ao ver suas histórias impressas. A nossa sugestão para autografar aos livros, os fez sentirem-se valorizados e verdadeiros escritores. De fato o caráter de autoria se situa em diversos textos que os alunos produzem em sala de aula, mas devido a metodologia utilizada por alguns professores com relação a produção de textos, os impede de se ver como autores.

Com relação à autoria, Marcuschi (2008) afirma que há marcas de autoria em vários gêneros, comuns de nosso dia a dia, tais como: debates, entrevistas radiofônicas, televisivas, jornalísticas, consultas médicas, crônicas jornalísticas, etc., as marcas autorais se manifestam menos, mas estão presentes. A autoria praticada normalmente nas escolas produz outros sentidos aos alunos.

Com os produtos finais mencionados, houve um esclarecimento sobre a autoria e incentivo à produção escrita individual e coletiva. O livro na versão impressa e PDF teve 129 páginas, 06 narrativas ficcionais, totalizando 36 capítulos. A primeira história de Sonhadora Misteriosa - 08 capítulos, de Alelightwood - 12 capítulos, de André Amorim - 01 capítulo, do Panda Amarelo - 09 capítulos, da Vi - 01 capítulo e a *fanfic* coletiva *Fire Nine* - 5 capítulos.

Todos os alunos do 9º ano foram convidados pela coordenação da escola para prestigiar o momento da entrega dos livros e presentes aos alunos. Convém ressaltar que

sorteamos um livro autografado em cada turma do 9º ano da escola como forma de socialização e divulgação da produção escrita dos alunos.

Seguem-se algumas fotos que registraram o desenvolvimento do projeto de intervenção.

Figura 45 - Aula no laboratório de informática



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 46 - Aula no laboratório de informática



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 47 - Entrega do livro à coordenadora da escola



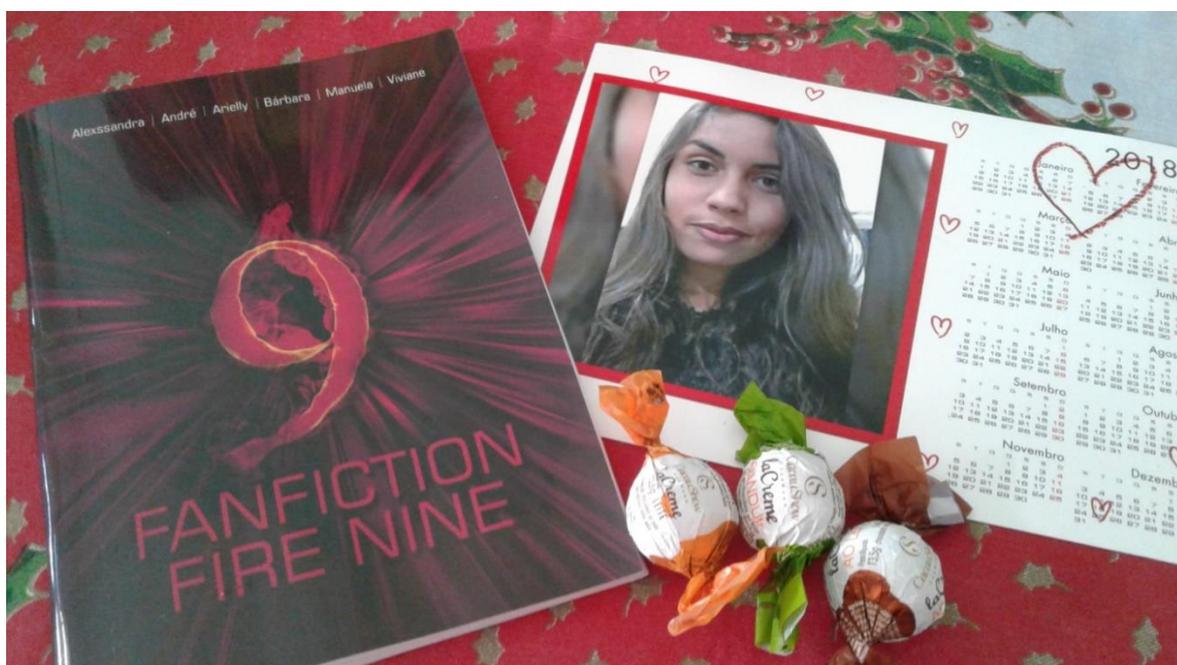
Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 48 - Entrega do livro à aluna sorteada do 9º ano B



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 49 - Presente dos alunos do 9º ano A



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 50 – Socialização do projeto



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 51 – Socialização do projeto



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 52 – Socialização do projeto



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 53 – Tarde de autógrafos (lançamento do livro)



Fonte: Acervo pessoal (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserir a *fanfiction* nessa turma de 9º ano, apesar dos diversos entraves técnicos durante o processo, possibilitou aos alunos um olhar diferenciado para o uso das tecnologias digitais em sala de aula, como ferramenta pedagógica que ressignifica a produção textual no contexto escolar.

Não queremos, com este trabalho, fazer apologia da internet, supondo que ela resolverá todos os problemas educacionais que temos em nossas salas de aula, porque não é verdade. O computador sozinho não fará nada, é uma mera máquina. Conduzir alunos para o laboratório de informática sem objetivos previamente traçados não fará com que as aulas sejam “diferentes” ou “inovadoras”.

Inserir a tecnologia digital nas aulas, visando o ensino e a aprendizagem, requer planejamento, preparo, dedicação, habilidades que não se adquirem rapidamente. Elas exigem qualificação, investimento de tempo e reconhecimento de que é preciso aprender.

É fato que a leitura e a escrita no computador trouxeram transformações para nossos alunos, como diz Soares (2002, p. 152):

Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

Muito diferente do leitor da Antiguidade, o jovem contemporâneo tem diante de si uma estruturação de texto, uma organização do texto na tela, que causou uma verdadeira revolução “nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler”. (CHARTIER, 1999, p. 13).

Diante disso, as atividades trabalhadas com a turma de 9º ano valorizaram a prática de leitura e escrita na tela, procuraram até orientar as alunas que não conseguiam manusear o computador nem mesmo realizar tarefas simples, como usar as teclas do computador ou copiar e colar uma imagem da internet.

Mesmo com os tantos problemas enfrentados no laboratório de informática da escola, com internet deficitária, falta de computadores e até mesmo *mouses* – situações adversas que quase nos fizeram desistir de lançar mão de novas tecnologias em sala de aula –, consideramos que os objetivos traçados no início do projeto foram alcançados. Não

completamente, como gostaríamos, porque não obtivemos a participação de todos os alunos, mas os que se dispuseram a participar ficaram até o término das aulas de intervenção.

Alunos que não gostavam de acordar cedo se esforçaram para estar presentes no contraturno, alunas que moravam distante da escola compareciam e já ficavam para as aulas no turno vespertino, com almoço oferecido pela escola. Outros, que não podiam estar na escola no período matutino, participavam de forma *on-line*. Todos estavam interessados na melhoria da leitura e da escrita, motivados para aprender sobre um novo gênero, sobre histórias ficcionais e para se tornarem alunos escritores.

Acreditamos que o produto final do projeto motivou muito os alunos durante todo o processo interventivo. Ter um *site* da turma, poder escolher o nome desse *site*, participar das postagens, visualizar as histórias escritas por eles, as fotos e, o melhor, saber que até pessoas de outros países visitavam o *site* e liam suas histórias fizeram esses alunos se sentirem valorizados. Mais felizes ainda eles se sentiram quando foram surpreendidos com um livro contendo as histórias que escreveram.

Muitas foram as lições. Este trabalho exigiu muita dedicação nas leituras, aprofundamento nos estudos linguísticos, no uso das tecnologias digitais, nos multiletramentos e, principalmente, ampliou nossa visão da condição de educadoras, provocando reflexões profundas sobre as práticas em sala de aula.

Muitas perspectivas se abriram com a realização desta pesquisa. Uma delas foi, durante a socialização do projeto, os alunos pedirem para que o projeto continuasse no ano seguinte, estendido às outras turmas. Esses alunos se prontificaram a auxiliar como monitores. Nosso sentimento foi de muita alegria, de realização, por perceber o impacto que o projeto causou nesses alunos, fazendo-os querer repassar a outros. Atingimos nosso objetivo inicial, que era desenvolver um trabalho de leitura e escrita com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental com base em *fanfictions*.

Por meio dessa proposta de trabalho com a *fanfiction*, das atividades desenvolvidas, procuramos contribuir para o letramento digital dos alunos, que navegam pelo ciberespaço, mas com pouca habilidade para usar a tecnologia com objetivos educacionais. Hoje, temos novos olhares sobre o ambiente tecnológico digital e procuramos estratégias para utilizá-lo mesmo em condições desfavoráveis.

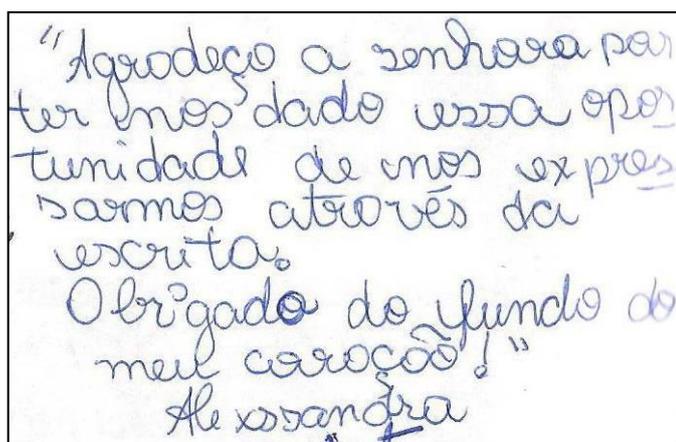
A *fanfiction*, apesar de pouco conhecida e explorada na escola, causou impacto na vida dos alunos, fazendo-os compreender a importância que a leitura e a escrita têm em nossa vida. Porém, não a leitura mecânica que muitas vezes a instituição escolar impõe ou a escrita descontextualizada que não traz significação.

Muito se tem ainda para fazer, como investimento da escola no letramento digital dos professores por meio de cursos de capacitação, para que, mais seguros, eles invistam na alfabetização digital de seus alunos. Para que isso se realize, ainda é necessária uma infraestrutura melhor nos laboratórios de informática, com computadores mais modernos e internet de velocidade compatível.

Terminamos esta dissertação relembrando a trajetória de pesquisadora iniciante, inexperiente, rodeada de incertezas. O caminho foi árduo, de dificuldades, de desespero muitas vezes, mas foi também de alegria por contribuir para a aprendizagem dos alunos. Aos poucos, as leituras foram aprofundadas, melhorando a compreensão desse fenômeno que é a *fanfiction*, e passamos a vislumbrar a colheita de bons frutos com este trabalho.

Esperamos ter lançado as sementes da *fanfiction* em nosso ambiente escolar. Que possam encontrar solo fértil para germinar, crescer e, por fim, dar muitos frutos. Sementes lançadas, encerramos com o depoimento de uma aluna.

Figura 54 – Agradecimento de uma aluna



"Agradeço a professora por ter nos dado essa oportunidade de nos expressarmos através da escrita. Obrigado do fundo do meu coração!"
Alexandra

Fonte: Acervo pessoal (2017).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação: programa salto para o futuro**. Brasília: MEC/SEED, 2005. p. 71-73.

ALMEIDA, Rubens Queiroz. Reflexão da reflexão: navegando rumo ao espaço escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 53-55.

ALVES, Elizabeth Conceição de Almeida. **Fanfiction e práticas de letramento na internet**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ANDRÉA, Carlos F. B. d'; RIBEIRO, Ana Elisa. **Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial**. Juiz de Fora, MG, v 1, n. 5, p. 64-74, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ARAÚJO, Júlio César. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. *Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa*. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 73-92.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BETA-READERS. [2017?]. Disponível em: <<https://www.spiritfanfiction.com/betas>>. Acesso em: 10 dez. de 2017.

BÍBLIA. Provérbios. In: BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada: antigo e novo testamentos**. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008. p. 864-905.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L., BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 10.232, de 29 de dezembro de 2014. Torna defeso para fins não pedagógicos o uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do

Estado de Mato Grosso. **Diário Oficial da União**, Mato Grosso, MT, n. 26444, 29 dez. 2014. p. 12. Disponível em: <<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/#p:12/e:3882?find=Lei+n%C2%BA+10.232,+de+29+de+dezembro+de+2014>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

_____. Portaria nº 122, de 20 de maio de 2008. Dispõe sobre a regulamentação do uso dos laboratórios de informática educativa (LIED) e demais recursos tecnológicos da rede Pública de Ensino. **Diário Oficial da União**, Mato Grosso, MT, n. 24837, 20 mai. 2008. p. 15. Disponível em: <<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/1734/#e:1734>>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BA-BE-BI-BO-BU**. São Paulo: Scipione, 1999.

CANVA.com. [2017?] Disponível em: <https://about.canva.com/pt_br/historia/>. Acesso em: 21 jun. 2017.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em Discurso**. Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 62-80.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

COSCARELLI, Carla Viana; SANTOS, Else Martins. Viciados em F7? Nossa resposta ao JB. **Jornal do Brasil**. Belo Horizonte, outubro, 2001. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/143306784/Viciados-Em-f7>>. Acesso em: 29 out. 2017.

CUIABÁ – MT. In: GOOGLE DRIVE. Disponível em: <<https://www.google.com.br/drive/apps.html>>. Acesso em: 22 set. 2017.

CUIABÁ – MT. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [2017?]. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cuiab%C3%A1>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

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

ESCOLA ESTADUAL PROF. HELIODORO CAPISTRANO DA SILVA. **Projeto político pedagógico (PPP)**. Cuiabá, 2015. Documento interno da escola.

FANFICTION FIRE NINE. 31 mai. 2017. Disponível em: <<https://www.fanfictionfirenine.wordpress.com>>. Acesso em: 11 out. 2017.

FANFIQUEIRA. 2011. Disponível em: <<https://fanfiction.com.br/u/111887/>>. Acesso em: 11 out. 2017.

FOTO de divulgação da Escola Estadual Heliodoro Capistrano da Silva. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/eeHeliodoroCapistranoOficial/photos/?tab=album&album_id=172004229444490>. Acesso em: 7 nov. 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). UNICEF Brasil. **O uso da internet por adolescentes**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/br_uso_internet_adolescentes>. Acesso em: 27 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. Livro eletrônico.

HISTÓRIA This is the hunt. 2017. Disponível em: <<https://www.spiritfanfics.com/historia/this-is-the-hunt-9090249>>. Acesso em: 10 out. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE: cidades@**: Cuiabá: Panorama da população em Cuiabá. Mato Grosso, 2017. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 3 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.PDF>. Acesso em: 10 out. 2017.

KLEIMAN, Ângela del Carmen Bustos Romero de. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-116.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. Livro digital.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, vol. 4, n. 1, 2001. p. 79-111. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/hipertexto_como_novo_espaco.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

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

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATIAS, Joseane. O *Google Drive* como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 167-183.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação, 2000.

_____. **Orientativo pedagógico**. Cuiabá: Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais, 2017.

NEVES, André de Jesus. **Cibercultura e literatura, identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã (*fanfiction*)**. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

O QUE pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula?. 2017. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/tecnologia/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

OITO doenças provocadas pelo uso da internet. Você tem alguma?. 2013. Disponível em: <<http://idgnow.com.br/internet/2013/10/16/oito-novas-doencas-mentais-que-atingem-voce-por-cao-da-internet/>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

OLIVEIRA, Renato. **História minhocão do rio Cuiabá**. Cuiabá, 25 mar. 2011. Disponível em: <<http://euamocuiaba.blogspot.com.br/2011/03/lenda-minhocao-do-rio-cuiaba.html>>. Acesso em: 13 out. 2017.

PARA 47% dos jovens, o bom professor usa tecnologia. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://porvir.org/para-47-dos-jovens-bom-professor-usa-tecnologia>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.unifra.br/professores/13709/selma%20pimenta.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

PRINART - Projeto Interdisciplinar de Arte. Cuiabá, 2016. Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/-/5606022-projeto-prinart-transforma-a-rotina-escolar-de-150-mil-alunos-em-mt>>. Acesso em: 23 out. 2017.

QEDU. Professor Heliodoro Capistrano da Silva: Ideb, 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/250473-ee-professor-heliodoro-capistrano-da-silva/ideb?dependence=2&grade=1&edition=2015>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos e hipertextos na sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 85-91.

_____. Kd o prof? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 221-243.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramentos digitais: A leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 2, 2007, p. 63-78. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/1850>>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

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

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Else Martins dos Santos. Pesquisa na internet: copia/cola???. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 268-282.

SILVA, Dáfnie Paulino. Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 93-109.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação: programa salto para o futuro**. Brasília: MEC/SEED, 2005. p. 63-68.

_____. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quarteto, 2001.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na *cibercultura*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUSA, Socorro Claudia Tavares. As formas de interação na Internet e suas implicações para o ensino de língua materna. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 196-204.

SPIRIT. Sobre o Spirit Fanfics e histórias. [2015?]. Disponível em: <<https://www.spiritfanfics.com/sobre>>. Acesso em: 10 out. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 2002. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística), Curso de Linguística do Instituto da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2002.

_____. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-148.

_____. A (in)sustentável leveza do internetês. Como lidar com essa realidade virtual na escola?. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.

ANEXO A – PLANO DE ENSINO



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E
INOVAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



PLANO DE ENSINO

1) IDENTIFICAÇÃO

E.E. Prof. Heliodoro Capistrano da Silva

Turma: 3º Ciclo/9º Ano

Ano Letivo: 2017

Cuiabá – MT

Disciplina	Língua Portuguesa
Carga horária total	65 horas-aula
Período letivo	De abril a setembro
Professora	Edisângela Marim Basto

2) OBJETIVOS

- Desenvolver um trabalho de leitura e escrita com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental com base em textos digitais – *fanfictions*;
- Instigar a leitura e a produção de texto com base em histórias ficcionais;
- Possibilitar aos alunos condições para que adquiram habilidades de linguagem em contato com os multiletramentos;
- Estimular a produção de *fanfics* diversas, bem como a publicação em *sites* específicos.

3) CARACTERIZAÇÃO GERAL DA METODOLOGIA DE ENSINO

Para atender aos objetivos deste projeto, desenvolvemos um trabalho delineado pela pesquisa-ação. Trata-se de um tipo de investigação-ação no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela, em contexto real, em nosso caso, a sala de aula. Nesse contexto, o docente tem condições de refletir criticamente sobre suas ações e decidir, então, melhorar sua prática.

O desenvolvimento e a aplicação da proposta de trabalho serão divididos em três etapas e todas as atividades propostas serão feitas no *Google Drive*, para que sejam acompanhadas simultaneamente e haja auxílio, quando necessário.

4) CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO	
Data	Conteúdo/Atividade docente e/ou discente
1ª etapa do projeto 27/4/2017 (1 aula)	<p>Apresentação do projeto aos alunos, sondagem por meio de uma conversa informal, para ter uma ideia de quantos alunos conhecem o gênero virtual – <i>fanfiction</i>, quantos já acessaram sites de <i>fanfiction</i> para leitura das produções, quantos já escreveram/publicaram produções semelhantes.</p> <p>Aula expositiva em <i>slides</i> e dialogada, para apresentação da <i>fanfiction</i> (origem, características, tipos de <i>fanfics</i> e objetivo).</p>
5/5/2017 (2 aulas)	<p>Criação de <i>e-mail</i> para alguns alunos, pois a maioria já tem, para um levantamento de dados inicial sobre as práticas, os usos da internet e de outras tecnologias e investigação sobre o repertório de leitura dos alunos que responderam a um formulário no <i>Google Drive</i>.</p> <p>Escolha do nome do <i>site</i> da turma e entrega de dois termos de consentimento livre esclarecido: um para os alunos preencherem e me devolverem e outro para que levem aos pais, para deixá-los cientes do projeto e para que autorizem fotos dos filhos, possíveis filmagens das aulas, depoimentos e divulgação no <i>site</i> que será criado para a turma.</p> <p>Exposição das características da <i>fanfiction</i>, das regras para postagens, já que cinco alunos faltaram quando o projeto foi apresentado.</p>
12/5/2017 (2 aulas)	<p>Visita aos <i>sites</i> de <i>fanfics</i>. Os mais acessados por adolescentes são: https://www.socialspirit.com.br/fanfics, https://www.wattpad.com e https://www.fanfiction.com.br.</p> <p>Escolha, em conjunto, de apenas um dos <i>sites</i> para cadastramento.</p>
2ª etapa do projeto 17/5/2017 (4 aulas)	<p>Leitura das regras de conduta do <i>site Social Spirit</i> (<i>site</i> eleito para cadastramento).</p> <p>Leitura de capítulos de <i>fanfics</i> nas categorias escolhidas por cada aluno(a);</p> <p>Conhecendo e tirando dúvidas sobre o <i>site de fanfiction</i>.</p> <p>Leitura de sinopses no <i>site</i>.</p>

<p>26/5/2017 (2 aulas)</p>	<p>Aula sobre sinopse – <i>slides</i> sobre definição, características, objetivo; análise de sinopses de filmes, livros e <i>fanfictions</i>. Atividade em sala de aula: escolher uma categoria de <i>fanfiction</i> e começar a criar a sinopse de sua própria história.</p>
<p>31/05/2017 (3 aulas)</p>	<p>Conhecer o significado dos gêneros de <i>fanfics</i>. Decidir sobre quais gêneros escrever; estabelecer regras para a escrita e as postagens no <i>site</i> da turma, já criado e disponível em: <http://www.fanfictionfirenine.wordpress.com>.</p>
<p>3ª etapa do projeto 9/6/2017 (4 aulas em sala) (3 horas on-line)</p>	<p>Aula no contraturno, com número reduzido de alunos, em razão da estrutura precária do laboratório de informática. Aula sobre sequência narrativa e sua estrutura, predominante na escrita da <i>fanfiction</i>. Entrega de um quadro com os elementos que compõem a narrativa, para que os alunos observem e preencham, de acordo com a história ficcional que pretendam escrever. Início da escrita do primeiro capítulo das histórias. A princípio, a escolha da categoria foi livre. O ambiente utilizado para a digitação foi o <i>Google Drive</i>. Aprenderam o funcionamento dessa ferramenta, digitaram suas sinopses, o início do capítulo e compartilharam seus textos comigo. Em casa, pude ler e devolver para correções.</p>
<p>12/6/2017 (4 aulas)</p>	<p>Continuação da escrita dos capítulos das histórias ficcionais e, à medida que as correções eram realizadas, postagem no <i>site</i> da turma.</p>
<p>15/6/2017 Atendimento on-line (3 horas)</p>	<p>Leitura dos capítulos das <i>fanfics</i> no <i>Google Docs</i>. O atendimento foi simultâneo, com correção e devolução para reescrita. Há alunos que não têm comparecido no contraturno, mas têm enviado suas histórias por <i>e-mail</i>.</p>
<p>20/6/2017 Atendimento on-line (3h30min)</p>	<p>Recebimento das <i>fanfics</i> corrigidas e manutenção do <i>site</i> da turma: postagens das histórias, das fotos e aceitação de comentários.</p>

21/6/2017 (4 aulas)	Continuação da escrita dos capítulos. Há histórias que têm de 8 a 10 capítulos. No <i>site</i> www.canva.com , foram escolhidas e feitas as capas para as histórias de cada aluno. O canva.com é um <i>site</i> de <i>design</i> gráfico, em que se criam capas, convites etc.
28/6/2017	O laboratório estava sem acesso à internet. Os alunos compareceram, mas não foi possível realizar a aula. Encerramos as atividades, porque haveria provas na semana seguinte. Combinamos o retorno para agosto, no início do 2º semestre.
18 e 19/7/2017 Atendimento on-line (7 horas)	Produção de <i>fanfics</i> enviadas pelo <i>Google Docs</i> para postagem no <i>site</i> da turma. Leitura, correção, envio para reescrita e devolução para postagem.
20/7/2017 (2 horas)	Leitura de capítulos e criação de capas para as histórias.
26/7/2017 (3 horas)	Produção de <i>fanfic</i> baseada na lenda cuiabana “Minhocão do Pari”. Leitura, correção, envio para reescrita, devolução para postagem e criação de capa.
30/08/2017 (4 horas)	Término dos capítulos das <i>fanfics</i> que ficaram incompletas, antes do período de férias. Início da escrita da <i>fanfic</i> coletiva no <i>Google Docs</i> . Momento da escolha do título, da categoria, da escrita da sinopse e da divisão da escrita dos capítulos.
5/9/2017 (4h30min)	Encerramento da escrita das <i>fanfics</i> , correção e postagem no <i>site</i> da turma.
12/9/2017 (4 horas)	Término da escrita coletiva da <i>fanfic</i> intitulada <i>Fire Nine</i> e postagem de depoimentos no <i>site</i> da turma.
13/09/2017 (4 horas)	Encerramento da intervenção, com uma avaliação do projeto por meio de um formulário criado no <i>Google Formulários</i> .
14/09/2017 (2 horas)	Leitura dos formulários e postagem no <i>site</i> da turma.

5) BIBLIOGRAFIA

5.1) Bibliografia básica

ALVES, Elizabeth Conceição de Almeida. **Fanfiction e práticas de letramento na internet**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. *Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa*. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 73-92.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

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

KLEIMAN, Ângela del Carmen Bustos Romero de. *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-116.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, vol. 4, n. 1, 2001. p. 79-111. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/hipertexto_como_novo_espaco.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 2002. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística), Curso de Linguística do Instituto da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2002. Tripp (2005), Gedoz (2015), Pimenta (2005), Santaella (2004, 2007).

5.1) Bibliografia complementar

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. *Conceituando alfabetização e letramento*. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.

BONINI, A. *A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam*. In: MEURER, J. L., BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236.

COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.unifra.br/professores/13709/selma%20pimenta.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

SANTOS, Else Martins dos Santos. Pesquisa na internet: copia/cola???. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 268-282.

SILVA, Dáfne Paulino. Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 93-109.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação: programa salto para o futuro**. Brasília: MEC/SEED, 2005. p. 63-68.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
ALUNOS**

Eu, _____, _____ anos, matriculado na Escola Estadual Prof. Heliodoro Capistrano da Silva, fui convidado a participar de um projeto denominado: “Leitura e escrita de *fanfiction*: uma forma atrativa de aprender no mundo virtual”, cujos objetivos e justificativas são: realizar intervenção nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano A, com foco na leitura e escrita a partir de textos digitais, a fim de possibilitar condições para que eu adquira habilidades de linguagem em contato com os multiletramentos.

A participação no referido projeto será no sentido de, junto com a professora, realizar leituras, manifestando opiniões, sugerindo e participando das atividades e produção de textos a partir de sites específicos.

Estou ciente de que as produções, bem como as fotos e filmagens das aulas, contendo o desenvolvimento do projeto, poderão ser divulgadas na escola, na Secretaria de Educação de Mato Grosso, como também no *site* e *Facebook* criados para a turma, e que serão respeitados meus direitos autorais.

Poderei também recusar a participação no estudo, bem como retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Cuiabá, 5 de maio de 2017.

Assinatura do(a) aluno(a)

Nome e assinatura da professora pesquisadora responsável

**ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PAIS**

Autorizo meu filho (a) _____, matriculado na Escola Estadual Prof. Heliodoro Capistrano da Silva, a participar de um projeto denominado: “Leitura e escrita de *fanfiction*: uma forma atrativa de aprender no mundo virtual”, cujos objetivos e justificativas são: realizar intervenção nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano A, com foco na leitura e escrita a partir de textos digitais, a fim de possibilitar aos alunos condições para que adquiram habilidades de linguagem em contato com os multiletramentos.

A participação no referido projeto será no sentido de, junto com a professora, realizar leituras, manifestando opiniões, sugerindo e participando das atividades e produção de textos a partir de sites específicos.

Estou ciente de que as produções, bem como as fotos e filmagens das aulas, contendo o desenvolvimento do projeto, poderão ser divulgadas na escola, na Secretaria de Educação de Mato Grosso, como também no *site* e *Facebook* criados para a turma, e que serão respeitados seus direitos autorais.

Pode haver também recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é: Edisângela Marim Basto, aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras pela UNEMAT – Cáceres, e com ela poderei manter contato pelos telefones: 65- 996819231/ 65- 30257221.

É garantido a mim o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de meu filho (a).

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Cuiabá, 5 de maio de 2017.

Assinatura do pai ou responsável

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO D – PRINT DAS PERGUNTAS DO FORMULÁRIO 1

Meu Drive - Google Drive X Práticas e usos da internet X

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/1v4LBzOSDQVgnwwKW3uoITzmHOGzFNMs4nH-nwj8P4/edit

Apps ★ Bookmarks Favoritos Home - Desiring God E-books | Voltemos A Baixaki - Download e Nova guia Google SEAP online Delegacia Virtual - 2 | Outros favoritos

← Práticas e usos da internet e outras tecnologias

PERGUNTAS RESPOSTAS 18

Práticas, usos da internet e outras tecnologias

Pesquisa de levantamento de dados para alunos do 9º ano A da EE Profª Heliodoro Capistrano da Silva

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Título da imagem



1- Você tem acesso a internet? *

Sim

Não

2- Quais dispositivos eletrônicos você mais usa? *

- Smartphones
- Tablet
- Notebook
- Computador
- Ipad
- Não possuo

3- Quantas horas por dia você costuma acessar a internet? *

- 1h-2h
- 2h-3h
- 3h-4h
- Mais de 4h

4- Nessas horas o que você mais acessa? *

- Redes sociais
- Notícias
- Jogos
- Pesquisas escolares
- Outros...

5- Você costuma compartilhar na internet: *

- Fotos
- Vídeos
- Memes
- Textos
- Nada
- Outros...

6- Você gosta de ir à sala de tecnologia da sua escola? *

Sim

Não



7- Prefere ler textos: *

Digitais

Impressos

8- Costuma ler na internet? *

Sim

Não

9- O que mais gosta de ler? *

Romance

Aventura

Ação

Poesia

Terror

Mistério/ Suspense

Lendas

Conto

Outros...

10- Quais livros já leu? *

Texto de resposta longa

11- Já leu algum livro da série Harry Potter? *

Sim

Não

12- Já ouviu falar sobre "Fanfiction"? *

Sim

Não

13- Sobre qual gênero gostaria de escrever "fanfics"? *

Romance

Aventura

Poesia

Lenda

Terror

Violência

Outros...

14- Já havia utilizado o google drive? *

Sim

Não

ANEXO E – SIGNIFICADO DOS GÊNEROS NAS FANFICS

Crossover – Fanfics onde ocorre o encontro de dois universos diferentes (como uma trama que una Pokémon e Digimon), não necessariamente de autores diferentes.

Darkfic – História abundante em cenas depressivas, atmosferas sombrias e situações angustiantes.

Death Fic – Ficção onde ocorre a morte de uma ou mais personagens principais. A inclusão do aviso na história pode ser considerada spoiler, dependendo da trama.

Ecchi – História contendo cenas de pornografia leve, geralmente apenas insinuações. No ocidente, é usado para aquelas histórias que apresentam sexo ou nudez implícito.

Fantasia – História que possui um enredo único e diferente de todas as outras. Em histórias de fantasia, geralmente usa-se a magia e outras formas sobrenaturais como o elemento principal de uma história.

Ficção Científica – Este tipo de história inclui a ciência como componente essencial. Geralmente histórias do gênero se passam em ambientes futuristas, onde a tecnologia é muito mais avançada que a atual.

Furry – História que inclui personagens não totalmente humanos (personagens com partes do corpo de animais, tais como rabos, orelhas, pelos, etc).

Hentai – História com cenas de sexo explícito entre casais hétero.

Humor Negro – História que utiliza situações consideradas politicamente incorretas, de natureza mórbida ou de mau gosto, que também são usadas para divertir os leitores.

Lemon – História com cenas de sexo explícito entre homens. Deve ser classificada +18.

Lime – História com cenas de sexo implícitas, tanto entre casais hétero, quanto homossexuais. Devem ser obrigatoriamente classificadas como +16.

Shonen-ai – Retrata relações românticas mais leves entre homens. Mais comum em obras de origem japonesa e nas fanfics derivadas delas.

Shoujo-ai – Retrata relações românticas mais leves entre mulheres. Mais comum em obras de origem japonesa e nas fanfics derivadas delas.

Songfic – Neste tipo de texto a história segue acompanhando a letra (ou tradução) de alguma música escolhida pelo próprio autor, como uma espécie de trilha sonora.

Universo Alternativo – Este tipo de história transporta os personagens para um novo enredo com uma nova temática, totalmente diferente do original. Por exemplo, os personagens de Harry Potter não vivem entre o "mundo real" e o da magia, são adolescentes comuns e possuem uma banda de rock. Neste caso, nada da história original é reaproveitado, você apenas utiliza os personagens e suas personalidades.

Yaoi – Fanfic envolvendo cenas românticas entre dois personagens masculinos. Termo mais usado em obras de origem japonesa (animes e mangás).

Yuri – Fanfic envolvendo cenas românticas entre dois personagens femininos. Termo mais usado em obras de origem japonesa (animes e mangás). A contraparte feminina do Yaoi. “Yuri”, em japonês, é a palavra para “lírio”.

Ação/Aventura

Drama

Comédia/Romance

Suspense

Ficção científica/ fantasia

Poema/prosa poética

ANEXO F – *PRINT* DAS PÁGINAS DO FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

Ficha de avaliação - Projeto Fanfiction

Descrição do formulário

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Título da imagem



Título da imagem



1- Descreva como foi participar do projeto: *

Texto de resposta longa

2- Você apresentou avanços na produção de textos? *

3- Como você se sentiu sendo o autor de uma história? *

Texto de resposta longa

4- Você encontrou dificuldades ao produzir histórias? Qual (is)? *

Texto de resposta longa

5- Algum leitor gostou de suas ideias? Qual foi a sensação de ter agradado alguém? *

Texto de resposta longa

6- Descreva o que achou ao utilizar o Google Drive: *

Texto de resposta longa

7- Dê sua opinião sobre o site criado para postagens das fanfics da turma: *

⋮

8- Qual o sentimento de ver sua história postada no site, sendo visualizada, curtida, inclusive por leitores de outros países? *

Texto de resposta longa

9- Com o projeto, você sentiu-se motivado (a) a continuar produzindo histórias ficcionais? *

Texto de resposta longa

10- Que conselhos você daria de incentivo para outros alunos começarem, assim como você, a produzir textos? *

Texto de resposta longa
