

ANDERSON NUNES ROCHA

**JUVENTUDE, GÊNERO FANFICTION E LETRAMENTO DIGITAL: UM
ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO
MÉDIO**

BELO HORIZONTE – MG

2019

ANDERSON NUNES ROCHA

**JUVENTUDE, GÊNERO FANFICTION E LETRAMENTO DIGITAL: UM
ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, do Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem
Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

BELO HORIZONTE – MG

2019

R672j	Rocha, Anderson Nunes, 1975-
T	Juventude, gênero fanfiction e letramento digital [manuscrito] : um estudo das práticas de leitura e escrita no ensino médio / Anderson Nunes Rocha. - Belo Horizonte, 2019. 187 f., enc, il. Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientador: Suzana dos Santos Gomes. Bibliografia: f. 150-156. Anexos: f. 176-187. Apêndices: f. 157-175.
	CDD- 808.06

Catálogo da Fonte¹ : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário²: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

1 Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

2 Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

3 Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

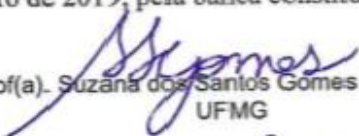
FOLHA DE APROVAÇÃO

JUVENTUDE, GÊNERO FANFICTION E LETRAMENTO DIGITAL: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

ANDERSON NUNES ROCHA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Suzana dos Santos Gomes - Orientador
UFMG


Prof(a). José Wilson da Costa
PUC MINAS


Prof(a). Durcelina Ereni Pimenta Arruda
UFMG

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2019.

Dedico este trabalho à minha querida mãe, conhecida como **Tia Beth**, exemplo de fé, dedicação e de luta. Nunca mediu esforços para educar seus filhos, e sempre será fonte de inspiração e refúgio em minhas dificuldades.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida e por sua infinita generosidade. Por ajudar-me até aqui, concedendo forças para superar todas as dificuldades.

Aos benfeitores espirituais pelo consolo amigo nas horas de desacertos.

À minha querida esposa, Leila, pela compreensão, apoio e companhia durante toda a trajetória acadêmica.

Aos meus pais José e especialmente à minha mãe, Dona Elisabeth, pelas palavras doces e incentivadoras.

Aos meus irmãos Márcia, Robson e Eduardo, sempre presentes nas lutas diárias.

À minha orientadora, Profa. Suzana dos Santos Gomes, pela disponibilidade de auxiliar-me sempre com sua orientação precisa.

À professora Ana Lins dos Guimarães da escola que me recebeu com toda atenção e carinho.

À direção da escola e demais funcionários que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

Aos alunos da escola que aceitaram participar da pesquisa com todo empenho.

Aos colegas do Mestrado, sobretudo aos integrantes da minha linha de pesquisa: Breno, Cida, Leles e Zélia, porque tive a felicidade de dividir o conhecimento durante o percurso acadêmico.

Aos professores Durcelina Ereni Pimenta Arruda, José Wilson da Costa, Márcia Ambrósio Rodrigues pelas preciosas contribuições realizadas em minha qualificação.

À minha revisora Andréia pela dedicação e paciência.

Aos meus companheiros de trabalho Edilaine e Rangell, que assumiram grande parte das atividades do Comitê de Ética nos momentos de minha ausência.

À coordenadora do Comitê de Ética pela compreensão e empatia, oportunizando momentos para dedicação aos estudos.

Aos meus amigos de caminhada diária, Janaína, Maria Antônia, Osvaldo, que sempre incentivaram com palavras consoladoras.

À Lara Valéria Rêgo Fernandes, designer que me ajudou em construir o *site* com toda dedicação, paciência e profissionalismo.

Aos funcionários da FaE/UFMG pela cooperação constante e os demais professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre), pelos conhecimentos transmitidos durante minha trajetória acadêmica.

A todos que participaram direta ou indiretamente da conclusão deste trabalho.

“We shape our tools and then our tools shape us”
Herbert Marshall McLuhan

RESUMO

Pretendeu-se com esta pesquisa investigar o gênero *fanfiction*, identificando possíveis contribuições para o letramento digital e a proficiência leitora e escritora no Ensino Médio. Nessa perspectiva, procurou-se responder o seguinte problema de pesquisa: Como a escola explora o letramento social de seus estudantes, especialmente daqueles advindos de suas práticas sociais, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita? Com o intuito de responder esse questionamento, foi necessário conhecer o espaço-tempo de aprendizagem da escola e aprofundar nos estudos que contemplam o letramento digital e a *fanfiction*. Também conhecida como *fanfic*, esta palavra pode ser traduzida como ficção de fã, e se trata de um gênero discursivo, cuja produção se caracteriza por narrativas ficcionais. É um gênero construído a partir de textos escritos por terceiros, sem fins lucrativos, e seus autores se utilizam de personagens ou universos ficcionais, seja de literatura, cinema, quadrinhos ou qualquer outra mídia. Para a realização deste estudo, a metodologia da pesquisa envolveu levantamento bibliográfico, pesquisa documental e de campo, por meio de estudo de caso. Quanto ao contexto da pesquisa, elegeu-se uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE-MG), localizada na região Metropolitana de Belo Horizonte, e os sujeitos da pesquisa foram uma professora de Língua Portuguesa e uma turma de alunos do 1º Ano do Ensino Médio. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionário *online*, observação participante em sala de aula e no laboratório de informática, além de aplicação de entrevistas com alunos participantes das práticas de leitura e escrita com o gênero *fanfiction*, organizadas e aplicadas para a turma à época da pesquisa. Optou-se pelo referencial teórico que contempla as contribuições de autores que pesquisam Juventude e Ensino Médio: Sposito (2000), Garbin (2009), Sales (2014); no âmbito da tecnologia digital: Lévy (1999), Prensky (2001), Martinez (2006); sobre *fanfiction*: Vargas (2005), Buzato (2007), Snyder (2010), Teixeira e Gomes (2015), Campos (2016); e sobre a proficiência leitora e escritora no Ensino Médio: Schneuwly e Dolz (2013), Rojo (2013), Alves (2015), Gomes (2016, 2017), entre outros que colaboraram para o estudo em pauta. Os resultados da investigação revelaram que as práticas das *fanfictions* representam importante alternativa para o desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes, trazendo, também, contribuições para o letramento digital. Tornando-se, portanto, prática que pode ser adotada no âmbito escolar para o desenvolvimento da leitura, escrita e do letramento digital dos alunos.

Palavras-chave: Letramento Digital, Juventude, *Fanfiction*, Leitura e Escrita.

ABSTRACT

This research intended to investigate the genre of fanfiction, identifying possible contributions to the digital literacy and the reading and writing proficiency in High School. In this perspective, an attempt was made to answer the following research problem: How does the school exploit the social literacy of its students, especially those resulting from its social practices, for the development of reading and writing skills? In order to answer this question, it was necessary to know the space-time of school learning and to deepen in the studies that contemplate the digital literacy and *fanfiction*. Also known as *fanfic*, an abbreviation of the term *fan fiction*, it is a discursive genre whose production is characterized by fictional narratives. It is a genre constructed from texts written by third parties, non-profitable, and its authors use fictional characters or universes, either from literature, cinema, comics or any other media. For the accomplishment of this study, the methodology of the research involved bibliographical survey, documentary and field research, through a case study. As for the context of the research, a public high school was selected from the State of Minas Gerais, located in the metropolitan region of Belo Horizonte, and the participants of the research were a Portuguese Language teacher and a class of high school first year students. Data collection was done through the application of an online questionnaire, participant observation in the classroom and in the computer lab, as well as the application of interviews with students who participated in reading and writing practices with the genre fanfiction, organized and applied all the time of the research. The choice was the theoretical references which contemplate the contributions of authors who research Youth and High School: Sposito (2000), Garbin (2009), Sales (2014); the scope of digital technology: Lévy (1999), Prensky (2001), Martinez (2006); about fanfiction: Vargas (2005), Buzato (2007), Snyder (2010), Teixeira and Gomes (2015), Campos (2016); and on the proficiency of reading and writing in High School: Schneuwly and Dolz (2013), Rojo (2013), Alves (2015), Gomes (2016, 2017), among others who collaborated for the study in question. The results of the investigation revealed that the practices of *fanfiction* represent an important alternative for the development of reading and writing of students, also bringing contributions to digital literacy. It becomes, therefore, a practice which can be adopted in the school scope for the development of reading, writing and digital literacy of the students.

Keywords: Digital Literacy, Youth, Fanfiction, Reading and Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de sequência didática	59
Figura 2 - Site <i>Spirit Fanfiction</i>	92
Figura 3 - Site <i>Fanfic Obsession</i>	93
Figura 4 - <i>Nyah! Fanfiction</i>	94
Figura 5 - Interseção de potencialidades	96
Figura 6 - Logotipo do site <i>EducFanfiction</i>	97
Figura 7 - Site <i>educfanfiction</i>	98
Figura 8 - Aba <i>home</i> do <i>educfanfiction</i>	99
Figura 9 – Aba home para upload de arquivos.....	100
Figura 10- Aba com as publicações do Site <i>Educfanfiction</i>	101
Figura 11- Aba com as Aba de glossário - Site <i>Educfanfiction</i>	102
Figura 12 - Aba “Sobre” – site <i>Educfanfiction</i>	103
Figura 13- Aba Gramática e dicionário – Site <i>Educfanfiction</i>	104
Figura 14 - Aba Acesso ao dicionário @aulete– Site <i>Educfanfiction</i>	105
Figura 15- Gramática digital – site <i>educfanfiction</i>	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Etnia/raça/cor	70
Tabela 2 - Rede de ensino que desenvolveu maior parte dos estudos.....	70
Tabela 3 - Inclusão digital: computadores em casa	71
Tabela 4 - Uso do computador horas/semana	71
Tabela 5 - Local de acesso da internet	72
Tabela 6 -Horas em utilização da internet durante o dia	73
Tabela 7- Uso de <i>e-mail</i>	73
Tabela 8 - Utilização a internet com qual tipo finalidade	74
Tabela 9 - Participação do aluno em redes sociais	75
Tabela 10 - Avaliação sobre a influência das tecnologias digitais na vida do aluno..	76
Tabela 11 - Gosto pela leitura	77
Tabela 12 - Visão dos alunos sobre leitura	77
Tabela 13 - Gênero de leitura.....	78
Tabela 14 - Tipo gênero de leitura utilizado	79
Tabela 15 - Preferência de leitura	80
Tabela 16 - Acesso aos meios de comunicação.....	81
Tabela 17 - Assuntos que mais interessam os estudantes	82
Tabela 18 - Percepção dos alunos sobre produção escrita na escola.....	83
Tabela 19 - Frequência de leitura dos estudantes	83
Tabela 20 - Relação com ídolos.....	84
Tabela 21- Atividades de leitura e escrita	85
Tabela 22 - Uso de dispositivos móveis.....	86
Tabela 23 - Atividades realizadas nos dispositivos móveis.....	87
Tabela 24 - Conhecimento sobre a <i>fanfiction</i>	88
Tabela 25 - Modo de conhecimento do gênero <i>fanfiction</i>	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	60
Quadro 2 -	67
Quadro 3 -	115
Quadro 4 -	116
Quadro 5 -	116
Quadro 6 -	117
Quadro 7 -	117
Quadro 8 -	118
Quadro 9 -	118
Quadro 10 -	119
Quadro 11-	120
Quadro 12 -	120
Quadro 13 -	121
Quadro 14-	124
Quadro 15 -	124
Quadro 16-	125

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Dinâmica pedagógica.....	180
Foto 2 - Dinâmica pedagógica.....	180
Foto 3 - Dinâmica pedagógica.....	181
Foto 4 - Dinâmica pedagógica.....	181
Foto 5 - Dinâmica pedagógica.....	182
Foto 6 - Dinâmica pedagógica.....	182

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CBC - Conteúdo Básico Comum

CEP-UFMG – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Inovador

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EEPEB- Escola Estadual Professor Eurípedes Barsanulpho

FAE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

RPEE-M.G – Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SRE - Superintendência Regional de Ensino

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TDIC – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E O LETRAMENTO DIGITAL	18
1.1 Juventude e tecnologias	18
1.2 Políticas públicas e o letramento digital no ensino médio	22
1.3. O letramento digital na escola: desafios e possibilidades	26
CAPÍTULO 2 PROFICIÊNCIA LEITORA E ESCRITORA POR MEIO DAS FANFICTIONS: UM GÊNERO CONTEMPORÂNEO	32
2.1 Leitura e produção textual na escola	32
2.2. O gênero <i>fanfiction</i> e a possibilidade de sua inserção na escola	36
2.3 Leitura e escrita na escola por meio das <i>fanfictions</i>	41
2.4 Uso da Matriz de Redação do Enem na avaliação das produções ficcionais	45
CAPÍTULO 3 A METODOLOGIA DE PESQUISA	48
3.1 O problema de pesquisa	48
3.2 A escola e os participantes da pesquisa	51
3.3 O desempenho da escola na avaliação do Enem e do Proeb	53
3.4 Percursos metodológicos da pesquisa	55
3.5 Os procedimentos para coleta de dados e a sequência didática sobre o gênero <i>fanfiction</i>	57
CAPÍTULO 4 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
4.1. O perfil da turma participante da pesquisa	69
4.2. O perfil da professora participante da pesquisa	89
CAPÍTULO 5 AS PLATAFORMAS DE PRODUÇÃO FICCIONAL E O EDUCFANFICTION	92
5.1 As plataformas de produção ficcional de fãs	92
5.2 O <i>site</i> educfanfiction	95
CAPÍTULO 6 AS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS NO EDUCFANFICTION	108
6.1 Produção de histórias sobre o gênero <i>fanfiction</i>	109
6.2 Avaliação das produções escritas: alguns apontamentos sobre a leitura e escrita na escola	113
6.2.1 Nas entrelinhas das entrevistas	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	157
ANEXOS	176

INTRODUÇÃO

A sociedade atual exige que as práticas sociais sejam dinâmicas e, sobretudo no contexto cultural que é permeado pela tecnologia digital. Esse argumento torna-se mais profundo, quando se focaliza o jovem digitalmente conectado, porque é possível que a escola, por meio dos seus professores encontre dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas de ensino, diante das mudanças comportamentais dos estudantes, aquelas que são decorrentes de suas vivências culturais, e principalmente as resultantes de práticas sociais que se utilizam de suportes digitais. Sendo assim, criar possibilidades para que a escola se torne um ambiente que dialogue com a realidade dos jovens alunos, assume papel relevante para o desenvolvimento de práticas sociais na sua comunidade. E, isso se torna algo que precisa ser discutido pelos professores de todas as disciplinas, inclusive os que trabalham com o ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de fomentar as capacidades de letramentos dos alunos.

Sobre esse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 2000), no âmbito das competências e habilidades da Língua Portuguesa, mais especificamente, no tópico de representação e comunicação está detalhado que o estudante precisa compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. Nesse sentido, os PCNs apresentam a relevância da atribuição de sentidos da Língua Portuguesa, sendo o espaço escolar, o ponto intermediário para a integração dos signos presentes no mundo e a identidade dos alunos. Também as indicações desse documento sugerem o levantamento de algumas questões: a escola contemporânea consegue atribuir sentido aos textos que são ensinados aos seus estudantes? A identidade juvenil encontra espaço de representação no âmbito escolar? Os outros letramentos de seus estudantes que são decorrentes de suas práticas sociais são valorizados com facilidade no ambiente escolar? Esses questionamentos estiveram presentes em minha vivência profissional, nas escolas públicas nas quais trabalhei como professor de Língua Portuguesa, despertando-me atenção para a adoção de alternativas que pudessem contribuir para o aprendizado de meus alunos. (BRASIL, 2000).

Atualmente trabalho com Técnico Administrativo na Universidade Federal de Minas Gerais. Atuei como professor na rede municipal de Ensino Básico de Contagem durante três anos e desde a graduação realizada no curso de Letras, na Universidade Federal do Acre, iniciando nos estágios supervisionados, até a atuação profissional, sempre me deparei com a dificuldade dos estudantes nas atividades de leitura e produção textual que eram demandadas em classe. O que gerou questionamentos sobre minha formação, minha prática ou a necessidade de adaptação de minhas práticas pedagógicas, perante aos jovens estudantes que ingressavam no Ensino Médio.

Além das razões apresentadas, há estudos recentes de autores como Rojo (2013), Sales (2014) e Zacharias (2016) que revelam dados importantes sobre alunos que enfrentam desafios na compreensão leitora e interpretação textual. Tal constatação pode ser comprovada pelos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações sistêmicas como, por exemplo, no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Como tentativa de respostas à essas inquietações, o estudo envolvendo as práticas das *fanfictions* revelou-se inovador e pertinente para o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, outra razão observada foi que a revisão de literatura ora realizada apresentou indícios de que as práticas das *fanfictions* – gênero oriundo do letramento social – podem trazer contribuições para o letramento escolar – promovendo, sobretudo melhorias no desempenho dos aprendizes no âmbito da leitura e escrita, merecendo, portanto, maiores aprofundamentos por especialistas da área.

Sobre esse aspecto, compete esclarecer que a palavra *fanfiction* é oriunda do inglês e pode ser traduzida para o português como "ficção de fã". Esse gênero é construído a partir de narrativas escritas por fãs e não possui fins lucrativos. Os escritores se utilizam dos mais variados personagens ou universos ficcionais de que gostam ou qualquer outra mídia para desenvolver suas histórias ficcionais. As *fanfictions* representam, portanto, uma alternativa que a juventude se utiliza para relacionar-se entre si, produzindo conteúdos textuais no ciberespaço. Logo, é possível que a interação com outros usuários oportunize novas ressignificações, bem como novas aprendizagens.

Nesse sentido, com este estudo procurou-se responder o seguinte problema de pesquisa: Como a escola explora o letramento social de seus estudantes, especialmente, daqueles advindos de suas práticas sociais, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita? Com o intuito de responder esse questionamento, foi necessário conhecer o espaço-tempo de aprendizagem da escola e aprofundar nos estudos que contemplam o letramento digital. Coerente com essa perspectiva, procurou-se nesta pesquisa investigar, principalmente, o gênero *fanfiction*, identificando possíveis contribuições para o letramento digital e a proficiência leitora e escritora no Ensino Médio. Para que esse objetivo geral fosse atingido, tornou-se necessário delimitar os objetivos específicos que são apresentados:

- Mapear e analisar a legislação vigente e os documentos do Ensino Médio, no que diz respeito ao letramento digital;
- Descrever e analisar a participação de uma turma do Ensino Médio no processo de leitura e escrita por meio do gênero *fanfiction*;
- Verificar, por intermédio das práticas das *fanfictions*, como os estudantes articulam diferentes argumentos, interpretam de maneira reflexiva, as imagens e figuras publicadas por seus ídolos e outros fãs, interagindo entre si;
- Construir uma plataforma *online*, onde professores e alunos serão orientados para o uso da *fanfiction*.

Diante desse contexto, e com vistas à realização deste estudo, não se pode desconsiderar a emergência dos estudos que pautam os letramentos, ancorados ao uso das tecnologias. Constata-se, que as sociedades modernas demandam dos sujeitos que nelas residem diversas práticas sociais mediadas pela leitura e escrita, que se intensificaram com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), e o ambiente escolar não corresponde, muitas vezes, com a realidade do aluno, não dialogando nem explorando esses cenários. Essa constatação, que foi observada durante a prática docente do pesquisador, demonstra a desconsideração do protagonismo do aprendiz pela escola. Embora o estudante esteja inserido em um contexto de dinamicidade de conhecimentos e vivências, sendo, em sua maioria, oriundos dos mais diversificados extratos das

sociedades, a escola, ainda, não valoriza os conhecimentos obtidos no âmbito do letramento social, e isso se deve a sua natureza linear, uniforme e homogênea.

Com o intuito de investigar e discutir essa temática realizou-se essa pesquisa. A metodologia utilizada envolveu levantamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo por meio de estudo de caso. Ademais, a coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionário, observação participante em sala de aula e entrevista com alunos participantes das práticas de leitura e escrita com o gênero *fanfiction*.

Associado a esse contexto, o aporte teórico originou-se das contribuições de autores que discutem Juventude e Ensino Médio: Sposito (2000), Garbin (2009), Dayrell (2009, 2014), Sibila (2012), Sales (2014); o âmbito da tecnologia digital: Lévy (1999), Prensky (2001), Martinez (2006); sobre a *fanfiction*: Vargas (2005), Buzato (2007), Snyder (2010), Teixeira e Gomes (2015), Campos (2016); e sobre a proficiência leitora e escritora no Ensino Médio: Schneuwly e Dolz (2013), Rojo (2013), Alves (2015), Gomes (2016, 2017), entre outros que contribuíram para o estudo em pauta.

Compete, ainda, reiterar a esse contexto que esta dissertação está dividida em seis capítulos. No capítulo 1 são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, a partir da concepção de juventude, Ensino Médio e letramento digital. O capítulo 2 discorre acerca das teorizações sobre as possíveis contribuições do gênero *fanfiction* na proficiência leitora e escritora. Nessa sequência, o capítulo 3 descreve o contexto da pesquisa, apresenta dados sobre os participantes, metodologia da pesquisa e os recursos utilizados na coleta de dados. O capítulo 4 apresenta a apuração dos dados coletados, a partir da aplicação de um questionário *online* que forneceu subsídios para a abordagem inicial dos participantes na pesquisa. Já o capítulo 5 demonstra o desenvolvimento sobre a criação da plataforma *online* que se denomina *educfanfiction*, bem como as suas principais características. O capítulo 6 conecta os resultados da pesquisa com a teoria referenciada. Também nesse capítulo são discutidos os resultados da investigação sob a perspectiva de trazer relevantes contribuições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. E, finalmente, conclui-se a dissertação apresentando as considerações finais, seguidas das referências utilizadas no estudo, apêndices e anexos.

CAPÍTULO 1 JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E O LETRAMENTO DIGITAL

Este capítulo possui o objetivo de apresentar de modo articulado os temas centrais do estudo em pauta: juventude, Ensino Médio e tecnologias digitais. Nesse sentido, decidiu-se organizá-lo do seguinte modo: no primeiro tópico apresenta-se a concepção de juventude adotada na pesquisa; o segundo tópico traz alguns dispositivos legais sobre o Ensino Médio; e, finaliza-se o capítulo discorrendo sobre o letramento digital.

1.1 Juventude e tecnologias

Para discutir sobre a presente temática, torna-se necessário mencionar sobre a introdução do capítulo *Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola*, uma vez que Dayrell (2014, p.102) afirma que "para a grande parte dos jovens, a instituição parece se mostrar distante de seus interesses e necessidades". Ainda, mais adiante, esse autor faz uma interessante interlocução com o trecho da música do grupo Charlie Brown Jr. Nos versos, "Vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério. O jovem no Brasil nunca é levado a sério [...]. Sempre quis falar, nunca tive chance. Tudo que eu queria estava fora do meu alcance [...]".

Essas afirmativas corroboram para uma relevante discussão: o jovem encontra dificuldades de se expressar no mundo ?, como diz a letra da música "o jovem não é levado a sério?" Diante disso, torna-se necessário, primeiramente, saber quem é essa juventude, e como ela se comporta na contemporaneidade.

Sobre esse aspecto, Dayrell, (2014, p. 112) discorre que "na realidade, não há tanto uma juventude, mas sim, jovens, juventudes, enquanto sujeitos que experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem". Esse argumento demonstra que os jovens fazem parte de uma categoria dinâmica, marcada pela diversidade e que se modifica diacronicamente. Assim, o espaço cultural surge como elemento catalisador de suas representações, símbolos e rituais, onde eles buscam demarcar uma identidade própria e juvenil. Sendo assim, esses jovens procuram novas formas de mobilização para além da lógica escolar, como forma de manifestações protagonistas em seus meios.

Acerca desse contexto, Sposito (2000), analisa a centralidade da cultura na construção das identidades juvenis que possibilitam práticas coletivas e de

interesses comuns, sobretudo em torno dos diferentes estilos musicais. A assertiva da autora retrata a importância da cultura na formação das identidades juvenis, principalmente por meio das variadas manifestações musicais. Logo, acredita-se que o grupo cultural pode representar um dos poucos espaços de construção de uma autoestima e afirmação desses jovens enquanto sujeitos, possibilitando-lhes identidades significativas. A essa reflexão agrega-se, o fato de os recursos tecnológicos e digitais permitirem diversas maneiras de ser visto na internet. E, nesse sentido, compreende-se que no ciberespaço, os jovens encontram ambientes mais abertos e acessíveis para as suas manifestações. A intensificação, a extensão da presença e do uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na contemporaneidade, têm configurado o que alguns teóricos denominam como “novo estado da cultura”, cuja caracterização é, sobretudo por uma ampliação dos lugares em que se informa, em que de algum modo se aprende a viver, a sentir e a pensar sobre si mesmo.

Segundo Garbin (2009, p. 36),

[...] a internet deve ser compreendida como um artefato cultural para que possa ser incorporada pelos processos de escolarização como uma prática válida, a fim de que os/as jovens que passam horas teclando prazerosamente possam também, passar horas lendo e produzindo com o mesmo prazer.

Coerente com essa perspectiva, observa-se que o social pode se (re) configurar nas plataformas *online* e aglutinar pessoas aliadas por uma variedade de grupos de *status*, qualidades, preferências e gostos, ou por outros tipos de comunidades. Nesse caso, considera-se interessante compreender as particularidades dos modelos de socialização juvenil, para que a escola possa incorporar os saberes oriundos desse público tão dinâmico.

Diante desse contexto, repleto de tecnologias, e que demanda uma nova forma de se relacionar digitalmente e interativamente, está a juventude que parece apresentar dificuldades em atribuir sentido aos métodos de ensino que adotam uma perspectiva de reprodução de saberes. Observa-se que o ambiente escolar está inserido em um contexto social de dinamicidade, vivenciado pela cultura digital e, conseqüentemente, isso pode gerar dificuldades na produção de significados por parte dos aprendizes, uma vez que muitas práticas sociais são realizadas

digitalmente. Nesse sentido, Sibila (2012) problematiza no sentido de manter a mesma relação de ensino com esses jovens. Portanto, a autora discorre que:

Surge um choque digno de nota: justamente essas crianças e adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo ambiente, tem de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. Tais rigores alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro negro, dos regulamentos de boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral. (SIBILIA, 2012, p.51).

Ademais, a autora sugere mudanças nas práticas pedagógicas de ensino, devido às transformações do avanço tecnológico. Para isso, ela assevera que o jovem da atual sociedade nasceu no mundo digital já construído, e a maneira de como lidar com o conhecimento se transforma nesse espaço quase infinito, repleto de textos, imagens e vídeos das mais variadas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o argumento de Sales (2014) corrobora com a posição de Sibila sobre o contexto de juventude digitalmente inserida, ou seja, para o autor:

A juventude é um ícone nesse processo, pois ela interage crescentemente com as tecnologias e, assim, se produz, orienta seu comportamento, conduz a própria existência. As tecnologias digitais são, pois, um importante elemento constitutivo da cultura juvenil, afinal, esse grupo está cada dia mais ciborguizado. Ao se vincularem às tecnologias, eles passam a ser algo como híbridos tecnoculturais, que operam o próprio pensamento e conduzem suas ações numa constituição simbiótica com as tecnologias. (SALES, 2014, p. 234).

Coerente com esse excerto, verifica-se que as vivências juvenis na *web* são cada vez mais híbridas e, conseqüentemente, existem múltiplas possibilidades de orientação que o uso das tecnologias age em seu convívio. Sendo assim, torna-se necessário estar atento às apropriações juvenis e suas (re) significações dadas às tecnologias de informação e comunicação, visto que podem aproximar as vivências cotidianas dos jovens no ciberespaço com o ambiente da cultura escolar hegemônica. Sobre esse cenário Gabin (2009) faz interessante afirmativa:

Acredito que o grande desafio consiste em a escola trabalhar com as diferenças para que elas propiciem novas temáticas com significado para nossas alunas e alunos. Trabalhar com ferramentas da internet, seu impacto e influência na comunidade, na escola, é um desafio legítimo e sedutor, já que a internet cruza fronteiras, especificidades e bairrismos, construindo novos grupos identitários. Por tal, pergunto: Estaremos nós preocupados com as experiências, preferências e interesses dos alunos e alunas e abertos ao compartilhamento de tais experiências? Como? Quais os conhecimentos sobre internet que são considerados pela escola e o que dizem para nossos alunos e alunas? Quais as nossas próprias experiências cibernéticas e como as trazemos (ou não) para a sala de aula? Somos nós,

professores e alunos beneficiados com todas estas experiências? (GARBIN, 2009, p. 40).

Esses argumentos da autora apontam para a necessidade de mudança da escola, a fim de atender os anseios de seus aprendizes, cuja vivência se faz a partir de um contexto de transformações sociais potencializado pela internet. Já na perspectiva de Sales (2014), há um hiato entre professores e estudantes, e nesse sentido a autora afirma que:

Diante disso, muitos professores desprezam as práticas ciberculturais e reclamam que os jovens não leem, escrevem errado em decorrência da incorporação do internetês, não conversam, copiam tudo da internet sem refletir e ficam o tempo todo no computador [...] os jovens têm um grau mais elevado de ciborguização do que os docentes. Normalmente, a juventude ciborgue tem mais desenvoltura no ciberespaço do que os professores e isso coloca em xeque a relação de poder e as hierarquias de saber na sala de aula. É como se a cibercultura ameaçasse o *status* do docente enquanto exclusivo detentor do conhecimento. (SALES, 2014, p. 234).

Aliadas a esse contexto, há nessa dissertação abordagens teóricas que confirmam a existência de campo fértil para estudos e sugestões com alternativas que podem contribuir para que a escola consiga aproveitar de modo qualitativo os saberes adquiridos por meio da cultura digital, cujo contexto se insere o estudante. Para isso, é importante observar a maneira como esse jovem, digitalmente incluído, lida com o conhecimento que se transforma no espaço quase infinito da internet, repleto de textos, imagens e vídeos das mais variadas áreas do saber.

Frente a toda discussão ora apresentada, conclui-se que o acesso aos saberes sobre o mundo digital influencia o comportamento juvenil, fazendo com que os jovens levem suas vivências para o âmbito escolar. Pode ser que o aproveitamento dessas experiências possa contribuir para o ensino mais significativo, permitindo-lhes melhor participação crítica no mundo conectado.

Nessa perspectiva, a revisão de literatura realizada nesse estudo permite afirmar que os jovens e as juventudes estão digitalmente inseridos e, essa peculiaridade reflete nas relações com o mundo, com o outro, com a sociedade e, sobretudo, com a escola. Somando a essa discussão, o tópico seguinte focaliza o Ensino Médio e as colaborações de documentos oficiais que buscam atender às necessidades dessa juventude dinâmica e conectada.

1.2 Políticas públicas educacionais para o ensino médio e as tecnologias

Por meio do levantamento documental realizado, revelou-se a existência de algumas políticas públicas que visam promover o uso da tecnologia digital no espaço escolar. E, dentre os documentos investigados, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), o Programa Ensino Médio Inovador - EMI (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2012), o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL,2014), a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2017) e o Programa de Inovação Educação Conectada (BRASIL, 2107). Esses documentos abordam por meio de uma perspectiva prescritiva o uso das tecnologias como elemento integrante da vida social. Nesses termos, o PCNEM descreve que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC):

não podem ser reduzidas a máquinas; resultam de processos sociais e negociações que se tornam concretas. Elas fazem parte da vida das pessoas, não invadem a vida das pessoas [...]. As tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas. (BRASIL, 2000, p.12).

Constata-se, por meio desse excerto do PCNEM, a tentativa de integração da tecnologia com o cotidiano escolar dos aprendizes, como elemento de integração do contexto digital já existente. Essa diretriz prescreve a inclusão da tecnologia no currículo escolar e suas disciplinas, reafirmando, pelo menos em âmbito legal, que a inserção tecnológica é importante ferramenta para a construção do conhecimento.

Em consonância com esse aspecto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) focalizam a necessidade de “alfabetização” daqueles que terão acesso à infraestrutura digital. Além disso, tais orientações apontam que um projeto de inclusão digital pode representar conjuntamente em um processo de exclusão desses usuários, à medida que não lhes são oportunizados o entendimento de que são criadores dessa linguagem. Constata-se nesse documento,

[...] que a proposta de inclusão digital remete à necessidade da “alfabetização” dessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos, como computadores e banda larga para a navegação na Internet. Requer, pois, preparação. Salientamos, porém, que um projeto de inclusão poderá aumentar o sentimento de exclusão se considerar o usuário apenas como um consumidor dessa linguagem em vez de lhe abrir oportunidade de compreensão do seu papel também de produtor dessa linguagem. (BRASIL, 2006, p. 95).

Também discutindo esse aspecto, o programa Ensino Médio Inovador (EMI), que foi instituído pela Portaria de nº 971, de 9 de outubro de 2009, estabelece um referencial de redesenho curricular dentre o qual se destaca o fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do saber. Segundo as informações do Ministério da Educação⁴ (MEC), o objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. O EMI busca, sobretudo promover a formação integral dos estudantes e melhorar, qualitativamente, o Ensino Médio, com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Nesse mesmo contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução de nº 2, de 30 de janeiro de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), descrevem a tecnologia como elemento aglutinador da educação e das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura como base na proposta e do desenvolvimento curricular. Nesse mesmo documento, no artigo 13º, inciso I, a tecnologia aparece como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-a em sua dimensão histórica e à realidade social contemporânea, sempre em conjunto com as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, cujo principal objetivo é a introdução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Já o Plano Nacional de Educação (2014-2024), na meta 5 (itens 5.3, 5.4 e 5.6) prescreve a utilização de tecnologias educacionais no âmbito do seu conhecimento e desenvolvimento no concerne à alfabetização de crianças. Mais adiante na meta 7, mais especificamente a 7.12 e 7.15, preconiza que além de promover o uso das tecnologias educacionais e *softwares* livres, deve-se

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439>.

estabelecer a universalização de acesso em banda larga, em todas as escolas da Educação Básica, até o quinto ano de vigência do PNE.

Nessa mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no âmbito das competências gerais, mas especificamente na competência 5, que discorre acerca da cultura digital, reforça o uso qualitativo das tecnologias. Segundo o documento, torna-se importante,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Em consonância com esse excerto, infere-se pela diretriz, que o estudante deverá ser capaz de usar ferramentas digitais para aprender e produzir conhecimentos por meio de seu uso crítico, significativo, reflexivo e ético. Consequentemente, acredita-se que seja necessário o conhecimento sobre o uso das linguagens computacionais para a realização dessas atividades, como também, a aquisição do conhecimento para interpretar e representar dados de várias formas. A Agência Brasil⁵ (2018) assinala que muitos educadores observam como um grande problema, a falta de recursos tecnológicos nas escolas públicas, para o desenvolvimento dessas competências. Soma-se a esse cenário, a falta de capacitação dos professores que são demandadas pelas habilidades dessas competências que não são equalizadas pela BNCC.

Nesse mesmo contexto, o Programa de Inovação Educação Conectada (2018), em uma de suas visões estratégicas, prescreve o apoio ao desenvolvimento das competências da BNCC, e nesse caso, segundo tal documento,

Outra visão estratégica determina que o Programa de Inovação Educação Conectada apoie o desenvolvimento das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A quinta das dez competências gerais da BNCC consiste em “utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.” (BRASIL, 2018, p. 04).

⁵ Dados de acordo com a informação disponível no *site*: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/professores-apontam-dificuldades-na-implementacao-da-bncc>> Acesso em: 30 set. 2018.

Nesses termos, o Programa de Inovação Educação Conectada confirma a adoção das orientações descritas na competência da cultura digital das diretrizes da BNCC. Todavia, preconiza algumas orientações para a solução de problemas que não foram discutidos pela competência de aquisição de cultura digital da BNCC. Nessa perspectiva,

O MEC vai tornar disponíveis recursos digitais e também vai incentivar a aquisição e socialização dos recursos entre todas as redes de ensino. A nova Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais do MEC integrará os diversos materiais digitais já desenvolvidos pelo Ministério e produzidos por outros parceiros. [...]

A formação para inovação e tecnologia vai cobrir três frentes: formação inicial, formação continuada e formação para articulação. Na formação inicial, o MEC articulará, com as instituições de ensino superior, a incorporação de componentes de tecnologia educacional nos currículos das graduações e licenciaturas. [...]

A conectividade, um dos maiores desafios para que a tecnologia possa impactar positivamente a educação, será trabalhada no Programa de Inovação Educação Conectada em duas modalidades. A conexão por infraestrutura terrestre, que contemplará escolas localizadas em distritos com acesso à internet de alta velocidade, e a conexão por satélite, que poderá atender às demais escolas públicas da educação básica. (BRASIL, 2017, p. 4-5).

Constata-se que o período para a implementação do programa engloba os anos de 2017 a 2024, seria provável que, no decorrer do ano de 2018, não existissem grandes avanços na implementação dessa política na escola pública, diante do atual cenário e, conseqüentemente, da falta de investimentos na educação.

Observa-se que a prescrição legal evidencia a importância sobre o estudo do tema que subjaz. Grande parte dos documentos oficiais sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio corrobora legalmente para a necessidade de mudança da escola, consoante ao dinamismo comportamental juvenil. Contudo, torna-se necessário a adoção de ações concretas, para que essas diretrizes não se limitem no plano teórico.

Frente a toda discussão ora apresentada, observa-se que existe uma preocupação, pelo menos em âmbito prescritivo, sobre a necessidade de adequação da escola às novas demandas de seus aprendizes. Muitas delas são decorrentes das mudanças comportamentais resultantes do avanço tecnológico. Amparado nesse argumento, torna-se relevante discorrer sobre uma expressão recorrente no presente estudo; o letramento digital, posto que será o objeto discutido no próximo tópico.

1.3. O letramento digital na escola: desafios e possibilidades

O atual sistema de comunicação vivenciado pela sociedade exige o domínio de diferentes modos de ler e escrever, uma vez que o mundo moderno oferece possibilidades de leitura e escrita no suporte de papel e também no de cristal líquido. Nesse contexto, torna-se interessante que o leitor saiba dominar as mídias existentes e não se isole em alguns suportes de leitura e de escrita.

Sob a perspectiva do leitor e produtor de textos, várias operações foram alteradas com a chegada das novas mídias, devido às apropriações da sociedade de alguns dispositivos de comunicação. Nesse sentido, um interessante exemplo que se pode citar é do telefone celular e/ou *smartphone*, que de aparelho para obter ligações telefônicas, passou a ser uma mídia móvel, que recebe e envia textos de vários gêneros: recados, avisos, alertas, notícias, *newsletters*, fotografias, filmagens etc. Deduz-se que a diacronicidade evolutiva da tecnologia representa forte fonte ilustrativa de como ela tem alterado as relações sociais e, por isso, vem modificando a maneira de como o mundo é visto pelos sujeitos na contemporaneidade.

Diante desse cenário, torna-se importante discutir e conceituar o letramento digital, tendo em vista a sua relevância para o estudo em pauta. Sendo assim, a compreensão de termos como multiletramentos e TDIC podem contribuir para melhor esclarecimento deste estudo.

Nessa perspectiva, convém definir o termo letramento, posto que dele advém a expressão "letramento digital". Os Novos Estudos do Letramento mostram que na verdade o que ocorre é uma continuação entre oralidade e escrita, diferentemente do que propunha o modelo autônomo⁶. Por serem práticas sociais, os letramentos também são plurais e situados, visto que podem surgir em diferentes contextos e de diversas formas. Sobre essa questão Lemke (2010, p. 455) afirma que "letramentos são legiões". Na atual conjuntura, utiliza-se a palavra letramento a fim de conceituar as práticas sociais que envolvem a leitura e escrita em um dado contexto de uso da língua. (SOARES, 2007; STREET, 2014). E, por meio desse termo, originaram-se outros letramentos, como por exemplo, múltiplos letramentos, multiletramentos e o letramento digital, que é o foco desta pesquisa.

⁶ Street (1984) denominará *modelo autônomo de letramento* para aquele praticado nas escolas, o qual acaba se revelando um padrão reducionista, concebendo a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto.

Acerca do letramento digital, Buzato (2007) propõe que estes,

sejam vistos como redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. (BUZATO,2007, p.168).

Ademais, esse autor adota o conceito que o letramento digital é decorrente da relação de redes complexas de letramentos, cujo dinamismo é resultante da influência das TDIC. Ainda nessa perspectiva, Buzato (2010, p.53) define o letrado digital “como sendo, uma pessoa digitalmente letrada como aquela que participa de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente são gerados”.

Nesse sentido, verifica-se pelo argumento, que o letramento digital implica muito mais que adquirir técnicas e habilidades no uso do computador e da internet. É, sobretudo, fazer isso de forma crítica e consciente de responsabilidades, deveres e direitos, com o objetivo de produzir sentidos que são formados culturalmente. Sob esse aspecto é interessante que o professor conheça as práticas sociais codificadas eletronicamente e exploradas pelos alunos no cotidiano, e saiba aproveitá-las de forma significativa, construtiva e reflexiva na sala de aula.

Com o advento do avanço tecnológico, a expressão letramento digital passou a fazer parte do cotidiano social, tendo uma interpretação muito mais abrangente, uma vez que exige algumas transformações nos modos de ler e escrever do usuário digital. Nesse mesmo sentido, Snyder (2010) afirma que o letramento digital corresponde principalmente,

A habilidade de usar e compreender informações em múltiplos formatos, oriundas de uma ampla variedade de fontes e apresentadas via computador. Apesar da velocidade das mudanças no mundo digital, os letramentos mais cruciais ainda incluem: fazer buscas na internet, navegar no hipertexto, avaliar conteúdos criticamente e reunir conhecimentos. O mais essencial deles é a habilidade de fazer juízos sobre a informação encontrada *on-line*, já que, diferentemente do que acontece nos meios convencionais, a maior parte do conteúdo da internet não é filtrada por editores. (SNYDER, 2010, p.16).

Conforme se vê, as transformações de ordem tecnológicas impõem constantes mudanças nas habilidades e competências necessárias para participar de forma eficiente nos ambientes digitais. Desse modo, algumas características são consideradas pela autora como essenciais, como por exemplo, saber pesquisar na

internet, conseguir navegar pelos hipertextos, ser capaz de avaliar e reunir conhecimento de forma crítica. A criticidade na avaliação e na seleção do conteúdo disponível em ambiente *online* é levantada por Snyder (2010), como a mais importante de todas, sendo fundamental que o usuário seja capaz de ter discernimento e conseguir filtrar o conteúdo em seu benefício próprio.

Na visão de Soares (2002, p. 9), o letramento digital é definido, como "um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela". A autora destaca, em seu estudo, que na sociedade que vivemos não há mais como ficar isolados dos usos de leitura e escrita dos sistemas de mídias, assim sendo, torna-se necessário dominar modos de ler e escrever tradicionais, mas também os modos mais recentes, os que estão presentes nos aparelhos eletrônicos, como é o caso do *smartphone* e do computador.

Já para Ribeiro e Coura-Sobrinho (2009, p.37), o

letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais independente da tecnologia digital.

Nesse sentido, ser um sujeito letrado digital envolve a leitura dos diversos gêneros discursivos disponíveis *online*, mas também a capacidade de manuseio das ferramentas tecnológicas. A eficiência na comunicação revela-se como principal finalidade nesse conceito.

Segundo Ribeiro (2009), o letramento digital consiste em tornar o cidadão capacitado em utilizar as tecnologias para gerar benefício ou comodidade para usufruir da cultura digital. Nesse sentido, o crescente aumento na utilização das múltiplas tecnologias (computador, *smartphone*, *tablet*, Internet etc.) na vida social tem exigido dos sujeitos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos que são típicos da cultura digital. O argumento da autora chama a atenção para a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que podem ser trabalhadas pelas instituições de ensino, a fim de capacitar os aprendizes a viverem como verdadeiros cidadãos nesse novo milênio, cada vez mais cercados por máquinas digitais. Logo, a escola e o professor podem ser compreendidos como agentes fomentadores do letramento digital.

Sobre esse contexto, Velloso (2014), afirma que o letramento digital pode ser entendido como “a apropriação de uma tecnologia quanto ao exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no ciberespaço” (VELLOSO, 2014, p. 291). Segundo a autora, “ser letrado digitalmente requer modificações nos modos de leitura e de escrita na tela, nas formas de apreensão dos signos no ciberespaço” (VELLOSO, 2014, p. 291-292). O argumento da autora aponta para a necessidade de mudança no modo de ler e produzir no espaço como uma habilidade a ser trabalhada e desenvolvida.

Já para Gomes (2014), o letramento digital tem relevante importância no papel educativo, à medida que o professor usa os aparatos digitais com desenvoltura, possibilitando ao aluno contemporâneo reinventar seu cotidiano e, ainda, estabelecer novas formas de ações que revelam práticas sociais específicas diante das linguagens verbais e imagéticas (não verbais). Assim, “o letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas” (GOMES, 2014, p. 347) seu modo de utilização. Mais adiante a autora acrescenta que para o sujeito, ser letrado digital “pressupõe assumir mudanças nos modos de ler, interpretar e escrever os códigos e sinais, verbais e não verbais, até porque o suporte onde estão os textos digitais é a tela que também é digital”. (GOMES, 2014, p. 347). Além disso, Gomes conclui que “a aquisição do letramento digital se apresenta como necessidade educacional e social” (*Ibid.*).

Nesse sentido, Coscarelli e Ribeiro (2014) afirmam que, quando a escola incorpora toda essa transformação tecnológica dentro de seus ambientes, percebe que é necessário repensar as transformações da escrita por meio das novas tecnologias digitais. As autoras reiteram que as tecnologias digitais representam novos ambientes de trabalho e estudo, proporcionando aos alunos e professores novas formas, como por exemplo, o modo de tratar o texto e as imagens por meio da internet. Segundo as autoras,

A escola, ao repensar o ensino e a possibilidade de empregar esta nova tecnologia nas salas de aula ou como sala de aula, de forma cuidadosamente tecida, empresta conceitos da sociedade do impresso e repensa os impactos da escrita em meio digital. Os computadores oferecem diversidade de tratamento da imagem e do texto na forma de programas concebidos para escrever ou diagramar. Já a internet constitui-se como novo ambiente de leitura e escrita de pesquisa e publicações de texto. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, p. 9).

Ainda nesse contexto, Coscarelli e Ribeiro (2014, p. 9) discorrem que “letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever).” E, nesse caso, é possível inferir pela assertiva das autoras que o surgimento da internet proporcione muitas possibilidades de acesso aos variados e novos modos de leitura e escrita por meio do ambiente digital.

Em consonância com essa discussão, Rojo (2012) discute acerca dos multiletramentos. De acordo com a autora,

Os multiletramentos consistem em abordar os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar, como das diferentes culturas locais e populares, e as da classe dominante, com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa. (ROJO, 2012, p.120).

Nessa perspectiva, a transversalidade proposta pelo conceito da autora possibilita a abertura de novas formas de reflexão, incluindo, sobretudo contextos fora e dentro do ambiente escolar. Depreende-se pelo argumento de Rojo (2012), que os multiletramentos envolvem o contato dos vários universos culturais nos quais os alunos e professores estão inseridos, oportunizando-lhes posicionamentos críticos sobre os produtos das culturas que têm acesso. É nesse cenário de práticas culturais e novas perspectivas de multiletramentos que se inserem as TDIC que englobam, ainda, segundo Kenski (2008) uma tecnologia mais avançada, ou seja, a digital. Por meio dela é possível processar qualquer informação. Dessa forma, a TDIC pode ser compreendida como ferramenta digital de comunicação instantânea e busca por informações. A sua presença representou um marco no modo de comunicação dos usuários, gerando mudanças radicais na vida das pessoas.

Sobre esse aspecto, é consenso entre os autores supramencionados que o letramento digital se traduz na capacidade de o sujeito pensar criticamente os textos verbais e imagéticos (não verbais) em diferentes práticas sociais cotidianas presentes no suporte digital. O desenvolvimento das habilidades de leitura, navegação e escrita torna-se importante. Desse modo, o letramento digital pode requerer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar e pensar as atividades de leitura e escrita, com possibilidades para a criação de eventos comunicativos, bem como de atividades focadas em diferentes gêneros discursivos. Sobre a perspectiva do contexto social o desenvolvimento dessas habilidades pode conferir ao sujeito maior consciência crítica sobre seu papel na sociedade à medida que

supera os conhecimentos linguísticos de seu contexto social, extrapolando-os para outras realidades sociais.

Desse modo, finaliza-se o primeiro capítulo e direciona-se para o seguinte, que endossa as teorizações sobre o letramento digital por meio das práticas de leituras e escritas a partir de um gênero bem atual: a *fanfiction*.

CAPITULO 2 PROFICIÊNCIA LEITORA E ESCRITORA POR MEIO DAS FANFICTIONS: UM GÊNERO CONTEMPORÂNEO

Com este capítulo objetiva-se apresentar as concepções teóricas que fundamentam o ensino da leitura e escrita na escola, e na sequência destaca-se o gênero *fanfiction*, tendo em vista identificar possíveis contribuições para o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora no Ensino Médio.

2.1 Leitura e produção textual na escola

A sociedade contemporânea tem exigido de seus cidadãos novos modos de se relacionar e produzir conhecimento. E, nesse processo, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são responsáveis por alterar o modo de relação com o saber, influenciando, logo, as relações sociais dos sujeitos inseridos nesse contexto. Nessa acepção, é possível que a tecnologia também influencie o gênero textual que se faz presente em diversos suportes, sobretudo no digital, posto que o texto contemporâneo se propaga com maior fluidez no meio social. Nesse sentido, estudos atestam que a produção de textos no suporte digital demanda o domínio de habilidades que talvez não sejam incentivadas no ambiente escolar. Segundo Ribeiro (2016, p. 41),

Para o mundo de hoje, com uma "paisagem comunicacional" muito diversa e complexa, seria ideal que pudéssemos mobilizar muitas linguagens e manejá-las com muitas modulações, com bastante consciência dos recursos a serem usados e dos efeitos desejados para ficarmos mais íntimos da produção do texto, mesmo o mais sutilmente multimodal, como é a redação do ENEM, por exemplo, (que não admitiria desenhos).

Em consonância com esse argumento de Ribeiro (2016), infere-se que o suporte possui larga relação com as linguagens, fazendo com que suas características possam interferir nas habilidades de escrita e leitura. Nesse sentido, sabe-se que os textos/gêneros digitais estão permeados de riqueza criativa, que muitas vezes não são observados nos textos produzidos e lidos no âmbito da sala de aula. Sendo assim, quando se focalizam os aspectos que envolvem a construção da leitura e da escrita no mundo digital, é possível compreender que a função do professor não se resume apenas em ensinar a ler e a escrever, mas vai além de usar significativamente as potencialidades que o suporte digital pode fornecer, traduzindo a tecnologia educacionalmente. Para que se atinja esse objetivo, torna-se

necessária a criação de condições, a fim de que o estudante concretize a aprendizagem, conforme os seus interesses e necessidades, na condição de sujeito ativo, que compreende o texto a partir de seus objetivos e conhecimentos prévios. De acordo com Ribeiro (2016, p. 42), até,

Parece difícil considerar tantos aspectos na hora de escrever, ler ou de ensinar a ler e a escrever. Não temos tanta consciência de todas essas questões de linguagem - e de seu manejo - o tempo todo. Para piorar, com o tempo, muitas questões vão sendo apagadas pela novidade disto e daquilo.

Conforme se vê, a autora problematiza a dificuldade em lidar com muitos fatores que envolvem a leitura e a produção escrita. Soma-se a esse cenário, as novidades que surgem no decorrer do tempo, fazendo com que muitas questões de linguagem se tornem esquecidas. Assim, o atual momento tecnológico está possibilitando o surgimento de um novo espaço para a realização da leitura e da escrita, e isso pode implicar em uma necessidade de o educando adquirir outras habilidades que são específicas dos ambientes virtuais, e também necessárias para a produção de sentidos nos textos que ele tem contato. Logo, o professor torna-se o sujeito que incentiva os estudantes para a tomada de consciência, por meio da leitura e da escrita. Assim, é possível que o trabalho com essas duas habilidades possa propiciar aos alunos um envolvimento concreto em situações reais de uso da linguagem, de modo que possam escolher meios adequados aos propósitos comunicativos que almejam alcançar em contextos diversos de comunicação, de tal forma que os textos do suporte digital possam ser também explorados no âmbito escolar. Focalizando o jovem e, especialmente, a juventude conectada, essas duas habilidades podem ser melhores catalisadas com o aporte digital.

Segundo Sales (2014, p. 234), a juventude é um ícone no processo digital, pois "ela interage crescentemente com as tecnologias conduzindo a própria existência". Mais adiante na mesma página, a autora afirma que "as tecnologias digitais são importante elemento constitutivo da cultura juvenil, afinal, esse grupo está cada dia mais ciborguizado" (*Ibid.*). Seguindo esse pressuposto, os estudantes estão cada vez mais se reunindo em espaços *online*, com o intuito de ler, escrever, revisar e comentar qualquer conteúdo de sua cultura juvenil, em uma situação de produção significativa e contextualizada. E, nesse caso, interessante interlocução com esse argumento pode ser analogamente estabelecida pelos preceitos legais

tanto do Conteúdo Básico Comum – CBC (MINAS GERAIS, 2006), como do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Sobre esse contexto, o CBC (2006) preceitua que o ensino da Língua Portuguesa seja orientado,

em todas as séries do Ensino Médio, para uma abordagem de que todo e qualquer gênero exija o estudo dos tópicos de contextualização, tematização e enunciação e, pelo menos, de um tópico de textualização, conforme o tipo de discurso ou de sequências discursivas que ele apresentar. (MINAS GERAIS, 2006, p. 92).

Nessa mesma direção, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013) faz referência sobre o uso das linguagens como mobilizadora na atividade educativa, a fim de favorecer o alcance de direitos de aprendizagem e desenvolvimento no Ensino Médio. Segundo esse documento, o conhecimento sobre o mundo globalizado, transcultural e digital e as práticas de linguagem merecem aprofundamentos.

Discorrendo sobre esse aspecto, Zacharias (2016) problematiza o ensino da linguagem no âmbito escolar e assevera que a maioria das atividades de leitura e produção textual, ainda, não são trabalhadas, considerando uma perspectiva de escrita como prática social no ambiente escolar, visto que muitas vezes, essa prática está dissociada da realidade do estudante. Segundo essa autora,

Durante um longo período histórico, a ideia que norteou o trabalho docente (e ainda está presente em muitas situações de leitura) foi a de que ler era simplesmente decodificar signos e desvendar os sentidos pretendidos pelo autor. Nesse enfoque, o texto servia mais como pretexto para ensinar classificações gramaticais do que para a construção de sentidos. Aprender significava repetir e memorizar, e respostas inócuas sobre os textos apresentados aos estudantes. (ZACHARIAS, 2016, p.16-17).

Ademais, as afirmações de Zacarias representam um convite para a reflexão sobre as formas de interação textual contemporânea, que em sua maioria demandam habilidades de leitura e produção escrita que possam exigir formação mais específica dos aprendizes. E a construção de sentidos do texto merece destaque nessa formação, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências que levam em conta os aspectos socioculturais e cognitivos do sujeito leitor. Nesse sentido, percebe-se que o ato de ler e de escrever é um processo dinâmico e, por esse motivo, não pode estar dissociado da história e da experiência de vida do leitor e da relação que ele estabelece com as coisas que o cercam. Para

isso, é necessário o envolvimento de todos no processo de ensino e aprendizagem. E, nesse sentido,

As escolas precisam preparar os alunos para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso. Sendo assim, o desafio que precisamos enfrentar é o de incorporar ao ensino da leitura tantos os textos de diferentes mídias (jornais impressos e digitais, formulários *online*, vídeos, músicas, *sites*, *blogs* e tantos outros) quanto às formas de lidar com eles. (ZACHARIAS, 2016, p.16).

Esse argumento da autora reafirma demandas por um ensino situado, ou seja, a adoção de práticas pedagógicas de leitura e escrita que incorporem, sobretudo, o uso do suporte digital. Além disso, Zacharias (2016) afirma que é desafiante a incorporação de inovações dentro das instituições escolares que, segundo ela, são extremamente prescritivas. Para a autora,

[...] nos confrontamos com as crenças, muitas vezes, baseiam-se em métodos prescritivos, que ressaltam a transmissão de conteúdos e priorizam a aquisição de conteúdos pouco vinculados à realidade e à vida cotidiana. (ZACHARIAS, 2016, p.27).

Também a autora complementa seu raciocínio elencando dois desafios: o primeiro, "é que a leitura como objeto de ensino deve ser levada para a escola sem simplificações, considerando não só as habilidades cognitivas [...], mas, sobretudo, levando em consideração seus propósitos e sua diversidade enquanto prática social". (ZACHARIAS, 2016, p. 27). Com essa afirmativa da autora evidencia-se clara valorização na atribuição de sentidos aos textos destinados aos aprendizes, e esse pensamento estabelece estreita relação social com os textos cotidianamente presentes no ambiente virtual. Ainda para a autora, "o segundo desafio é incluir as tecnologias digitais, de modo que os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados". (*Ibid.*). Sendo assim, o raciocínio da autora suscita importante reflexão que consiste no uso educacional da tecnologia de maneira criativa e inovadora, contrastando com possíveis artificialismos escolares do uso das tecnologias digitais como mera troca de um suporte analógico para o digital.

Sobre esse aspecto, Masetto (2000) faz relevantes considerações ao defender o uso colaborativo da tecnologia para o aprendizado dos estudantes. De acordo com o autor, "Não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usado adequadamente

para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes”. (MASETTO, 2000, p.139). Frente a esse contexto, pode-se perceber que as reflexões dos autores referenciados, nesse tópico, trazem importantes contribuições sobre os textos presentes nos ambientes virtuais. Portanto, infere-se que para ler textos, na contemporaneidade, o leitor precisará desenvolver algumas habilidades que precisam ser ensinadas e aprendidas na escola. Nesse sentido, a seção seguinte se caracteriza por discorrer acerca da incorporação de um gênero social na escola. Trata-se da *fanfiction*, gênero presente na vida de muitos jovens como possível estratégia para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de agregar prováveis contribuições para o letramento digital.

2.2. O gênero *fanfiction* e as possibilidades de sua inserção na escola

Nesse tópico apresenta-se o gênero *fanfiction*, e isto foi utilizado a fim de verificar como o mesmo gênero de âmbito social, pode fomentar as capacidades leitoras e escritoras dos alunos no contexto escolar. Para tanto, torna-se relevante apresentar algumas contribuições teóricas de autores que investigaram o gênero *fanfiction*. Sobre esse gênero, torna-se importante reiterar que *fanfiction* ou *fanfic* se trata de um “vocábulo de origem inglesa, constituído a partir da união das palavras *fan* e *fiction*, que também se originam do mesmo idioma” (TEIXEIRA; GOMES 2015, p. 11), e significa na Língua Portuguesa ‘ficção de fã’.

Na acepção de Black (2005), as *fanfictions* são vistas como histórias produzidas por fãs, resultantes da apropriação das mídias narrativas e dos ícones da cultura pop que servem de inspiração para os fãs escreverem seus próprios textos.

Para Aguiar (2011, p. 30), *fanfic* é “uma produção contemporânea e, além disso, faz referência às histórias escritas por fãs”. A autora, ainda, acrescenta que:

as *fanfictions* desenvolvem-se quando um ou uma fã, ao ler ou tomar conhecimento de uma obra escrita, filmada, ou advinda de mídias diversificadas, resolve criar outras histórias a partir do universo original que compreende personagens, tempo e espaço. (AGUIAR, 2011, p. 30).

Nesse viés, também se observa, que o escritor de *fanfiction* é dotado de capacidade imaginativa, e por meio dessa prática social de escrita, potencializa as suas habilidades imaginativas. Sendo assim, pode-se afirmar que essa liberdade expressiva muitas vezes não tem sido estimulada no ambiente escolar, por meio das

práticas pedagógicas de ensino adotadas por alguns professores na ambiência da escola.

Para Azzari e Custódio (2013, p.74) de um modo geral, a *fanfiction* é “uma história escrita por um fã, a partir de um livro, quadrinho, animê, filme ou série de TV” preferidos pelos fanfiqueiros.

Nessa mesma linha de investigação, Teixeira e Gomes (2015) consideram que as *fanfics* são,

[...] textos escritos [...] divulgados por fãs na internet, e circulam em comunidades virtuais, bem como em *blogs*, *sites*, entre outros, no ciberespaço. Os sujeitos responsáveis pela criação desse gênero são conhecidos como *fic*s ou *fictores*. (TEIXEIRA; GOMES, 2015, p. 11).

Além disso, as autoras destacam uma característica marcante desse gênero que é a sua natureza digital, presente na multimodalidade do ciberespaço. O esforço na qualidade da produção textual também é apontado por alguns estudiosos desse assunto.

Coerente com essa discussão, depreende-se que o autor e leitor da *fanfiction* é um jovem conectado, e que tem por referência principal a convivência virtual e o compartilhamento de seus saberes com os demais interlocutores desse contexto, a fim de constituir uma rede de conhecimentos construídos.

Também pautada nesses estudos, Aguiar (2011, p. 32) ressalta que os “fanfiqueiros [ou *fic*s] leem histórias na tela do computador, [...] leem livros e fazem isso porque gostam e não porque há um professor solicitando. [...] A leitura faz parte da diversão e é um passe para fazer parte do grupo social”.

Dessa forma, considera-se que a *fanfiction* é uma produção literária que representa uma cultura participatória no ciberespaço, e, em razão disso, pode ser vista como uma nova “cultura literária que foi impulsionada a uma reflexão acerca dos seus parâmetros, bem como à função social que a mesma assume”. (TEIXEIRA; GOMES, 2015, p.12).

E nesse sentido, o estímulo das práticas de escritas de *fanfictions* no ambiente escolar, pode propiciar que o aprendiz encontre nesse ambiente, um local de reflexão sobre a cultura popular, bem como a sua diversidade. Além disso, a reflexão e a análise de gêneros diversos poderão favorecer a observação dos aspectos sociais, culturais, linguísticos, estilísticos e outros. Nessas práticas sociais, o leitor, portanto, encontrará, tanto nas obras literárias clássicas, quanto na

chamada literatura popular, material base para a construção de textos autorais. Nesse sentido, o estudante, jovem conectado procurará por meio dos aspectos culturais ressignificar a sua realidade. Desse modo, a cultura juvenil merece destaque por retratar melhor a identidade do jovem estudante, digitalmente inserido. Segundo Reis e Jesus (2014), a cultura juvenil refere-se a modos específicos de vida e práticas cotidianas da juventude, que expressam significados e valores tanto no âmbito das instituições, quanto nas suas vivências. Os autores ainda acrescentam que:

As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade através dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e no visual uma das suas marcas distintivas. (REIS; JESUS, 2014, p.16,).

Nesses termos, infere-se que a cultura escolar sofre forte influência da cultura juvenil e, portanto, oportunizar o aproveitamento das manifestações culturais juvenis no âmbito escolar pode significar alternativas relevantes no âmbito estudantil para a aprendizagem dos alunos, sobretudo com o auxílio do suporte digital, que já faz parte da cultura juvenil. Sendo assim, conforme Reis e Jesus,

Diante de recursos tecnológicos e digitais que possibilitam maneiras de ser visto na internet, no ciberespaço os jovens compartilham maneiras de ser e conviver. A internet parece se aproximar de uma nova configuração da rua como espaço mais aberto e acessível para as manifestações juvenis. (REIS; JESUS, 2014, p.21,).

Frente a esse cenário, observa-se que as *fanfictions* estão presentes na cultura juvenil e alguns estudos enfatizam as suas contribuições para o letramento escolar, principalmente quando se focaliza a juventude digitalmente conectada. Para tanto, há o questionamento: por que não usá-la? Nesse caso, defende-se a necessidade de buscar resposta para essa problemática, de modo que possa ser respondido pelo reconhecimento da escola de que o mundo digital possui potencialidades que podem contribuir para que os estudantes gerem significados relevantes para desenvolverem papéis sociais no meio que se inserem.

Ademais, nesse mesmo contexto de estudos, Rojo (2013) chama a atenção para a possibilidade de incorporação, do gênero *fanfic* ao letramento escolar. Para tanto, a autora destaca esse aspecto por meio da seguinte interrogação:

Por que não pensar maneiras de transpor esse gênero para a esfera escolar? Isso será possível se enxergarmos o aluno em sala de aula como o

nativo digital que é: um construtor colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas? Para tanto, talvez devêssemos primeiro começar revendo nossa visão de literatura. (ROJO, 2013, p. 81).

A partir dessa perspectiva de Rojo, compreende-se que o trabalho pedagógico com o gênero *fanfiction*, no âmbito escolar, pode contribuir para fomentar as habilidades de leitura e escrita dos discentes, já que é uma prática vivenciada por jovens e adolescentes que escrevem sobre os seus personagens preferidos, com destino próprio. Eles se engajam em eventos de letramentos diversificados que demandam ler e escrever na esfera digital. E é nesse contexto de leitura e produção na tela, ou seja, no suporte digital, com o aporte da internet, que o gênero *fanfiction* emerge como uma prática de letramento digital, motivada pela utilização de produtos associados à indústria do entretenimento, podendo tornar uma ferramenta importante para promover a incorporação do letramento social ao letramento escolar.

Nessa direção, Vargas (2005), por exemplo, afirma que estudos sobre o gênero *fanfiction* revelam que os autores destes textos se esforçam para que sua escrita atinja um grau de desenvolvimento que lhes possibilitem angariar mais leitores, em uma mobilização que não é comumente encontrada nas práticas de sala de aula. Além disso, a autora destaca que a escrita e a leitura desse gênero envolvem uma preocupação com a correção linguística, com a caracterização dos personagens, cenários e trama. Ela acredita que a inserção das *fanfictions* como metodologia pedagógica no ensino-aprendizagem de leitura e escrita poderá promover uma renovação do ambiente escolar, por se tratar de um gênero típico do ambiente virtual, e que integra atualmente a experiência cotidiana dos estudantes.

Vargas, ainda, afirma que o autor de *fanfiction*,

é aquele leitor que, ao fazer esse preenchimento das lacunas deixadas pelo letramento escolar, vai além no seu processo de interpretação e encoraja-se a registrar seu trabalho, fruto de suas especulações, que se torna mais elaborado à medida que passa a ser escrito. (VARGAS apud CLEMENTE, 2014, p. 69).

Em consonância com esse excerto, destaca-se que os autores desse gênero escrevem a partir de certa afinidade que desenvolveram com personagens conhecidos, por meio de leituras de livros, visualização de filmes, seriados e até mesmo a partir de bandas de músicas preferidas. Tais personagens despertam o

interesse nesse público que não se contenta em apenas ler, assistir, ouvir; logo, passa a interagir por intermédio da produção escrita, criando e recriando histórias fictícias, agindo como autor, porém tal prática letrada é sem fins lucrativos.

Sobre essa questão, ainda, Alves (2015, p. 85) afirma que "a interação, mediada pelos comentários, permite ao produtor da ficção a percepção de uma inteligência coletiva que ajuda a superar o pressentimento de solidão nesse novo modo de produção". A autora, ainda, acrescenta que essa interação dá "ânimo" ao prosseguimento da criação ficcional, uma vez que, os comentários conferem uma proximidade entre leitor e escritor.

Ademais, Alves assevera que a produção escrita das *fanfictions* permite o desdobramento de outras categorias que podem ajudar na habilidade escritora, tais como: a colaboração, afetividade e a participação mediada pelos suportes digitais. Nessa mesma perspectiva, Campos (2016, p. 8), afirma que,

A inserção dos textos de *fanfiction* e o estímulo à sua produção no ambiente escolar inserem uma possibilidade de renovação dos métodos de ensino, baseados nas orientações curriculares vigentes, nas considerações sobre o ensino contextualizado nos diversos gêneros textuais e no aspecto sociointeracional da linguagem. A cultura popular é parte dos interesses de muitos alunos, portanto, os textos dela provenientes podem ser inseridos como ferramenta para o ensino.

Além disso, a autora chama a atenção para a possibilidade de renovação dos métodos de ensino com a inserção de práticas sociais no ambiente escolar, sob a égide da valorização das vivências cotidianas da cultura digital, em sintonia com as orientações curriculares de ensino.

Concluindo, pode-se afirmar, frente a toda argumentação apresentada, que a revisão de literatura sobre *fanfiction* endossa a relevância da inserção desse gênero no âmbito escolar, evidenciando as suas possibilidades para a aprendizagem dos estudantes. Ainda nesse contexto, o tópico seguinte se caracteriza por discorrer acerca das prováveis contribuições nas habilidades escritora e leitora que podem ser desenvolvidas pela prática das *fanfictions*.

2.3 Leitura e escrita na escola por meio das *fanfictions*

Neste tópico são abordadas as potencialidades do gênero *fanfiction* no que se refere a possíveis contribuições para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Em conformidade com os pressupostos teóricos ora apresentados, constata-se que após a escrita e publicações das *fanfics* (histórias), elas são revistas por outros escritores que estão interessados no tema, em igual nível de paridade. Pode ser que esse nível de igualdade favoreça também o nível de empatia entre as condições de autor e leitor dos interagentes. Segundo Black (2005),

Os exemplos de *fanfictions* apresentados também demonstram a relevância da revisão de seus pares, por meio de uma crítica construtiva e colaborativa dentro da comunidade de aprendizes da língua inglesa promovendo a eles práticas de letramentos mais sofisticadas com segurança e liberdade de acesso a muitos recursos de escrita de sua comunidade. (BLACK⁷, 2005, p. 125, tradução nossa⁸).

Somando a esse contexto, também no âmbito das *fanfictions*, os revisores de maior destaque recebem o nome de beta *reader*, cuja tradução significa leitor beta, que é aquele leitor contumaz de *fanfictions*, que revisa e critica construtivamente as produções ficcionais. Pode-se afirmar que a revisão textual realizada por pares, confere mais imersão contextual aos envolvidos, já que compartilham das mesmas experiências de espaço e tempo. Assim, o grande diferencial da plataforma *online* é a aproximação geográfica que a *web* proporciona aos envolvidos que conseguem compartilhar visões de mundo mais ou menos similares. Sobre essa questão, Alves afirma 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. (ALVES, 2015, p.50).

A autora, ainda, acrescenta a esse excerto:

Acredito que esse espaço digital, que garante a autoria de histórias ficcionais, redimensiona os papéis dos jovens e adolescentes para um

⁷ Rebecca W. Black, professora associada em educação da Universidade de Wisconsin, Madison, estuda práticas de letramento e socialização de jovens na diversidade cultural através de suas publicações *online*.

⁸ The examples presented also demonstrate how a strong emphasis on peer review, constructive criticism, and collaboration within the community scaffolds ELLs toward more sophisticated literacy practices and provides them with safe and unthreatening access to the many resources of this writing community.

protagonismo voltado às ações mais colaborativas com a integração de semioses, próprias de uma sociedade midiaticizada. (ALVES, 2015, p.50-51).

Nesse contexto, constata-se que a interação social delimitada pelo enunciador é relevante, pois por meio dela surgem, no momento da leitura, outras possibilidades de revisão, crítica e colaboração por parte dos leitores (que também serão alunos). É o que Chandler-Olcott argumenta, uma vez que “A *fanfiction* representa um amplo ponto de discussão na arte da linguagem em sala por ajudar os estudantes a se tornarem mais metacognitivos em suas redações⁹” (CHANDLER-OLCOTT and MANHAR *apud* BACK, 2005, p. 125, tradução nossa).

Outro aspecto positivo apontado por Black (2005) é o fato de o autor escrever sobre uma narrativa já existente. Segundo a autora,

Em uma narrativa já existente pode auxiliar a produção escrita, considerando que isso facilita o processo de produção, porque há um enredo e uma estrutura de ações já existentes para se basear. Também alivia a pressão ao ter que criar um cenário ou elenco de personagens totalmente novos. (BACK, 2005, p. 124, tradução nossa).

Assim, para os adolescentes e jovens escritores de *fanfictions*, ao tomar como base um universo ficcional que já foi previamente construído, pode ser compreendido como um alicerce fundamental para criar a sua própria história. A autora, ainda, discorre que a produção de *fanfictions* nesses espaços *online* pode auxiliar os jovens escritores a aprimorar diversas habilidades de escrita requeridas no ambiente escolar como, por exemplo, a produção de gêneros discursivos narrativos, o direcionamento do texto de acordo com os autores e seus leitores específicos e, além disso, o engajamento em práticas de revisão entre os pares e de reescrita.

Segundo a autora, as *fanfictions* podem promover também o acesso desses jovens a práticas de letramentos digitais cada vez mais sofisticadas, por serem compreendidas como essenciais para uma participação plena em diferentes situações sociais, acadêmicas e profissionais.

De acordo com Black,

⁹ Chandler-Olcott and Mahar (2003) positioned fanfiction as an entry point for discussion in language arts classrooms to “help students become more metacognitive about their compositions” (p. 564).

Essas práticas ajudarão os estudantes ao acesso das habilidades escritas acadêmicas de que necessitam como gêneros específicos de escrita e seu endereçamento a públicos específicos, como também em acessar as habilidades digitais de letramento que inaugura grande parte, participação exitosa nos extratos sociais, bem como no ambiente universitário e nos espaços profissionais. (BLACK, 2005, p. 127, tradução nossa¹⁰).

Nesse contexto, a forte relação entre imaginação e prática ficcional produz benefícios nos mais variados campos de formação e as considerações de Black confirmam tal constatação. O argumento da autora encontra, também, conformidade com as teorias de Schneuwly e Dolz (2013). Para esses autores:

Toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social. É necessário que se faça uma representação abstrata, que se ficcionalize a situação. A modelização dessa representação isola quatro parâmetros da produção: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo, lugar social. [...]. A ficcionalização revela-se, então, como uma operação geradora da “forma do conteúdo” do texto: ela é o motor da construção da base de orientação da produção. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p.122).

Além disso, Black (2005) afirma que,

[...] nos *sites* de *fanfictions* estudantes participam ativamente de sofisticadas atividades de redação, eles projetam e sistematizam expectativas de um público de revisores, empenhando-se na interação dialógica com outros leitores e produtores de *fanfictions* e, projetando meta recursos disponíveis na comunidade à medida que revisam, editam e ressignificam seus textos. (BLACK, 2005, p. 127, tradução nossa).¹¹

Sob esse aspecto, Alves (2015) discorre que as ações de leitura-escrita presentes na *fanfiction* "forcejam por assinar sinais do modo de existência de uma geração com maior interação, melhorada pelas tecnologias que orbitam na sociedade por ela habitada" (ALVES, 2015, p.83). Pode-se deduzir pelo argumento da autora que as produções decorrentes desse ambiente serão mais elaboradas devido à disponibilidade de maiores informações e maior nível de interatividade

¹⁰ Such activities will help provide students with access to the sort of academic writing skills they will need, such as genre-specific composition and addressing specific audiences, as well as access to the sort of digital literacy skills that are becoming an integral part of successful participation in many social, academic, and professional spaces.

¹¹ Whereas, in fanfiction sites students actively participate in sophisticated composition activities—they draw on and synthesize input from a broad audience of peer reviewers; engage in dialogic interaction with readers and other fan authors; and draw on the metaresources available in the community as they revise, edit, and redesign their texts.

entre os usuários. O uso das potencialidades desse gênero no âmbito escolar, pode representar significantes avanços para o ensino-aprendizado da linguagem.

Coerente com esse contexto, os estudos de Teixeira e Gomes (2015, p. 18) defendem a ideia de que inserir a *fanfiction* nas práticas pedagógicas “implica em trabalhar a linguagem em uso e, principalmente, valorizar práticas letradas que estão inseridas na cultura popular”. Esse argumento é uma clara demonstração de que a escola deve proporcionar uma abertura para as novas aprendizagens e, principalmente à leitura e escrita com o uso da tecnologia. Possibilitando, assim, formar sujeitos capazes de ler e escrever textos que englobam diversos gêneros discursivos pertencentes à linguagem em um dos seus contextos de uso. As autoras enfatizam, também, a necessidade de estudos aprofundados sobre o tema ao defenderem que, torna-se

[...] necessário repensar as práticas de letramento contemporâneas que permeiam o cotidiano de vários jovens, que se encontram no período de escolarização, produzindo novos gêneros, escritos em ambientes virtuais, que são publicados em *sites*, *blogs* entre outros e que, em muitos casos, não são valorizados pela escola. São gêneros digitais desconhecidos por alguns professores de Língua Portuguesa e, portanto, não explorados durante o trabalho com o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Nesse sentido, propõe-se uma discussão sobre os letramentos contemporâneos, bem como a colaboração dos estudos da Semiótica e sua relevância nas diversas linguagens que se manifestam no nosso meio. (TEXEIRA; GOMES 2015, p. 7).

Conforme se vê, essa abordagem defende novas formas de ler e escrever na contemporaneidade, sendo a *fanfiction*, uma possibilidade presente no letramento social, visto que esse gênero surge mediante as constantes mudanças sociais e implementações de novos letramentos como forma de cultura, de leitura e de escrita na internet.

Diante de toda essa discussão, conclui-se esse tópico salientando que a revisão de literatura sobre o tema *fanfictions* apresentou muitos indícios para a inserção desse gênero no âmbito escolar e, assim, favorecer a formação de um leitor e de um produtor de texto competente.

2.4 Uso da Matriz de Redação do Enem na avaliação das produções escritas dos alunos

Nesse tópico optou-se pela apresentação dos descritores da **Matriz da Redação do Enem**, que foi utilizada nesse estudo, a fim de verificar o desempenho nos alunos nas produções ficcionais. Esse critério foi adotado, com base em um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, visto que prevê que os alunos do Ensino Médio desenvolvam as habilidades e competências de leitura e escrita presentes nas avaliações externas e, entre elas estão a Prova Brasil e o Enem. Além disso, na entrevista realizada com os alunos, a maioria revelou interesse em prosseguir seus estudos em um curso de graduação. Logo, para o ingresso na Educação Superior espera-se que o aluno tenha desenvolvido as proficiências leitora e escritora, fomentando também as habilidades e competências previstas na Matriz de Redação do Enem.

De acordo com as orientações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep¹²), a Matriz de Referência da Redação do Enem apresenta 5 (cinco) competências que podem ser sucintamente descritas conforme se apresenta em seguida:

Competência 1- Visa demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, portanto essa competência avalia o domínio dessa modalidade da língua pátria. Segundo as informações do Inep, esse domínio será observado na adequação do texto, tanto em relação às regras gramaticais quanto à fluidez da leitura, que pode ser prejudicada ou beneficiada pela construção sintática. No contexto investigativo, essa competência poderá ser avaliada pelo domínio da norma culta do aprendiz.

Na **Competência 2, o objetivo é compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa**. Assim, em linhas gerais, essa competência busca aferir se a proposta de redação foi compreendida a partir de um tema específico na forma de texto argumentativo.

¹² Dados disponíveis em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em: 10 de jun.2018.

Sobre a **Competência 3**, esta focaliza **selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista**. Esta competência possui como foco a capacidade de o aprendiz organizar as informações no texto interpretando-as juntamente com fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista selecionado como tese. No contexto investigativo, as publicações dos textos argumentativos estarão catalisadas pela riqueza experimental dos ídolos dos quais os aprendizes desenvolverão determinado enredo. A experiência vivida pelos ídolos constitui nesse aspecto elemento facilitador para a defesa de um argumento em relação a uma proposta de redação. Segundo as informações do Inep, em linhas gerais, a Competência 3 trata da inteligibilidade do seu texto, de sua coerência, além da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que é garantido pelo planejamento prévio da escrita, pela elaboração de um projeto de texto.

No que concerne à **Competência 04**, **pode-se dizer que consiste em demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação**. Consoante às informações do Inep, os aspectos a serem avaliados nesta competência dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. Nesse caso, a matriz dessa competência postula que a organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Assim, esse encadeamento pode ser expresso por conjunções e pelo uso de determinadas palavras ou pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias. Palavras, como por exemplo, preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo precisa ser composto de um ou mais períodos também articulados e, além disso, cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores. Em suma, essa competência visa avaliar os elementos coesivos do texto. E, no cenário investigativo, os termos coesivos são avaliados por meio das produções ficcionais, bem como o uso desses termos no concatenamento de ideias.

Quanto à última **Competência, a 5**, **esta preceitua elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos**. O *site* do Inep afirma que o quinto aspecto a ser avaliado no texto é a apresentação de

uma proposta de intervenção para o problema abordado. Desse modo, a redação deve apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, além de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Ademais, o *site* do Inep, acrescenta sobre essa competência que o estudante seja capaz de, ao idealizar sua proposta de intervenção, respeitar os direitos humanos, isto é, não romper com os valores de cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. Nessa direção, o manual de competências de redação do Enem faz interessante assertiva sobre essa habilidade, dialogando com o presente estudo, à medida que postula que a redação deve refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige. E, quando muito bem elaborado, esse texto deve conter não apenas a exposição da ação interventiva sugerida, mas também o ator social competente para executá-la, de acordo com o âmbito da ação escolhida: individual, familiar, comunitário, social, político, governamental e mundial.

Coerente com essa perspectiva, a Matriz de Referência da Redação do Enem foi adotada, neste estudo, pelo fato de permitir o uso de critérios padronizados e básicos para a avaliação do desempenho dos estudantes e, sobretudo para verificar se as práticas das *fanfictions* estão contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

O próximo capítulo apresenta o contexto da pesquisa, o perfil da professora e dos alunos participantes do estudo, além de explicitar o percurso metodológico realizado durante a investigação.

CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA DE PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia utilizada nesta pesquisa. E, para melhor situar o percurso ora realizado, dividiu-se o capítulo em quatro tópicos. O primeiro tópico retoma o problema e os objetivos da pesquisa que justificam a sua realização. O segundo tópico faz a caracterização da escola e dos participantes da pesquisa. O tópico seguinte apresenta os resultados do Enem e do Proeb obtidos pelos alunos da escola. E, finalmente o quarto tópico aborda todo o percurso metodológico adotado na pesquisa.

3.1 O problema de pesquisa

Este estudo originou-se da seguinte constatação – de modo geral, a escola não tem explorado nas práticas de ensino de outros letramentos vivenciados pelos estudantes, sobretudo aqueles oriundos de suas práticas sociais. Além disso, observou-se ao longo de algumas décadas o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas, e entre elas estão a Prova Brasil e o Enem.

Em consonância com esse contexto, a Agência Brasil de Comunicação¹³, em 2015, apresentou dados sobre o desempenho dos alunos no Ensino Médio. E, de acordo com os dados divulgados, o Ensino Médio segue estagnado, na média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas escolas do país, com índice 3,7, não atingindo a meta de 4,3. Esse índice avalia conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa, sobretudo a leitura, com notas variando de 0 a 10. Conforme o Inep, as habilidades de leitura fizeram o índice abaixar em 2015. Portanto, esses resultados demandam análises sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa, e coerente com essa perspectiva, neste estudo procurou-se responder o seguinte problema de pesquisa: Como a escola explora o letramento social de seus estudantes, especialmente daqueles advindos de suas práticas sociais, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita?

Pautado em aportes teóricos contemporâneos, buscou-se resposta para essa problemática. E, nesse sentido, tem-se a colaboração de autores que discorrem sobre a temática investigada neste estudo. E, nessa discussão, Fanfani (2000) faz

¹³ Dados de acordo com a informação disponível no *site*:<
<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/meta-para-o-ideb-de-2015-e-cumprida- apenas-no-inicio-do-ensino-fundamenta>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

uma crítica ao elencar uma série de motivos que poderiam dar sentido ao ingresso na escola como, por exemplo: obrigação, razão instrumental, amor ao conhecimento que, sobretudo, não preenche satisfatoriamente o sentido que a maioria dos alunos procura na escola.

O autor, ainda, enumera as características de uma escola relevante para os jovens, como uma tentativa para solucionar o problema na aprendizagem, tais como: valorização dos conhecimentos juvenis; protagonismo dos aprendizes observando seus direitos; respeito aos estudantes e suas diversidades; adoção de uma instituição flexível nas suas metodologias e organização do tempo; criação de uma escola voltada para a formação de sujeitos com conhecimentos úteis para a vida e não conhecimentos abstratos; dentre outras características.

Em consonância com essa assertiva, defende-se que criar possibilidades de autoria pode representar significativo avanço para melhoria no desempenho dos estudantes no período escolar, mais especificamente, criar oportunidades de leitura e a produção textual, orientadas pelas experiências dos alunos. Nessa direção, as *fanfictions* podem corresponder às proposições de avanço de Fanfani (2000), uma vez que são práticas que se apresentam em circunstâncias da comunicação cultural mais sistematizada, e de uma comunicação verbal espontânea, gênero que tem cativado e atraído muitos jovens na contemporaneidade.

Associado a esse cenário, observa-se que o contexto atual está impregnado pelas tecnologias digitais, redes sociais, mídias em diferentes tempos e espaços e a juventude atual está conectada e interagindo nesse cenário tecnológico com grande desenvoltura, independente da classe social. Ademais, constata-se que os jovens participam de diferentes grupos sociais que se interagem no suporte digital e, dentre eles, possivelmente incluem as *fanfictions*. Diante desse contexto, pergunta-se então: os professores de Língua Portuguesa conhecem as potencialidades das *fanfictions* para desenvolver a compreensão leitora e escritora dos alunos no Ensino Médio? Essa reflexão inicial proporcionou o levantamento de outras questões, a saber:

- Os espaços de vivência e aprendizagem extraescolares dos jovens são explorados no âmbito escolar? Que saberes esses jovens alunos possuem e constroem em outros contextos?

- Os professores e os alunos da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE-MG) conhecem o gênero *fanfiction*? Existe algum tipo de prática desse gênero?
- Que tipo de contribuição o gênero *fanfiction* pode promover no trabalho com a leitura e escrita no Ensino Médio?

Além das questões ora apresentadas, objetivou-se, ainda, neste estudo investigar:

- O ensino da leitura tem promovido melhorias no letramento escolar dos alunos do Ensino Médio?
- Que atividades são desenvolvidas pelos professores no uso das TDIC em sala de aula?
- Que concepção de letramento norteia a proposta político-pedagógica dos professores do Ensino Médio?
- O multiletramento está contemplado nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos professores?
- Como o gênero *fanfiction* pode contribuir para a promoção do letramento digital dos estudantes?

Estas foram algumas indagações importantes que nortearam a escolha do tema investigado e enfatizaram a relevância desta pesquisa. Constata-se que as sociedades modernas demandam dos sujeitos que nelas residem desenvoltura e interação nas práticas sociais mediadas pela leitura e escrita. Essas práticas intensificaram-se com o advento das TDIC, e essa nova forma de interagir tem exigido dos jovens alguns conhecimentos que não foram aprendidos no ambiente escolar. Embora o estudante esteja inserido em um contexto dinâmico, repleto de conhecimentos e vivências, sendo, em sua maioria, oriundos dos mais diversificados extratos das sociedades, a valorização dos saberes obtidos no âmbito do letramento escolar, continua relevante e fundamental para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

A partir desse cenário, são apresentados em seguida, a escola selecionada para esta pesquisa, como também os alunos participantes do Ensino Médio e a professora.

3.2 A escola e os participantes da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, elegeu-se uma instituição da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, ou seja, a Escola Estadual Professor Eurípedes Barsanulpho¹⁴ (EEPEB). Trata-se de uma instituição situada na Praça da Estação, s/nº, em um município da Região Metropolitana de Belo Horizonte – Minas Gerais. À época da pesquisa, 2018, a escola atendeu cerca de 727 estudantes nos três turnos, assim, distribuídos: 355 alunos no turno matutino, 190 no turno vespertino e 182 no noturno. Observou-se nessa escola a existência de duas turmas de EJA e uma turma de Magistério de Curso Normal, no turno da noite. Também foi apurado que cada turma tem em média 35 alunos.

A pesquisa revelou também que a maioria dos estudantes mora em bairros adjacentes à escola, sendo uma pequena parcela oriunda da zona rural. Constatou-se que o quadro administrativo total da escola, à época da pesquisa era composto por 58 (cinquenta e oito) funcionários e 38 (trinta e oito) docentes.

Quanto à estrutura física, verificou-se que a instituição possui: 08 (oito) salas de aulas, laboratório de informática, sala para direção, sala de professores, cozinha, biblioteca, sala para secretaria, sala para tesouraria, sala para a supervisão pedagógica, laboratório de ciências, refeitório, dois banheiros para os estudantes, sendo um feminino e outro masculino, um banheiro para os professores, um banheiro para os funcionários de serviços gerais, um banheiro para os funcionários da secretaria e direção, pátio descoberto e despensa. Pode-se afirmar que a escola possui um prédio com boa estrutura, porém, não possui estruturas de acessibilidade para deficientes e nem quadra para a prática de esportes.

Quanto aos recursos tecnológicos, a escola possui acesso à banda larga de internet, 05 (cinco) computadores para uso de serviços administrativos, 20 computadores no laboratório de informática, 01 computador para uso dos professores, TV, aparelho de DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojeter, quatro impressoras, aparelho de som, fax e projetor multimídia.

No que diz respeito aos princípios, o Projeto Político Pedagógico (PPP) postula como missão da escola,

¹⁴ Adoção de nomes fictícios para a escola, professora e alunos a fim de garantir o anonimato e preservar a identidade dos participantes.

Contribuir para a formação do aluno crítico, consciente de seus direitos e deveres, que respeite e valorize as diferenças; garantindo um conhecimento capaz de lhe proporcionar continuidade nos estudos e igualdades de condições no mercado de trabalho e na vida. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p.8).

Ademais, evidencia-se pelo excerto do PPP clara preocupação da escola com a formação crítica dos estudantes, bem como a consciência de seu papel como cidadão, fornecendo conhecimentos para a continuidade nos estudos e equidade de condições no mercado de trabalho. Quanto à visão da escola, no PPP da instituição há clara afirmação que:

Ela se fundamenta no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, onde a flexibilidade, a autonomia e a liberdade, consistem, a todo o momento, no fazer e refazer da capacidade dos profissionais envolvidos no processo, fonte de inspiração criativa e ao mesmo tempo crítica. Educar é criar possibilidades para que o aluno seja sujeito ativo na construção do conhecimento, impregnando de sentido cada momento da aprendizagem. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p.8).

Conforme se vê, a escola prioriza a abertura de ideias, desenvolvimento da criatividade e autonomia de seus alunos com foco na aprendizagem. E, quanto à abordagem de ensino presente no PPP, destaca-se um ponto sobre o uso das tecnologias, e nesse sentido prevê “infraestrutura adequada, atualizada, confortável. Tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p.11). Vale lembrar, conforme já foi mencionado, que o laboratório de informática possui 20 computadores que, à época da pesquisa, operaram com *softwares* livres (por se tratarem de bens públicos).

Quanto aos participantes da pesquisa, foram selecionados uma professora e uma turma com 38 estudantes do 1º Ano do Ensino Médio. A escolha da professora deve-se ao fato de a mesma ter formação no campo das tecnologias, com habilitação em Letras e em Pedagogia, além de Mestrado em Educação. Ao longo da pesquisa de campo foi possível constatar que a professora utiliza em suas aulas os recursos tecnológicos, e entre eles, estão os *smartphones*, os computadores disponibilizados no laboratório e outros equipamentos de mídia, como por exemplo o Datashow.

A turma selecionada para a pesquisa era formada por alunos, de ambos os sexos, que estavam na faixa etária de 15 a 17 anos. Na constituição da turma havia a presença de alunos brancos, negros e pardos. No que diz respeito à organização

do quadro de aulas, evidenciou-se que as aulas de português tinham duração 50 minutos, sendo distribuídas na semana do seguinte modo: duas aulas na quarta-feira, uma quinta e uma na sexta-feira, perfazendo o total de duas horas e 40 minutos de aulas de ensino de Língua Portuguesa, Literatura de Língua Portuguesa e Produção Textual, ambas ministradas pela professora.

Verificou-se, por meio da entrevista, que a professora faz uso atividades variadas (em cópias), do livro didático e das tecnologias digitais. Além disso, foi constatado que a docente possui iniciativa de trazer textos autênticos para a sala de aula, estabelecendo, dessa forma, relação entre as práticas escolares e as experiências de vida dos estudantes.

No período dedicado à pesquisa de campo, constatou-se que a professora procurava sempre estimular os alunos para a busca de informações e conhecimentos relativos as tecnologias digitais. Ademais, a professora instigava seus alunos a assumirem um posicionamento crítico perante as informações captadas na internet, possibilitando acesso a diferentes posições e pontos de vista.

3.3 O desempenho dos alunos nas avaliações do Enem e no Proeb

Na consulta realizada sobre o desempenho da escola na avaliação do Enem de 2016¹⁵, observou-se que a E.E. Professor Eurípedes Barsanulpho obteve a média um pouco acima da média nacional¹⁶ em redação. Esse dado aponta que a escola apresenta como desafio a adoção de ações que visem melhorar o desempenho dos alunos na produção escrita.

Também se teve acesso aos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (Proeb). Segundo informações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – (SEE-MG)¹⁷, o Proeb é uma avaliação externa e censitária que busca diagnosticar o desempenho dos alunos da RPEE-MG. Tem como objetivo fornecer subsídios ao governo estadual e prefeituras

¹⁵Dados de acordo com a informação disponível em<: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1942488-confira-a-posicao-de-sua-escola-no-ranking-nacional-do-enem-de-2016.shtml>>. Acesso em 10 de jun. de 2018.

¹⁶ Dados de acordo com a informação Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=44111:resultados-individuais-das-provas-de-2016-estao-liberados-para-a-consulta-on-line>>. Acesso em: 10 de jun. de 2018.

¹⁷ Dados de acordo com a informação Disponível em <<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/297-proeb> > Acesso em: 10 de jun. de 2018.

municipais para a tomada de decisões relativas às políticas públicas educacionais e às escolas quanto ao direcionamento de suas práticas pedagógicas. O resultado de cada escola é publicado em um relatório, que se denominou de Boletim de Resultados (direcionado às SRE¹⁸) e no Boletim Pedagógico (direcionado às SRE e a escola).

A avaliação do Proeb de 2016¹⁹ revelou que 70,7 % dos aprendizes da escola investigada apresentaram nível de proficiência em Língua Portuguesa abaixo do recomendado. Nesse cenário, essas informações corroboram para a demanda de uma atenção acurada e investigativa para a compreensão de habilidades que possam ser trabalhadas, a fim de promover a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, não só da escola pesquisada, como também, de outras escolas públicas estaduais, adotando como suporte as suas matrizes avaliativas.

Segundo a análise da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberlândia²⁰, em âmbito regional, os dados obtidos nas avaliações externas revelam que os estudantes não têm conseguido avançar na abstração, no pensamento dedutivo e indutivo, envolvendo também resultados inferiores nas habilidades de argumentação, construção e debate. A análise foi enfática no 9º ano, cujos resultados de Língua Portuguesa e Matemática estão em queda, nos últimos três anos. Esse documento define como possível razão da dificuldade analisada, o fato de que as diretrizes pedagógicas e as ações da Secretaria, nem sempre chegam adequadamente à escola, ou quando chegam, não há ênfase nos objetivos. O relatório também ressaltou que a solução para esse problema, estaria no avanço das escolas no desenvolvimento de habilidades que possibilitem analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. Além disso, segundo a SRE, para equalizar esse problema, torna-se necessário analisar outras habilidades que possibilitem, sobretudo compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. Nesse sentido, tendo como

¹⁸ SRE – Superintendência Regional de Ensino

¹⁹ Dados de acordo com a informação disponível no site:

<http://resultados.caeduff.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 10 de jun. de 2018.

²⁰ Dados de acordo com a informação disponível no site: <<https://slideplayer.com.br/slide/14493726>>. Acesso em: de jun. 2018.

referência esses resultados, o relatório da SRE de Uberlândia sugeriu que os professores do Ensino Médio acatassem essas recomendações, com o intuito de evitar a estagnação desse nível de ensino.

Conforme pôde se perceber, os dados das avaliações sistêmicas se articulam com o objeto dessa pesquisa, e de certo modo, propiciam o uso da cultura digital para a melhoria do desempenho dos alunos e desenvolvimento da proficiência leitora e escritora dos estudantes.

3.4 Percurso metodológico da pesquisa

A fim de realizar este estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Sendo que este último procedimento foi desenvolvido por meio de estudo de caso, pautado na abordagem qualitativa.

A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico sobre juventude, ensino médio, letramento digital e *fanfictions*. E, nesse sentido, foram selecionados artigos, teses e dissertações que contemplavam essas palavras-chave. À medida que o estudo foi avançando, foram acrescentados novos autores, considerados pertinentes à pesquisa. Nesse prisma, considerou-se relevante explicitar o desenho da pesquisa, bem como os procedimentos adotados durante todo o percurso realizado por meio das colaborações de Gil, (1987), André, (2005), e Dörnyei (2007). Sendo assim, um dos procedimentos escolhidos foi a pesquisa bibliográfica. Gil afirma que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1987, p. 71). Essa etapa forneceu pistas relevantes que permitiram efetuar a comparação com os dados da pesquisa documental.

No que diz respeito à pesquisa documental, realizada na segunda etapa do estudo, foi fundamental conhecer e analisar os documentos e as principais orientações curriculares sobre leitura, escrita e TDIC no Ensino Médio, entre eles, destacam-se: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, (BRASIL, 2000); as Orientações Curriculares do Ensino Médio: Linguagem e suas Tecnologias (BRASIL, 2006); o Conteúdo Básico Comum (CBC) (MINAS GERAIS, 2006); o Programa Ensino Médio Inovador de 2009; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, o Pacto Nacional pelo o Fortalecimento do Ensino

Médio de 2013, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – (BNCC) - (BRASIL, 2017).

Segundo Gil (1987), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 1987, p.73). Em um segundo momento, a fim de ilustrar a delimitação do problema, foram analisados os resultados da Escola no Enem 2016. Os dados oriundos dessa avaliação representam um retrato recorrente do problema focalizado neste estudo.

Finalmente, a terceira etapa consistiu na pesquisa de campo realizada por meio de estudo de caso, em uma turma do 1º Ano do Ensino Médio da E. E. Professor Eurípedes Barsanulpho. Sob esse contexto, Gil (1987) defende a proposta da pesquisa de campo, por se tratar de análise de uma parcela de um todo que possibilita a compreensão da generalidade desse mesmo todo ou indícios para maior aprofundamento de estudos.

Nessa perspectiva, André (2005), discorre que o estudo de caso deve chamar a atenção para um fenômeno singular dentro de circunstâncias específicas. No contexto da investigação, esse procedimento se justifica por envolver um caso particular que apresenta um diferencial dentro de um contexto com variáveis idênticas.

André (2005), ainda, destaca que o estudo de caso “representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos outros casos, seja, porque é completamente distinto de outros” (ANDRÉ, 2005, p. 29).

Com relação às vantagens de se usar o estudo de caso como instrumento de pesquisa, Dörnyei (2007) destaca que,

O estudo de caso é um método excelente para se obter uma descrição densa de uma questão social complexa dentro de um contexto cultural. Oferece percepções aprofundadas e ricas que nenhum outro método pode fornecer, permitindo aos pesquisadores examinar como um intrincado conjunto de circunstâncias se unem e interagem na formação do mundo social ao nosso redor. (DÖRNYEI, 2007, p. 155).

Coerente com essa perspectiva, adotou-se o estudo de caso, nessa investigação, pelo fato da maioria dos participantes já conhecerem o gênero *fanfiction* e a professora regente estimular essa prática. Salienta-se que a formação acadêmica da docente que é doutoranda e mestre em educação conferiu maior singularidade ao estudo de caso.

3.5 Os procedimentos para coleta de dados e a sequência didática sobre o gênero *fanfiction*

Após a aprovação da proposta de pesquisa pela direção da escola, sucedeu-se a observação participante, e nessa etapa o pesquisador principal acompanhou algumas aulas, a fim de conhecer a dinâmica de trabalho da professora, os tipos de atividades propostas, bem como o perfil da turma investigada.

Inicialmente realizou-se a observação participante das aulas com registro em um diário de campo. E, tal observação na escola permitiu conhecer os alunos, o modo de trabalho da professora com os estudantes, favorecendo a adaptação da turma à presença do pesquisador em sala de aula, minimizando o estranhamento e, conseqüentemente, permitindo que os alunos entendessem a finalidade da pesquisa, e se dispusessem a colaborar com o estudo. Nessa perspectiva, dentro da escola foi possível conhecer as práticas de ensino e de avaliação, além da atuação da professora quanto ao uso das TDIC na turma do Ensino Médio.

Vencida a etapa de observação inicial, todas as turmas da escola investigada receberam orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa e o convite para a participação na pesquisa. Os esclarecimentos consistiram na caracterização do gênero *fanfiction*, descrevendo sua origem, presença na internet, potencialidades, possibilidade de exploração nas aulas de Língua Portuguesa, dentre outras.

Durante o processo de apresentação do estudo foi constatado que uma determinada turma apresentava conhecimento maior sobre o gênero *fanfiction* em comparação com as demais turmas da escola. Sendo, portanto, essa turma focalizada para o estudo de caso da investigação proposta pelo pesquisador. Outras duas também participaram de todas as atividades destinadas à pesquisa, conforme descrição abaixo.

Após o acompanhamento de algumas aulas, chegou o momento de apresentar para os alunos o gênero *fanfiction*. Para o desenvolvimento da pesquisa convencionou-se a adoção de uma Sequência Didática (SD), porque se trata de uma metodologia que permite o acompanhamento do aprendizado do estudante por etapas, que no caso do gênero *fanfiction*, possibilitou aos alunos atividades de leitura e escrita em situações específicas de comunicação do desenvolvimento de cada parte da pesquisa.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática consiste em um,

conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito e tem como finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Constata-se que para esses autores, a metodologia da sequência didática, em contextos de produção específicas, possibilita aos alunos apropriarem-se das “noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Os autores argumentam que a sequência didática poderá contemplar as seguintes necessidades do processo ensino-aprendizagem de gênero:

Permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; Propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; Centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; Oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; Ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; Favorecer a elaboração de projetos de classe. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

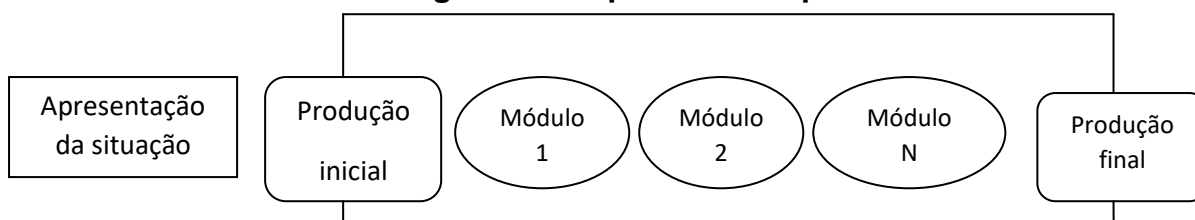
Também, de acordo com os autores, o ensino de um gênero é melhor assimilado pelos alunos por meio de atividades diversas que permitem perceber as suas dimensões, e possibilitem a sequencialidade necessária para a assimilação das características desse gênero. Nesse cenário, o docente que se propõe a trabalhar com a sequência didática, deverá compreender que se trata de,

uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar o aluno com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: a especificidade das práticas linguageiras que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino proposta pela sequência didática. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Além disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elaboraram o procedimento da sequência didática como forma de orientar o trabalho do professor em sala de

aula. Os autores apresentam a base de uma sequência didática sintetizada na Figura 1 que segue.

Figura 1 - Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Conforme se verifica, pela figura, os passos metodológicos de uma sequência didática partem da apresentação das condições de produção, com todas as informações necessárias para que os estudantes realizem a produção inicial. Dando sequência à essa produção, a elaboração de módulos corresponde à evolução metodológica do ensino. A culminância desse processo se concretiza com a produção final.

Na apresentação do gênero *fanfiction*, para a turma, foram adotados esses procedimentos. A seguir apresenta-se o Quadro 1 com o esquema da Sequência Didática (SD) planejada para a exploração do gênero *fanfiction* em sala de aula.

Quadro 1 – Esquema da Sequência Didática – S.D – Gênero *Fanfiction*

Sequência Didática – S.D planejada para exploração do gênero <i>fanfiction</i> em sala de aula									
Apresentação	Abordagem inicial	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Módulo 6	Módulo 7	Módulo 8
Apresentação do gênero <i>fanfiction</i> e suas possibilidades de uso na prática docente.	Consistiu no preenchimento do questionário <i>online</i> que permitiu ao pesquisador o conhecimento mais detalhado do participante da pesquisa.	Escolha da obra <i>online</i> no laboratório de informática da escola.	Apresentação dos recursos linguísticos da Língua Portuguesa.	Conhecendo mais sobre o gênero <i>fanfiction</i> por meio de atividade no laboratório de informática da escola.	Dinâmica temática sobre o livro digital.	Apresentação da matriz do Enem como critério de avaliação das produções ficcionais dos estudantes.	Postagem das primeiras escritas ficcionais no <i>site educfanfiction</i> no laboratório de informática da escola.	Publicação final da <i>fanfic</i> após revisão do docente e sugestões dos colegas.	Avaliação e retorno ao aprendiz.

Fonte: Dados da pesquisa, (2018).

Disciplina: Língua Portuguesa

Indicação de nível de ensino para esta atividade: Ensino Médio

Objetivos:

- Apresentar o gênero *fanfiction* aos participantes da pesquisa destacando suas principais contribuições para a proficiência leitora e escritora;
- Demonstrar alguns recursos da Língua Portuguesa que podem auxiliar na produção escrita dos participantes da pesquisa;
- Promover o desenvolvimento do letramento digital a partir de atividades que envolvam o uso do suporte *online*, por meio das práticas das *fanfictions*;
- Apresentar outros *sites* de *fanfictions* e estimular o uso do *site* criado pelo pesquisador;
- Apresentar a Matriz de competências do Enem como critério avaliativo que será adotado nas correções das produções escritas dos estudantes;
- Estimular a leitura e a escrita no *site* proposto pela pesquisa;
- Verificar, por intermédio das práticas das *fanfictions*, como os estudantes articulam diferentes argumentos, interpretam de maneira reflexiva as imagens e figuras publicadas por seus ídolos e outros fãs, interagindo entre si;
- Criar alternativas de retorno ao desenvolvimento das produções escritas dos estudantes.

Apresentação da situação

O conceito de *fanfiction* foi apresentado com destaque sobre suas potencialidades e a presença intensa desse gênero na vida cotidiana dos jovens. Utilizou-se como exemplificação os seguintes *sites*: *Spirit Fanfiction*, *Nyah! Fanfiction* e *Fanfic Obsession*. No momento da apresentação realizaram-se alguns esclarecimentos sobre as possibilidades do gênero a fim de contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitoras, escritoras dos alunos e do letramento digital. Apesar de alguns estudantes já conhecerem esse gênero, fez-se necessário maior detalhamento para que fosse oportunizado o pleno conhecimento a todos os alunos participantes da pesquisa. A apresentação foi realizada na sala de multimídia da escola.

Abordagem inicial

Consistiu no preenchimento do questionário *online* que permitiu ao pesquisador o conhecimento mais detalhado do perfil dos alunos. (Apêndice A) Os resultados forneceram subsídios para melhor abordagem dos aprendizes, como também diretrizes para construção do *site* proposto.

Módulo 1 – Escolha da obra *online* no laboratório de informática da escola

Esse módulo teve como objetivo oportunizar a escolha de alguns livros digitais disponibilizados pela professora regente com a ajuda do pesquisador, para que, após a leitura dos aprendizes, fosse proposta a criação de outro enredo ficcional (*fanfic*), baseado na temática do livro escolhido. Essa etapa conferiu maior liberdade de seleção para os aprendizes, já que eles puderam escolher, por meio de votação digital, entre as seguintes obras literárias no suporte digital: *Aventura no Reino Verde*; *Uma Casa no Interior*; *Asgard*; *Saga Mundos – A taça da Babilônia*; *Aprendendo a Viver*; *Histórias que acabam aqui* e *A Ilha do Tesouro*. A escolha do livro digital envolveu o uso do *googleform*, que também permitiu fazer o *upload* da obra, a fim de que fosse oportunizado ao estudante a realização de avaliações sobre os livros digitais disponibilizados para a leitura. A apuração dos votos sobre a obra escolhida, pela turma investigada, revelou que 16 alunos escolheram *A ilha do Tesouro*, 08 alunos votaram no livro *Uma Casa no Interior*, 05 alunos optaram por *Asgard*; 03 alunos escolheram *Saga Mundos - A Taça da Babilônia*; 03 alunos votaram no livro *Aventura no Reino Verde*; 03 alunos optaram pelo livro *Histórias que acabam aqui*.

Após essa etapa, buscou-se perguntar aos alunos sobre a escolha dos livros digitais, e a maioria deles afirmou que a escolha envolvia, entre outros, o título que lhe despertava mais interesse, e no caso em questão, se tratava do gênero de aventura. Vale destacar que houve alguns alunos que manifestaram interesse em escrever sobre outros livros, possibilidade que não foi totalmente descartada pelo pesquisador. Portanto, surgiram publicações de outros livros, além da obra escolhida. As *fanfics* de cada livro digital foram categorizadas no *site*. Vencida a etapa de escolha do livro digital, os alunos tiveram um prazo de três semanas para lerem o livro, e após esse período foi estabelecida uma dinâmica para discussão da

obra, e esta se realizou por meio de um Seminário de Literatura, no âmbito da sala de aula. Sendo, portanto, escolhida a obra *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson. Para a atividade, foi demandada uma aula de cinquenta minutos, de modo que os alunos tiveram a oportunidade de expor a sua leitura crítica da obra escolhida.

Módulo 2 - Apresentação dos recursos linguísticos

Esse módulo teve como objetivo fornecer alternativas linguísticas para a produção das narrativas ficcionais, detalhando os seguintes elementos:

- Linguagem formal ou coloquial, em função da situação comunicativa;
- O emprego de frases exclamativas que conferem maior caráter emotivo no enredo ficcional.
- Uso de marcadores temporais que indicam as mudanças na ordem dos fatos. Como por exemplo: no outro dia, certa noite, ao amanhecer, antes, depois, quando chegou... etc.;
- Uso de advérbios que indicam circunstâncias de tempo, modo, lugar e intensidade: de repente, de súbito, às pressas, frente a frente, à distância, ao lado, demasiadamente, muito, em cima, abaixo, dentro.

Esse módulo consistiu, principalmente, em atender às competências 01 e 04 da matriz avaliativa do Enem, que versam sobre as capacidades de demonstração do aprendiz no domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, respectivamente. Tempo demandado pelo módulo de quatro aulas de cinquenta minutos com atividades extraclases.

Módulo 3 - Conhecendo mais sobre o gênero *fanfiction*: atividade no laboratório de informática da escola.

Esse módulo teve como objetivo apresentar outros *sites* de *fanfictions* aos alunos. E, nesse caso, a pesquisa realizada sobre o gênero *fanfiction* permitiu identificar vários *sites* e plataformas acerca da temática investigada. Sobre esse

aspecto, constatou-se que os *sites* mais conhecidos e visitados no Brasil são o *Spirit Fanfiction*, *Fanfic Obsession* e *Nyah! Fanfiction*. Cada *site* possui particularidades e ambientação do estudante e, isso foi de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa. Nesses moldes, foi oportunizado aos aprendizes o contato inicial com esses referidos *sites*. Essa etapa foi de extrema relevância, uma vez que os alunos tiveram acesso aos comentários de outros usuários de *fanfics*. Nesse acesso, os estudantes observaram como os *fanfiqueros* sugerem alterações nas *fanfics*, mediante a constatação de determinado problema. Também nesse módulo foi destacado o tratamento respeitoso adotado pelos usuários por meio dos comentários. O tempo demandado pelo módulo foi de duas aulas de cinquenta minutos.

Módulo 4 – Dinâmica temática sobre o livro digital

Esse módulo teve como objetivo conferir maior aprofundamento da obra escolhida pelo aprendiz. Dessa forma, os estudantes tiveram um espaço para discussão do livro *A Ilha do Tesouro*, que culminou em um *Lanche Literário*, organizado pela professora e todos os seus alunos do 1º Ano. Essa atividade sucedeu o Seminário de Literatura, conforme descrito no módulo 01. No evento, algumas salas apresentaram o cenário temático de uma **ilha** e de um **tesouro** enterrado. Essa dinâmica possibilitou total imersão do aprendiz no enredo do livro digital escolhido. Nesse contexto, observou-se o comprometimento da turma investigada, tanto nas discussões literárias quanto na cooperação, bem como na organização da sala e das guloseimas que os alunos fizeram/e ou compraram para a realização do *Lanche Literário*.

Na dinâmica literária, muitos alunos revelaram que gostariam que o enredo do livro escolhido fosse alterado. Também outros alunos sugeriram que o livro apresentava semelhanças com o filme “Piratas do Caribe”. Os argumentos forneceram bases sólidas para o desenvolvimento da investigação, culminando na primeira produção ficcional escrita pelos alunos. Observou-se, nesse módulo, que a realização das atividades favoreceu o entendimento da competência 03 da matriz do Enem, que preceitua habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Foi por meio da dinâmica que muitos alunos tiveram a oportunidade de externar seus pontos

de vista criativos. Essa dinâmica aconteceu de maneira interativa, e pôde contribuir qualitativamente para a produção escrita dos estudantes. O módulo demandou duas aulas de cinquenta minutos. As fotos ilustrativas desse evento estão anexadas na presente dissertação.

Módulo 5 - Apresentação da matriz do Enem como critério de avaliação das produções ficcionais dos estudantes e as orientações para a produção da primeira estória ficcional baseada na leitura do livro.

Esse módulo teve como objetivo apresentar os descritores da matriz de redação do Enem como critério de avaliação e fornecer as primeiras orientações para a produção escrita. Nesses moldes, os alunos tiveram acesso ao material impresso com as orientações sobre a produção de sua primeira escrita ficcional. O material continha orientações sobre estilo de escrita, tipos de *fanfics* e os critérios de avaliação dessa primeira produção. Nesse módulo foi evidenciada a necessidade de entendimento da proposta de redação e aplicação dos variados conhecimentos para desenvolvimento do tema, conforme orienta a competência 02 da matriz citada. A aula seguinte foi ministrada no laboratório de informática e consistiu no início da produção da primeira versão da *fanfiction*. Após uma semana os alunos retornaram ao laboratório de informática para a continuidade da escrita da *fanfic*, e nessa aula foram orientados de modo que pudessem pensar e criar o final, ou seja, fazer à conclusão do texto, visto que seria entregue no prazo de uma semana. Esse módulo demandou uma aula de cinquenta minutos.

Módulo 6: Postagem das primeiras escritas ficcionais no *site educfanfiction* no laboratório de informática da escola.

Esse módulo teve como objetivo permitir que os estudantes realizassem a postagem de suas primeiras escritas ficcionais. Dessa forma, os aprendizes realizaram o *upload* dos textos que foram selecionados pela professora regente, com o auxílio do pesquisador. Os estudantes obtiveram o retorno de suas produções escritas juntamente com o gabarito de competências do Enem. Após o *upload* da primeira versão escrita, foi oportunizado ao aluno, a etapa de apreciação e sugestões das narrativas de seus colegas. Os comentários dos alunos também foram analisados. Dessa forma, o aprendiz pôde elaborar proposta de intervenção

para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Para a preservação da eticidade da pesquisa, foi solicitado aos alunos que escolhessem nomes de escritores conhecidos. Logo, o anonimato dos participantes foi preservado por meio da publicação com nomes de autores renomados. O módulo demandou uma aula de cinquenta minutos.

Módulo 7 – Publicação final da *fanfic* após revisão do pesquisador e sugestões dos colegas.

Esse módulo teve como objetivo oportunizar a publicação final da *fanfic* e a releitura das versões finais de outros colegas. Nesse aspecto, a releitura das produções dos outros estudantes contribuiu para que a percepção de evolução entre a primeira versão e a final, fosse facilmente constatada. Os alunos realizaram pequenos comentários nesse módulo, com intuito de obter pequenos esclarecimentos e de incentivo. O módulo oportunizou a releitura criteriosa dos estudantes, proporcionando-lhes a percepção de avanço em relação às primeiras escritas e as segundas versões escritas e publicadas. Esse módulo demandou uma aula de cinquenta minutos.

Módulo 8 – Avaliação e retorno ao aprendiz

Esse módulo teve como objetivo proporcionar um retorno avaliativo sobre a produção final do aprendiz. Nesse aspecto, o módulo retratou comparativamente a evolução na habilidade de escrita do aprendiz entre a primeira e segunda versão, adotando como critério avaliativo os descritores da Matriz de Redação do Enem. Nesse módulo, também, o estudante teve retorno de quais competências poderá ainda evoluir. O módulo apontou também para a intervenção pedagógica que poderia ser adotada, a fim de possibilitar atendimento às necessidades dos estudantes. Essa etapa finalizou com uma entrevista, que se constituiu de instrumento de coletas de informações sobre as opiniões dos educandos acerca do desenvolvimento de sua leitura e produção escrita no *site*. Esse módulo demandou quatro aulas de cinquenta minutos. Esse contexto pode ser visto esquematicamente (sequência didática) por meio da representação do Quadro 2.

Quadro 2 - Quatro detalhado: Sequência Didática sobre a exploração do Gênero *fanfiction* – S.D

Quadro - Sequência didática				
Problematização/Apresentação da situação		Contextualização	Organização do conhecimento	Aplicação do conhecimento
01 aula		01 aula	16 aulas	02 aulas
Delimitação do tema mediante o desempenho da escola nos indicadores do Enem.	Apresentação detalhada do gênero <i>fanfiction</i> para os alunos com esclarecimento sobre as suas potencialidades que podem ajudar nas habilidades de leitura e escrita.	Constatação da confirmação dos dados apontados pelas avaliações do Enem por meio de aplicação de questionários <i>online</i> .	Escolha da obra e a primeira produção ficcional; Apresentação dos recursos linguísticos Ambientação do gênero <i>fanfiction</i> com apresentação dos <i>sites</i> mais conhecidos no Brasil; Dinâmica pedagógica envolvendo a obra escolhida; Apresentação dos descritores da matriz de redação do Enem como critério avaliativo das produções escritas; Postagem das primeiras escritas ficcionais para revisão do pesquisador e comentários dos colegas de turma;	Publicação final da <i>fanfic</i> após revisão do pesquisador e sugestões dos colegas; Avaliação e retorno ao aprendiz em comparação com as duas versões ficcionais postadas; Adoção de uma intervenção pedagógica em atendimento às necessidades do aprendiz;

Fonte: Dados da pesquisa, (2018).

A sequência didática apresentada contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa, à medida que cada etapa pôde ser acompanhada detalhadamente, possibilitando espaços para intervenção pedagógica e reflexão. Encerra-se o presente tópico dando seguimento ao próximo capítulo que abordará sobre os resultados da análise dos questionários respondidos pelos participantes, que forneceram dados relevantes para a pesquisa e subsídios para a construção do *site* proposto.

CAPÍTULO 4 - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com esse capítulo objetiva-se apresentar os dados que foram obtidos a partir da aplicação de um questionário *online* respondido pelos estudantes e também pela professora. Nesse sentido, o capítulo está dividido em dois tópicos. O primeiro deles aborda o perfil dos alunos. Já o segundo tópico apresenta o perfil da professora participante da pesquisa.

4.1. O perfil da turma participante da pesquisa

A terceira etapa da pesquisa ora apresentada envolveu a observação participante na sala de aula e o estudo de caso. Essa etapa teve início em maio de 2018, período marcado por modificações no quadro docente da escola, e essas mudanças tiveram reflexo direto nas aulas de Língua Portuguesa, por causa das nomeações realizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Com a chegada de uma professora de Língua Portuguesa, nomeada para o cargo no turno da manhã, houve a necessidade de a docente colaboradora da pesquisa mudar de turno de trabalho, indo assumir novas turmas no período vespertino. Essas turmas eram constituídas por alunos do 1º Ano do Ensino Médio. Assim, professora e pesquisador retomaram a pesquisa no novo turno e realizaram todos os procedimentos iniciais de apresentação da proposta, atendendo às orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP/UFMG), dentre outras.

Nessa etapa foi importante acompanhar as aulas, seguir as orientações da professora, verificar a participação dos alunos nas atividades propostas e ainda, aplicar um questionário *online* que permitiria obter dados dos alunos, tais como: envolvimento dos estudantes com a leitura e escrita, escrita em sua vida social e escolar, questões sobre o uso das TDIC, letramento digital e o gênero *fanfiction*. Nessa perspectiva, as tabelas que seguem apresentam de modo descritivo e analítico os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos alunos (Apêndice A).

A Tabela 1 apresenta dados sobre a percepção do aluno quanto a sua etnia.

Tabela 1 - Etnia/raça/cor

Respostas	Nº	%
Pardo	21	55,3
Negro	8	21,1
Branco	6	15,8
Indígena	2	5,3
Amarelo	1	2,6
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme se pode verificar pelos dados, a maioria dos respondentes, 55,3%, afirmou ser pardo, seguidos de negros 21,1%, brancos 15,8%, indígenas 5,3% e amarelos 2,6%. Pode-se afirmar que a escola é multirracial, com maior predominância de pardos e negros, que juntos perfazem 76,4% do total de estudantes da classe investigada.

Complementando esta pesquisa, a Tabela 2 apresenta dados sobre o tempo de permanência dos alunos na rede pública de Ensino Básico.

Tabela 2 - Rede de ensino que cursou a maior parte dos estudos

Respostas	Nº	%
Rede Pública	36	94,7
Rede Particular	2	5,3
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Sobre esse aspecto, os dados apurados evidenciam que, 94,7% dos respondentes afirmaram que passaram a maior parte de seus estudos na rede pública, enquanto que 5,3 % responderam que estudaram na rede particular. Em consonância com o primeiro dado (94,7%), Valente (1999) apresenta análises das ações e pesquisas, no âmbito da educação, realizadas no Brasil. Para esse autor, as políticas e propostas pedagógicas da informática na educação brasileira sempre foram fundamentadas nas pesquisas realizadas entre as universidades e escolas da rede pública. Logo, a fim de ilustrar seu argumento, o autor exemplifica que as bases do Projeto de Educação por computadores - Educom²¹, constituiu-se a partir de esforços da comunidade de pesquisadores brasileiros, para que as políticas

²¹ O Brasil deu os primeiros passos, no caminho da informática educativa, em 1971, de acordo com o livro *Projeto Educom*, quando, pela primeira vez, se discutiu o uso de computadores no ensino de física (USP de São Carlos), em um seminário promovido em colaboração com a Universidade de Dartmouth/EUA.

implantadas no campo das tecnologias fossem sempre fundamentadas em pesquisas pautadas nas experiências concretas realizadas na escola pública. Nesse contexto investigativo, a Tabela 3 apresenta dados sobre a presença de equipamentos digitais nas residências dos participantes da pesquisa.

Tabela 3 - Inclusão digital: computadores em casa

Respostas	Nº	%
Notebook/netbook	15	39,5
Um computador de mesa (PCDesk)	11	28,9
Tablets	8	21,1
Não possuo computador ou nenhum dispositivo de informática	4	10,5
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com os dados apresentados, 39% dos respondentes afirmaram que possuem notebooks/netbooks; seguidos por 28,9 % que disseram possuir desktops e 21,1% afirmaram possuir tablet em casa. Sendo que 10,5 % afirmaram não possuir em casa nenhum dispositivo de informática. É possível que existam outras alternativas, as opções apresentadas atenderam aos requisitos de conectividade das plataformas existentes de *fanfictions*. Sobre esse aspecto, que compreende a inclusão digital, Lévy (1999) defende que a “luta contra as desigualdades e a exclusão deve visar a autonomia das pessoas e grupos envolvidos.” (LÉVY, 1999, p. 238). Ademais, é importante destacar que apenas a disponibilidade de equipamentos digitais não garante a inclusão. Sabe-se que, além do acesso ao equipamento, torna-se necessário garantir a formação crítica dos sujeitos, e isso implica, sobretudo avaliar como os professores e alunos estão se apropriando das tecnologias digitais. Ainda, investigando esse aspecto, a Tabela 4 apresenta dados sobre o tempo de uso do computador.

Tabela 4 - Uso do computador horas/semana

Respostas	Nº	%
Até 7 horas	22	57,9
Mais de 32 horas	7	18,4
Não utilizo	5	13,2
Entre 8 e 15 horas	4	10,5
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme os dados da tabela 57,9 % dos estudantes utilizam o computador por até 7 horas semanais. Além disso, 18,4% dos alunos afirmaram que utilizam o computador por mais de 32 horas. Outra parte que representa uma minoria, 13,2 %, revelou que não faz o uso do computador. Sobre esse aspecto, é importante salientar que o uso dos desktops/laptops ainda está muito presente na vida dos aprendizes que também usam os *smartphones* com frequência. Evidenciou-se pela pesquisa, que uma pequena parcela não utiliza esses equipamentos. E, por fim, 10,5 % dos alunos utilizam o computador entre 8 e 15 horas semanais. Na investigação não houve assinalação de respostas para o período de 16 horas a 31 horas, estando, portanto, com percentual de 0%. Sobre esse cenário, Sales (2014, p. 234), afirma que a juventude “está cada dia mais ciborguizada, e as tecnologias digitais são importantes elementos constitutivos da cultura juvenil”. Nesse sentido, os dados da Tabela coincidem com esse argumento, e oportuniza a reflexão sobre a possibilidade de uso da tecnologia como elemento contributivo para o ensino no âmbito escolar.

Ainda nesse tópico temático, a Tabela 5 apresenta dados sobre o local de acesso à internet.

Tabela 5 - Local de acesso à internet

Respostas	Nº	%
Em casa	38	100
Na escola	0	0
Em <i>lan house</i>	0	0
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como se verifica, nesse caso, 100 % dos alunos afirmaram que utilizam internet residencial em boa parte do tempo. Além disso, a maioria dos estudantes informou que o primeiro contato com o laboratório de informática e a internet na escola ocorreu no desenvolvimento desta pesquisa, por meio da aula de Língua Portuguesa.

Segundo Zacharias (2016, p.16) “As escolas precisam preparar os alunos para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso” Mediante os resultados apresentados, depreende-se que ainda falta adoção de práticas de cultura digital no espaço

escolar, mesmo observando que a juventude está cada vez mais ciborguizada, conforme argumenta Sales (2014). Constata-se, pelo argumento dessa autora, que os jovens estudantes trazem consigo a tecnologia, seja pelos aparelhos ou comportamentos típicos da cultura juvenil conectada.

Nessa perspectiva, buscou-se conhecer sobre o tempo de uso diário da internet pelos alunos participantes da pesquisa (A Tabela 6).

Tabela 6 – Tempo de uso diário da internet

Respostas	Nº	%
Quatro ou mais	33	86,8
Três	3	7,9
Uma hora	2	5,3
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Consoante à pesquisa, 86,8 % dos alunos afirmaram que passam quatro ou mais horas conectados durante o dia, seguidos por 7,9 % que ficam até três horas ao dia conectados e 5,3% que responderam que utilizam a internet por uma hora durante o dia. Esse dado dialoga com o argumento de Sales (2014), uma vez que esta autora afirma que a juventude é como um ícone no processo digital, pois "ela interage crescentemente com as tecnologias conduzindo a própria existência" (SALES, 2014, p.234). Nesse sentido, defende-se o uso crítico das tecnologias, porque desse modo ela poderia promover o desenvolvimento, a criatividade e a criticidade entre os jovens, e, assim, permitiria a criação de saberes em seus usuários. Portanto, torna-se importante que a escola fomente o uso crítico da internet no seu espaço-tempo de aprendizagem.

Também somando a esse contexto de estudo, a Tabela 7 apresenta os dados sobre o uso de *e-mail* pelos estudantes.

Tabela 7- Uso de e-mail

Respostas	Nº	%
Possui e utiliza	23	60,5
Possui e não utiliza	11	29,0
Não possui	4	10,5
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em consonância com os dados apurados, evidenciou-se que 60,5 % dos estudantes possuem *e-mail* e o utilizam. Além disso, 29% não utilizam *e-mail*, apesar de possuírem conta ativa. E 10,5 % dos respondentes afirmaram que não possuem conta de *e-mail*. Esse dado demonstra que a maioria dos estudantes usa a conta de correio eletrônico e, também, aponta que considerável parcela dos respondentes entre “aqueles que possuem e não utilizam o correio eletrônico” e “aqueles que não possuem *e-mail*”, podem ter migrado para outras plataformas de troca de mensagens e/ou outros aplicativos como, por exemplo, *WhatsApp*, possibilitando transmissões síncronas de informações.

Segundo Ribeiro (2016), presencia-se atualmente uma “paisagem comunicacional muito diversa e complexa, seria ideal que pudéssemos mobilizar muitas linguagens e manejá-las com muitas modulações, com bastante consciência” (RIBEIRO, 2016, p.41). Em consonância com o argumento da autora, infere-se que o suporte possui larga relação com as linguagens, fazendo com que suas características possam interferir nas habilidades de escrita e leitura. Dessa forma, as diferentes práticas de escritas e leituras em múltiplos suportes digitais podem influenciar nas proficiências leitora e escritora dos discentes, sejam elas por *e-mail*, mensagens de *WhatsApp* ou qualquer outra fonte de troca de mensagens.

Ainda nesse contexto de estudo, buscou-se também conhecer dados sobre a finalidade do uso da internet (Tabela 08) pelos alunos.

Tabela 8 – Finalidade do uso da internet

Respostas	Nº	%
Para distrair e jogar	20	52,6
Para comunicar com outras pessoas	09	23,7
Para pesquisar e estudar	08	21,1
Para trabalhar	01	2,6
Total	38	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

E, nessa direção, conforme a Tabela 8, 52,6 % dos alunos afirmam utilizar a internet para jogar e distrair, 23,7% usam para comunicar com outras pessoas, 21,1 % relataram o uso para pesquisar e estudar e, finalmente 2,6 % confirmaram a utilização para trabalhar. O dado aponta para a necessidade de fomento às práticas de aprendizagem com o aproveitamento das potencialidades da cultura digital.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2014), quando a escola incorpora toda essa transformação tecnológica dentro de seus ambientes, percebe-se que é necessário repensar as transformações da escrita por meio das novas tecnologias digitais. Além disso, as autoras reiteram que as novas tecnologias digitais são novos ambientes de trabalho e estudo, proporcionando aos alunos e professores o modo como se deve tratar o texto, as imagens, e a possibilidade de acessá-los por meio da internet. Nessa perspectiva, o fomento do uso dos recursos tecnológicos pelo ambiente escolar pode gerar uma cultura digital focalizada pela aprendizagem.

Outro dado importante foi evidenciado na pesquisa, e este se apresenta por meio da Tabela 09. Consiste na participação dos alunos nas redes sociais. Com a aplicação do questionário, possibilitou a marcação de mais de uma alternativa, logo, por essa razão os resultados percentuais apresentam valores maiores que 100%, e o número amostral maior que 38 alunos.

Tabela 9 - Participação do aluno nas redes sociais

Respostas	Nº	%
Uso <i>WhatsApp</i>	28	73,7
Uso <i>Instagram</i> e <i>WhatsApp</i>	17	44,7
Uso <i>Facebook</i> e/ou <i>Google+</i>	12	31,6
Uso <i>Twiter</i>	4	10,5
Todas alternativas citadas	3	7,8
Não participo	1	2,6
Total	65	171

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Segundo os dados apurados, 73,7% dos respondentes afirmaram que fazem o uso do *WhatsApp*; 44,7% usam o *Instagram* e *WhatsApp*; 31,6% responderam que usam o *Facebook* e/ou *Google+*; 10,5 usam o *Twiter*; 7,8% fazem o uso de todas as redes sociais listadas e, finalmente, 2,6% dos estudantes afirmaram que não participam de nenhuma rede social. Segundo a pesquisa *Juventude Conectada*, realizada pela Fundação Telefônica e divulgada para o UOL Tecnologia²², o uso do *WhatsApp* é praticamente uma unanimidade entre os jovens de 15 a 29 anos com acesso à internet no Brasil. Constata-se que a presença do aplicativo de mensagens na vida dessa parcela da população cresceu de 86% para 99%, entre os anos de

²² De acordo com informações disponíveis em <https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2016/09/21/na-era-do-whatsapp-jovens-deixam-de-usar-e-mails-blogs-e-ate-foruns.htm>. Acesso em: 18 de jun. 2018.

2013 e 2015. Em contrapartida, no mesmo período, foi registrada uma queda no uso de outros tipos de comunicação, como o *e-mail* (que caiu de 96% a 88%), os *blogs* (de 49% a 38%) e os fóruns (de 41% a 27%). Diante desse cenário, torna-se crível, que os estudantes fazem o uso constante dessa plataforma de comunicação, apresentem dificuldades de escrita de redação, caso sejam demandadas práticas em outras plataformas de comunicação, já que o suporte tem forte relação com a linguagem, segundo os argumentos de Ribeiro (2016). Torna-se importante enfatizar que o comportamento juvenil é dinâmico no uso dos dispositivos tecnológicos conforme destacado por Buzato (2007). Por esse motivo, com o decorrer do tempo esses dados serão alterados.

Somando a esse contexto investigativo, outro dado importante pode-se ver por meio da Tabela 10, uma vez que apresenta informações sobre a percepção do estudante em relação à influência das Tecnologias digitais em sua rotina social.

Tabela 10 - Influência das Tecnologias Digitais na vida social

Respostas	Nº	%
Muito importante	28	73,7
Importante, mas não essencial.	08	21,1
Pouco importante	02	5,3
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme os dados da Tabela acima, para 73,7 % dos respondentes as tecnologias digitais representam grande relevância na sua vida social; 21,1% responderam que as tecnologias são importantes, mas não essenciais, enquanto que para 5,3% as tecnologias digitais não são muito importantes. Esses dados, atestam a relevância da tecnologia nas práticas diárias dos aprendizes.

Segundo Kenski (2008), por meio da tecnologia digital é possível processar diferentes informações. É possível observar que a tecnologia digital provocou mudanças radicais na vida das pessoas, principalmente no que se refere à comunicação instantânea e busca por informações, representando, sobretudo um marco no modo de comunicação dos usuários.

Ancorado a todo esse contexto, também foi necessário conhecer as práticas letradas que os participantes da pesquisa estão inseridos. Portanto, nesta

investigação, buscou-se conhecer sobre o gosto e interesse pela leitura por parte dos alunos (Tabela 11).

Tabela 11 - Gosto pela leitura

Respostas	Nº	%
Tenho pouco interesse	18	47,4
Sim	16	42,1
Não	04	10,5
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

E, nesse caso, os dados revelam que 47,4% dos discentes têm pouco interesse pela leitura; 42,1% responderam que gostam de ler e 10,5% afirmaram que não gostam de ler. Sobre a relevância da leitura, Zacharias (2016) afirma que a escola precisa encontrar caminhos para atribuir sentidos aos textos destinados ao ensino-aprendizado, criando o interesse do aluno pela aprendizagem. Desse modo, é importante que o estudante explore a leitura digital e impressa, posto que na sociedade ele vai utilizar as duas formas. Além disso, atenta a essa realidade, cabe à escola, por meio dos professores, promover formas de explorar a leitura de textos autênticos no meio digital, bem como no suporte impresso.

E, nessa perspectiva de estudo, também se investigou a visão dos alunos sobre a leitura (Tabela 12).

Tabela 12 – Visão dos alunos sobre leitura

Respostas	Nº	%
É essencial para o desenvolvimento da pessoa	30	78,9
Pode ajudar, mas não é essencial para o desenvolvimento da pessoa.	06	15,8
Não interfere no desenvolvimento da pessoa.	01	2,6
É prejudicial para o desenvolvimento da pessoa.	01	2,6
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os dados da Tabela 12 evidenciam que, 78,9% dos respondentes consideram que a leitura é essencial para o desenvolvimento da pessoa; 15,8 % consideram que a leitura pode ajudar, mas não é essencial para o desenvolvimento do ser humano; outros 2,6 % consideram que a leitura não interfere no desenvolvimento da pessoa; e, finalmente para 2,6% a leitura é prejudicial para o desenvolvimento da pessoa.

Esse dado é relevante, porque demonstra que o estudante tem consciência sobre a importância da leitura em sua vida.

Ainda complementando esse tópico temático, a Tabela 13 traz informações importantes sobre o que os alunos costumam fazer após as leituras realizadas. Nessa questão os respondentes poderiam marcar mais do que uma opção, por essa razão os números percentuais são maiores que 100% e o número do grupo amostral maior que 38 participantes.

Tabela 13 – Uso das leituras

	Nº	%
Não costumo conversar sobre textos que leio.	22	57,9
Sim, converso com meus pais, parentes ou pessoas que vivem comigo.	10	26,3
Sim, com amigos	09	23,7
Sim, com colegas do meu bairro, da associação que tomo parte ou da religião que sou adepto.	01	2,6
Sim, converso com professores ou colegas de escola.	00	00
Total	42	110,5

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme se observa os dados apresentados, 57,9% dos respondentes informaram que não costumam conversar sobre os textos que leem; 26,3% disseram que conversam com parentes; 23,7% responderam que conversam com amigos e, por fim, 2,6% afirmaram que conversam com colegas de bairro ou associações sobre esse aspecto. Esses dados demonstram que o aluno possui certa dificuldade em articular as leituras realizadas na escola com o seu cotidiano social. Talvez a razão da baixa motivação dos alunos, em não comentar sobre os textos explorados em classe, esteja na falta de criatividade e também na falta de identificação juvenil com os textos reproduzidos em classe.

Sobre essa questão, Fanfani (2000) enumera as características de uma escola relevante para os jovens como tentativa para solucionar esse problema, tais como: valorização dos conhecimentos juvenis; protagonismo dos aprendizes observando seus direitos; respeito aos estudantes e suas diversidades; adoção de uma instituição flexível nas suas metodologias e organização do tempo; criação de uma escola voltada para a formação de sujeitos com conhecimentos úteis para a vida e não conhecimentos abstratos; dentre outras características. Diante disso,

pode-se afirmar que existem demandas claras para maior articulação entre as práticas escolares e o cotidiano dos jovens.

Ainda nesta investigação foi necessário conhecer os tipos de gêneros de leitura que são utilizados pelos estudantes em sua rotina diária (Tabela 14).

Tabela 14 –Gênero de leitura

Respostas	Frequentemente		Regularmente		Raramente		Nunca		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Mídia virtual	21	55,26	8	21,05	4	10,52	5	13,15	38	100
Livros	10	25,26	7	18,42	14	36,84	7	18,42	38	100
Jornal	4	10,52	3	7,89	17	48,57	14	36,84	38	100
Folheto religioso	4	10,52	7	18,42	9	23,68	8	47,36	38	100
Revistas	1	2,63	7	18,42	10	25,26	20	52,63	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Analisando os tipos de leituras apontados com grande frequência pelos alunos, observa-se que 55,26% dos respondentes são usuários das leituras oriundas das mídias virtuais; 25,26 utilizam a leitura de livros e 10,52 utilizam a leitura de folhetos religiosos e jornais, **frequentemente**. Ao focalizar o uso regular, nota-se que 21,05% dos respondentes acessam a leitura proveniente das mídias virtuais; 18,42 % usam dos livros como também igual percentual utilizam-se de revistas; e, coincidentemente outros 18,42 % também usam dos folhetos religiosos; sendo que 7,89 % utilizam-se das leituras presentes nos jornais. Ao serem perguntados sobre qual gênero os aprendizes **raramente** utilizam, os dados apontaram que 48,57% raramente leem jornais; 36,84% raramente leem livros; 25,26% raramente leem revistas; 23,68% dificilmente leem folhetos religiosos e 10,52% raramente acessam textos originários de mídias virtuais. Ao serem demandados sobre os **gêneros** de leitura que **nunca** utilizam: 52,63 % responderam que não usam revistas; 47,36% não usam da leitura proveniente de folhetos religiosos; 36,84 % não usam da leitura originária de jornais; 18,42 % não usam da leitura de livros e, finalmente, 13,15 % não usam da leitura originária das mídias virtuais.

Os dados da Tabela 14 retratam o comportamento juvenil, demonstrando que 55,26% dos estudantes usam frequentemente os textos oriundos das mídias digitais, sendo que antagonicamente 13,15% nunca usam os textos provenientes dessas mídias. Esses dados apontam que os aprendizes estão lendo mais nos suportes

digitais e essa informação coincide com argumentações de Prensky (2001), ao defender que os jovens conectados possuem uma maneira distinta de se relacionar, estabelecendo suas relações sociais cotidianas pela mediação digital. Também dialoga com o conceito de juventude ciborguizada de Sales (2014), posto que incorpora as tecnologias digitais como relevante elemento constitutivo da cultura juvenil.

Nesse sentido, buscou-se também conhecer a preferência de leitura dos aprendizes e, para tanto, o questionário facultou ao estudante a marcação de mais de uma alternativa, por essa razão os resultados percentuais apresentam valores maiores que 100% (Tabela 15).

Tabela 15 – Preferência de leitura

Respostas	Nº	%
Ficção	24	63,2
Suspense	17	44,7
Histórias em quadrinhos e Gibis	11	28,9
Romance	9	23,7
Policial	9	23,7
Literatura	3	7,9
Auto ajuda	3	7,9
Livro Didático	3	7,9
Outro	3	7,9
Total	82	215,8

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme se verifica, 63,2% dos aprendizes preferem a leitura de ficções, seguidos por 44,7% que escolheram a leitura de suspenses; 28,9% preferem a leitura de histórias em quadrinhos e gibis; 23,7% optaram pela leitura de romances como também igual percentual preferem a leitura com a temática policial; 7,9% escolheram a leitura de conteúdos de literatura como também igual percentual foi apontada a preferência de conteúdos de autoajuda, livros didáticos e outros.

Conforme Schneuwly e Dolz (2013, p.122) “Toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social”. Mais adiante os autores complementam: “A ficcionalização revela-se, então, como uma operação geradora da forma do conteúdo do texto: ela é o motor da construção da base de orientação da produção. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p.122). Como se vê, as práticas ficcionais das

fanfictions podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos aprendizes, tendo em vista um interesse dos alunos pela ficção.

Na sequência, a Tabela 16 apresenta dados sobre o acesso aos meios de comunicação pelos educandos, com a possibilidade de marcação de mais de uma alternativa, por essa razão, os resultados percentuais apresentam valores maiores que 100% e o número amostral superior a 38.

Tabela 16 – Acesso aos meios de comunicação

Respostas	Nº	%
Internet	30	78,9
Televisão	24	63,2
Jornais	10	26,3
Rádio	9	23,7
Livros	5	13,2
Revistas	2	5,3
Outros	1	2,6
Total	81	213,2

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com os dados da Tabela 16, 78,9% dos aprendizes afirmaram utilizar a internet como principal meio de comunicação; seguidos de 63,2% que disseram utilizar a televisão; 26,3% afirmaram utilizar os jornais; 23,% disseram que o principal meio é o rádio; 13,2% responderam que são os livros; 5,3% afirmaram que são as revistas e, finalmente, 2,6 % disseram que utilizam de outros meios de comunicação. Os dados apontam que a maioria dos estudantes tem a internet como principal meio de comunicação.

De acordo com Stuart Hall (1997), pesquisador dos comportamentos culturais, presencia-se, nos dias atuais, uma revolução cultural por meio da mídia digital, no que se refere à organização da sociedade contemporânea como constitutiva da vida social. Segundo o autor, é pela revolução tecnológica que se expandiu a circulação e a troca cultural. Infere-se, por esse argumento, que a identidade cultural deixa de apresentar características locais para assumir dimensões mais globalizadores. Já Costa *et al.* (2003) chamam de “virada cultural”, o momento atual. Nessa perspectiva, os estudiosos consideram o panorama sociocultural vigente como rico em possibilidades de criatividade e representação, ampliando também o conceito de realidade, para além das ideias de espaço, tempo e lugares estáveis.

Nessa sequência, a Tabela 17 apresenta a apuração dos conteúdos que mais interessam os aprendizes. Como essa questão facultou ao estudante a possibilidade de deixar de preencher algum conteúdo, assim, a soma amostral variou. Contudo, os números percentuais representam fielmente a categorização de preferências dos alunos

Tabela 17– Assuntos que mais interessam os estudantes

Respostas	Pouco		Regular		Muito		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Arte	15	50	11	36,67	4	13,33	30	100
Ciência e Tecnologia	11	32,35	11	32,35	12	35,29	34	100
Cultura	10	33,33	14	46,67	6	20	30	100
Educação			8	26,67	9	30	30	100
Economia	13	46,43	7	25	9	30	28	100
Esportes	11	34,38	5	15,63	16	50	32	100
Moda	19	59,38	9	28,13	4	12,5	32	100
Música	3	8,33	6	16,67	27	75	36	100
Política	23	71,88	8	25	1	3,13	32	100
Teatro	18	62,07	11	37,93	0	0	29	100
Religião	7	21,21	12	36,36	14	42,42	33	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em consonância com os dados da pesquisa, os assuntos que representam maiores interesses para os aprendizes são música com 75% das preferências; esportes com 50% de escolha; religião com 42,42 %; ciência e tecnologia com 35,29 % das preferências. Os conteúdos que os alunos menos gostam são política com 71,88 %; teatro com 62,07 % de rejeição; e, finalmente, a moda com a rejeição de 59,38 dos respondentes.

Esse dado demonstra que os jovens e adolescentes valorizam os elementos constitutivos da cultura popular, tais como a música (com adesão 75% dos respondentes), os esportes e a religião. Ao passo que a mesma valorização não é observada pela política, teatro e moda. Destaca-se que a música possui forte relação com a cultura. E, nesse sentido, Reis e Jesus (2014) afirmam que os grupos culturais de jovens ganham importância e estudos mostram adesão desses jovens nos mais variados estilos existentes no meio popular, representando papel significativo na sua vida. Segundo os autores,

Para esses jovens, destituídos de experiências sociais e, portanto, impostos a uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma autoestima e afirmação enquanto sujeitos, possibilitando-lhes identidades positivas. (REIS; JESUS, 2014, p.17).

Assim, possivelmente a falta de acesso aos outros gêneros culturais como o teatro, (talvez seja por falta de recursos financeiros), ou ausências de discussões envolvendo temas como política e moda possam justificar a rejeição desses assuntos

Também, nesse estudo, foi importante conhecer a opinião dos alunos acerca das atividades de produção escrita na escola (Tabela 18).

Tabela 18 – Percepção dos alunos sobre produção escrita na escola

Respostas	Nº	%
Você entende facilmente a proposta da produção escrita.	21	55,3
Você entende parcialmente a proposta de produção escrita.	13	34,2
Você tem dificuldades na produção escrita	4	10,5
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com análise realizada, 55,3% dos respondentes compreendem bem as propostas de produção escrita; 34,2% entendem parcialmente e, finalmente, 10,5% afirmaram que têm dificuldades no entendimento das propostas de produção textual. Sobre esse aspecto, principalmente os métodos de ensino atuais, Zacharias (2016) afirma que eles priorizam a aquisição de conteúdos pouco vinculados à realidade e à vida cotidiana dos estudantes, ressaltando a transmissão de conteúdo. Nesses termos, possivelmente a adoção de propostas mais próximas à realidade e a vida cotidiana dos alunos poderiam ajudar no entendimento discente sobre as proposições de produções escrita que são apresentadas na escola.

Além disso, foi necessário fazer a apuração sobre a frequência de leitura dos estudantes (Tabela 19).

Tabela 19 – Frequência de leitura dos estudantes

Respostas	Nº	%
Não costumo ler livros	20	52,6
Leio um livro por mês	8	21,1
Leio dois livros por mês	5	13,2
Leio mais de dois livros por mês	3	7,9
Leio um a dois livros por ano	1	2,6
Leio de três a seis livros por ano	1	2,6
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os dados evidenciaram que, 52,6% dos respondentes afirmaram que não costumam ler livros; 21,1% afirmaram que leem um livro por mês; 13,2% responderam que leem dois livros por mês; 7,9% responderam que leem mais de dois livros por mês; 2,6% afirmaram que leem de um a dois livros por ano, igual percentual de alunos também afirmaram que leem de três a seis livros por ano. Verifica-se, pelos dados apurados, que mais da metade do grupo investigado (52,6 %) afirmou que não costuma ler livros. Essa constatação dialoga com as reflexões de Sales (2014), ao discorrer que muitos docentes reclamam que os alunos não leem, escrevem errado, em decorrência da incorporação de outras formas de comunicação e preferem estar conectados sempre. Infere-se pelo argumento da autora, a possibilidade de migração dos suportes de leitura impressa, para o suporte digital, refletindo, por conseguinte, o apontamento retratado pela Tabela 19. Em outras palavras, pode ser que os jovens contemporâneos estejam lendo mais, porém tal leitura se efetiva no suporte digital, e isso reflete nas manifestações linguísticas.

Nesse estudo buscou-se conhecer sobre a relação dos alunos com seus ídolos (Tabela 20).

Tabela 20 – Relação com ídolos

Respostas	Nº	%
Não tenho ídolos	22	57,9
Faço parte de um fã clube	10	26,3
Meus ídolos não são famosos	5	13,2
Meus ídolos são personagens ficticiais	1	2,6
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

E, nesse sentido, a análise de dados evidenciou que 57,9% dos respondentes afirmaram que não possuem ídolos; 26,3% afirmaram que fazem parte de um fã clube; 13,2% responderam que seus ídolos não são famosos e, finalmente, 2,6% afirmaram que os seus ídolos são personagens ficticiais. Esses dados demonstram que estudo envolvendo a concepção de ídolo representou campo fértil para o desenvolvimento da pesquisa, pois se tratava, naquele momento, de um tema novo para a maioria dos estudantes, oportunizando, portanto, outras abordagens sobre a lógica de consumo, influência midiática e comportamento. Esses temas foram discutidos no desenvolvimento da pesquisa, permitindo a introdução do gênero

fanfiction. Embora a maioria da turma escolhida para participar da pesquisa tenha assinalado não possuir ídolos, essa turma foi a que demonstrou maior conhecimento sobre o gênero *fanfiction* dentro da escola.

Segundo Campos (2016),

A inserção dos textos de *fanfiction* e o estímulo à sua produção no ambiente escolar inserem uma possibilidade de renovação dos métodos de ensino, baseados nas orientações curriculares vigentes, nas considerações sobre o ensino contextualizado nos diversos gêneros textuais e no aspecto sociointeracional da linguagem. (CAMPOS, 2016, p.8).

Ademais, a apuração de que a maioria dos respondentes não possui ídolos, criou possibilidades de divulgação do gênero *fanfiction* na turma, explorando com os alunos o papel dos ídolos na cultura digital.

Em conformidade com este estudo, a Tabela 21 apresenta dados sobre as atividades de leituras e escrita dos alunos. Como a questão demandou a marcação de mais de uma alternativa, os resultados percentuais apresentam valores maiores que 100 % e a quantidade de respondentes maior que 38.

Tabela 21 - Atividades de leitura e escrita

Respostas	Nº	%
Leio e escrevo mensagens para amigos ou familiares	24	63,2
Faço uso de um diário	5	13,2
Leio artigos sobre meus ídolos	5	13,2
Produzo estórias de meus ídolos que me interessam	5	13,2
Escrevo sobre acontecimentos de meus ídolos para meus colegas e amigos	4	10,5
Total	43	113,3

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme se vê na Tabela, 63,2% dos respondentes afirmaram que leem e escrevem mensagens para amigos ou familiares; seguidos de 13,2% que afirmam utilizar a leitura e escrita no diário, leitura de artigos sobre ídolos, escritas de estórias ficcionais sobre ídolos, respectivamente. Por fim, 10,5% dos educandos responderam que escrevem sobre acontecimentos de seus ídolos para seus colegas e amigos.

Os dados da Tabela revelam que o estudante em seu cotidiano estabelece relações sociais que envolvem leitura e escrita, e essa informação está em consonância com os argumentos de Schneuwly e Dolz (2013), ao defenderem que a

leitura e escrita devem ser estimuladas como uma prática social dentro do ambiente escolar. A defesa dos autores chama a atenção para a possibilidade do estímulo dessas práticas no contexto escolar, e estabelece conformidade com o objetivo geral da presente dissertação, posto que são as possíveis contribuições que o letramento social, resultante das práticas das *fanfictions* podem trazer para o letramento escolar.

Nesse contexto de investigação, também foi importante conhecer sobre o uso de dispositivos móveis com acesso à internet (Tabela 22).

Tabela 22 – Uso de dispositivos móveis

Respostas	Nº	%
Sim, todos os dias da semana	28	73,7
Sim, quase todos os dias da semana	3	7,9
Sim, de vez em quando	3	7,9
Sim, um ou dois dias por semana.	2	5,3
Nunca uso	2	5,3
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com a Tabela, 73,7 % dos aprendizes responderam que acessam diariamente a internet pelos dispositivos móveis; 15,8 % informaram que acessam quase todos os dias e de vez em quando; e, finalmente, 10,6 % dos respondentes afirmaram que acessam à internet apenas um ou dois dias por semana e/ou nunca acessam. Esse dado confirma que o jovem estudante faz uso frequente de *smartphones* com acesso à internet.

Discutindo, sobre esse aspecto, Sales (2014), problematiza as relações da juventude conectada no contexto escolar. E, para tanto, a autora afirma que, “enquanto a juventude se conecta cada vez mais visceral e intimamente com as tecnologias digitais, a escola insiste em métodos analógicos, tornando-se, gradativamente, incompatível com os seres que a habitam”. (SALES, 2014, p.243).

Além disso, os dados fornecidos pela Tabela ilustram os argumentos de Sales e evidenciam a necessidade de mudança nos métodos de ensino. Contudo, essas mudanças na metodologia de ensino demandam investimento na formação de professores.

Avançando um pouco mais na pesquisa, optou-se por conhecer as atividades realizadas por meio de dispositivos eletrônicos com acesso à internet (Tabela 23).

Como a questão permitia a marcação de mais de uma alternativa, os resultados percentuais apresentam valores maiores que 100 % e o número de respondentes é maior que 38.

Tabela 23 – Atividades realizadas nos dispositivos móveis

Respostas	Nº	%
Jogo ou desenho	23	60,5
Navego por diversos <i>sites</i>	18	47,4
Entro em <i>sites</i> de redes sociais	18	47,4
Consulta e pesquisa	15	39,5
Procuro por notícias e informações	11	28,9
Pesquisei trabalhos escolares	9	23,7
Copiei músicas em CD ou arquivo eletrônico	8	21,1
Envio e recebo <i>e-mails</i> .	6	15,8
Compro pela Internet	6	15,8
Escrevo outros textos	6	15,8
Organizo agendas ou lista de tarefas.	6	15,8
Faço cursos à distância	1	2,6
Outras	1	2,6
Total	128	336,9

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Segundo se observa, 60,5% dos estudantes afirmaram que usam a internet para jogar ou desenhar, seguidos de 47,4% que a utilizam para navegar em *sites* e outros 47,4% que usam a internet para acessar as redes sociais. Ainda, 39,5% afirmaram que consultam e pesquisam enquanto que 28,9% responderam que procuram e leem por notícias jornalísticas. Para 23,7% o acesso com esses dispositivos é para realizar pesquisas escolares. Também, para 21,1% dos alunos são realizadas atividades de *downloads* de músicas nesses dispositivos. Finalmente, igual percentual de 15,8% usa para as seguintes atividades: envio e recebimento *e-mails*, compras pela Internet, escrita de outros textos, organização de agendas ou lista de tarefas, sendo que 5,2 % afirmaram que se envolvem em outras atividades como a realização de cursos à distância.

Embora não seja condenável, os resultados da Tabela apontam que vigora, na concepção do aluno, a ideia de ludicidade da internet. Contudo, os argumentos de Zacharias (2016) contribuem para essa discussão, em âmbito escolar, acerca do uso das tecnologias digitais como alternativas para produção do saber. A autora discorre que a apropriação da informação deve ser estimulada pela escola, de forma

criativa e inovadora, contrastando com possíveis artificialismos escolares do uso das tecnologias digitais, como mera troca de um suporte analógico para o digital. Relevante apontamento na afirmativa da autora, trata de que o incentivo ao uso das TDICs não consiste em digitalizar o que está analógico, mas utilizar desse recurso de forma criativa e por meio de ressignificação. Nesses termos, a tecnologia digital isoladamente não contempla como alternativa absoluta para minimizar as dificuldades presenciadas no ambiente escolar.

Com esse tópico temático tornou-se necessário compreender o conhecimento do aprendiz sobre o gênero *fanfiction* (Tabela 24).

Tabela 24 – Conhecimento do gênero fanfiction

Respostas	Nº	%
Sim	22	57,9
Não	16	42,1
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Com a apuração dos dados, verificou-se que, 57,9% dos respondentes afirmaram que já conheciam o gênero *fanfiction*, porém, 42,1 % informaram que não conheciam esse gênero. Em consonância com esta pesquisa, Rojo (2013) em seus estudos, defende a incorporação do gênero *fanfic* ao letramento escolar, e, nesse sentido, a autora problematiza, a partir da seguinte pergunta: “Por que não pensar maneiras de transpor esse gênero para a esfera escolar? Isso será possível se enxergarmos o aluno em sala de aula como o nativo digital que é” (ROJO, 2013, p.81). Além disso, de acordo com a autora as *fanfics* podem trazer contribuições para o letramento escolar, tendo como base o jovem conectado que está na escola.

Já a Tabela 25 retrata a forma com que o educando teve seu primeiro contato com a *fanfiction*. Portanto, o número de respondentes será menor por refletir o número de aprendizes que assinalaram que já conheciam a *fanfiction* conforme detalhamento da Tabela 25.

Tabela 25 - Modo de conhecimento do gênero fanfiction

Respostas	Nº	%
Grupo de amigos	05	22,72
Internet	6	27,27
Escola	11	50
Total	22	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como se vê, metade dos alunos já conheciam as *fanfictions* e afirmou que tal conhecimento sobre o gênero ocorreu na escola, e os demais 50% tiveram o primeiro acesso ao gênero por meio de amigos e da internet. Compete acrescentar a esse contexto, que Rojo (2013), defende a incorporação desse gênero no âmbito escolar. Logo, a valorização dessas práticas na escola pode representar avanços qualitativos na aprendizagem dos alunos.

Finaliza-se este tópico, ressaltando a relevância de se conhecer o perfil da turma participante da pesquisa. Constatou-se que o conhecimento desses dados foi relevante para a organização das etapas seguintes da pesquisa de campo.

4.2. O perfil da professora participante da pesquisa

No âmbito desta investigação, este tópico se caracteriza por apresentar dados sobre o perfil da professora participante da pesquisa, obtido por meio de um roteiro de questionário (Apêndice B).

A Profa. Ana Lins dos Guimarães Peixoto²³, conforme já citado anteriormente, é graduada em Pedagogia e Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhol. Ademais, a docente possui três especializações: Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos; Psicopedagogia; Docência no Ensino Superior. Também, a docente é Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e doutoranda em Letras (Linguística e Literatura de Língua Portuguesa) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

É professora desde 1995 e leciona a disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica das Redes Estadual e Municipal de Ensino desde 2004, com atuação, também, nas redes particulares, no ensino Técnico, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e no Ensino Superior.

Observou-se na pesquisa de campo que a docente, na sua prática pedagógica, entre outros recursos, utiliza o livro didático, e o considera como um bom recurso, embora tenha que complementar com atividades variadas que a mesma julga ser necessário e pertinente para o ensino-aprendizagem dos alunos. De acordo com a Professora na Lins, o livro didático é na escola, um dos vários

²³ Adoção de nome fictício para preservar a identidade da docente participante da pesquisa.

recursos utilizados, e este possibilita o trabalho de algumas proposições na sala de aula, além de permitir e a interação entre professor e aluno. A docente ainda acrescentou que os livros atuais estão apresentando propostas de atividades que envolvem o uso e reflexão da língua no seu contexto de circulação, nas manifestações literárias e as proposições de produção textual, que contribuem para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos.

Quanto ao uso de ferramentas digitais, a docente afirma que utiliza CD's e DVD's que acompanham o livro didático, além de computador de mesa, *notebook*, aparelho de som e *smartphone*. Verificou-se nas aulas que a docente tem iniciativa e faz, também, uso de tecnologias digitais para o ensino de Língua Portuguesa. A observação participante confirmou a adoção do suporte digital como ferramenta de trabalho na prática pedagógica da educadora, durante as suas aulas.

Nessa perspectiva, considerou-se relevante obter informações sobre o uso das mídias digitais, uma vez que a docente destacou sua crença no potencial didático que o recurso digital agrega, a facilidade para o planejamento de aulas mais interessantes, o aprendizado lúdico dos alunos e a possibilidade de diferenciar o processo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. A profissional acrescentou ainda que o uso do recurso digital sempre está relacionado com conteúdos de Literatura, uso e reflexão da língua e produção de texto, sendo indicados para o trabalho em sala de aula.

Diante disso, pode-se afirmar que a incorporação dos dispositivos digitais nas práticas de ensino de Língua Portuguesa pela professora está relacionada à sua formação, ou seja, a docente possui Mestrado em Educação e, este se realizou por meio de pesquisas na educação e na linguagem, vinculadas à Linha de Educação Tecnológica e Sociedade. Além disso, a docente tem utilizado tais aparatos por acreditar na relevância desses recursos na formação dos alunos que vivem numa sociedade conectada. Portanto, defende-se, diante de todo o exposto, que a escola precisa promover maior articulação entre o letramento social e o letramento escolar, a fim de fomentar as capacidades leitoras e escritoras dos alunos, contribuindo para a sua plena formação cidadã.

Nessa perspectiva, Gomes (2014) salienta o relevante papel do professor que usa os equipamentos digitais com desenvoltura, possibilitando ao aluno contemporâneo reinventar o seu cotidiano e, ainda, estabelecer novas formas de

ação que revelam práticas sociais específicas diante das linguagens verbais e não verbais (imagética). Ressalta-se que a SEE-MG não promoveu nos últimos anos cursos de formação continuada que envolvesse o uso das tecnologias em sala de aula, contrapondo às orientações preconizadas pelo Programa de Inovação Educação Conectada.

A seguir apresenta-se o capítulo 5, bem como o objetivo de sua discussão.

CAPÍTULO 5 - AS PLATAFORMAS DE PRODUÇÃO FICCIONAL E O EDUCFANFICTION

Este capítulo possui o objetivo de apresentar as plataformas de produção ficcional de fãs. Nesse contexto, a apresentação dos *sites* foi de fundamental importância para a introdução do gênero *fanfiction* na turma, a ambientação dos estudantes no *site* e também para o fornecimento de subsídios para criação do *site Educfanfiction*, produto desta dissertação. Para melhor compreensão do capítulo, decidiu-se dividi-lo em dois tópicos principais: apresentação das principais plataformas de produção ficcional no Brasil e, por fim, o site *educfanfiction*.

5.1 As plataformas de produção ficcional

Por meio da pesquisa realizada com o gênero *fanfiction*, foi possível identificar vários *sites* e plataformas com essa temática. Atualmente, os mais conhecidos e visitados são o *Spirit Fanfiction*, *Fanfic Obsession* e *Nyah! Fanfiction*. A Figura 2 apresenta a plataforma do Site *Spirit Fanfiction*.

Figura 2 – Site Spirit Fanfiction

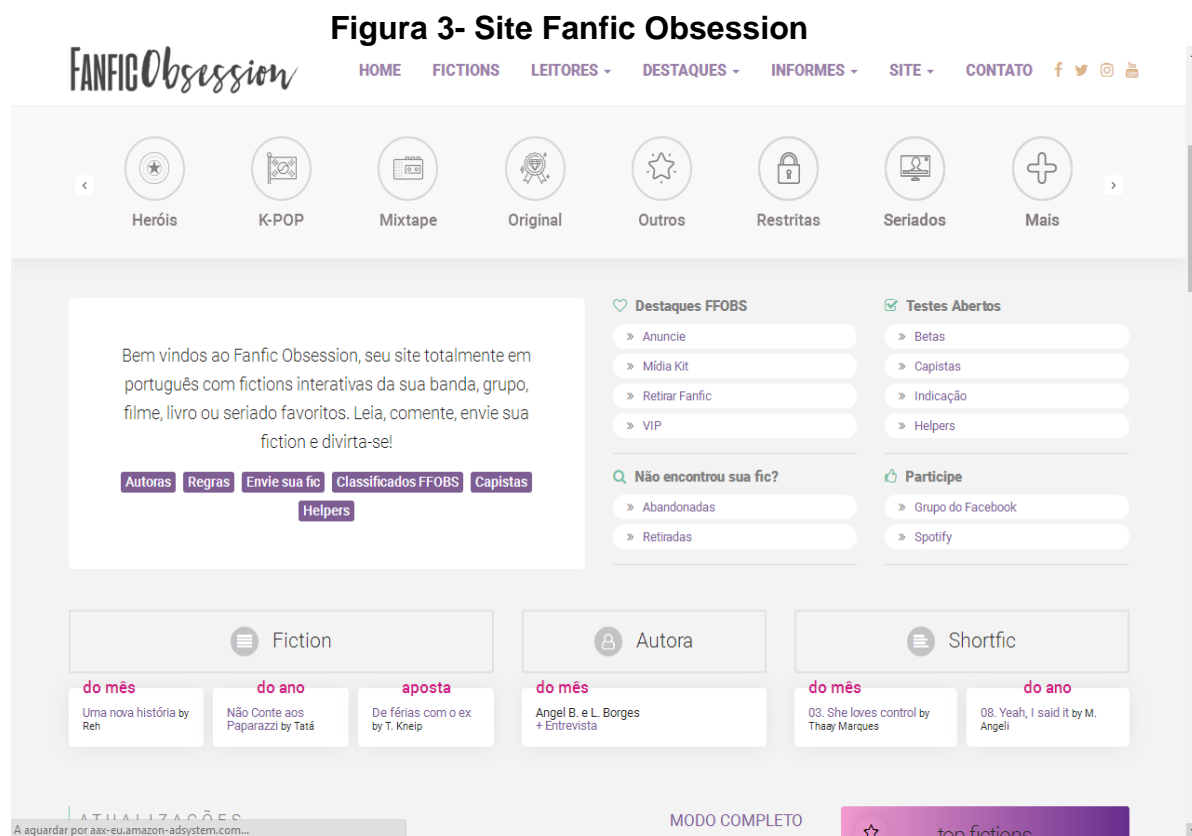


Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/>²⁴

²⁴ Site: <https://www.spiritfanfiction.com>

Segundo informações do *site*²⁵, o *Spirit Fanfiction* é uma plataforma de autopublicação de livros, sejam eles no formato de *fanfics* ou de histórias originais. Trata-se, sobretudo de um *site* direcionado aos jovens que não tinham acesso à literatura, e/ou não possuíam interesse pelos conteúdos publicados pelas editoras tradicionais. O *Spirit Fanfiction* tem um alcance de público nacional e em países de língua portuguesa, como Portugal e Angola. No Brasil, o número de acessos mais expressivos vem de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Outro importante *site* é o que se apresenta na plataforma *Fanfic Obsession* (A Figura 3).



Fonte: <http://fanficobsession.com.br/>

Conforme informações disponibilizadas no *site*²⁶, a plataforma surgiu como um espaço para que autores e leitores compartilhassem suas histórias, opiniões, críticas e elogios, de modo a promover a democratização da leitura de textos produzidos por fãs. Além disso, a proposta do *site* é incentivar a escrita, reconhecendo a importância desse tipo específico de arte para a produção cultural

²⁵ <https://www.spiritfanfiction.com/sobre>

²⁶ <http://fanficobsession.com.br/site/historia/>

na Língua Portuguesa. É um espaço que oferece uma política de reconhecimento das melhores histórias e autores, mensal e anualmente. Também é observado o fomento à produção textual, partindo de ideias predeterminadas, por meio dos desafios. A análise desse *site* permite afirmar que ele estimula o pensamento crítico, a partir de seções com indicações das diversas *fanfictions* que lá se encontram. A filosofia colaborativa é facilmente perceptível na plataforma, sendo mais direcionada ao público jovem que gosta de escrever histórias sobre a cultura popular.

A Figura 4 apresenta a plataforma do Site *Nyah! Fanfiction*



Fonte: <https://fanfiction.com.br/>

Esta plataforma *Nyah! Fanfictions* é mais conhecida e veterana. É famosa pela falta de preconceitos sobre temas abordados, bem como pelo empenho dos seus criadores em colaborar e apoiar o ensino da escrita e o português de seus escritores. Esta última característica é claramente observável ao acessar a página inicial, na aba de “curiosidades” onde, se encontram alguns exemplos de palavras homônimas e parônimas que são usados em contextos diferentes.

Conforme previsto na sequência didática, as três plataformas foram apresentadas aos estudantes da turma, com o objetivo de motivar as suas

participações nas atividades previstas, além de promover a ambientação dos alunos e despertar os seus interesses pelo gênero *fanfiction*.

Após o conhecimento e a apresentação das principais plataformas de *fanfiction* foram criados espaços e tempos para apresentação do *site* proposto para a esta pesquisa, o *Educfanfiction*.

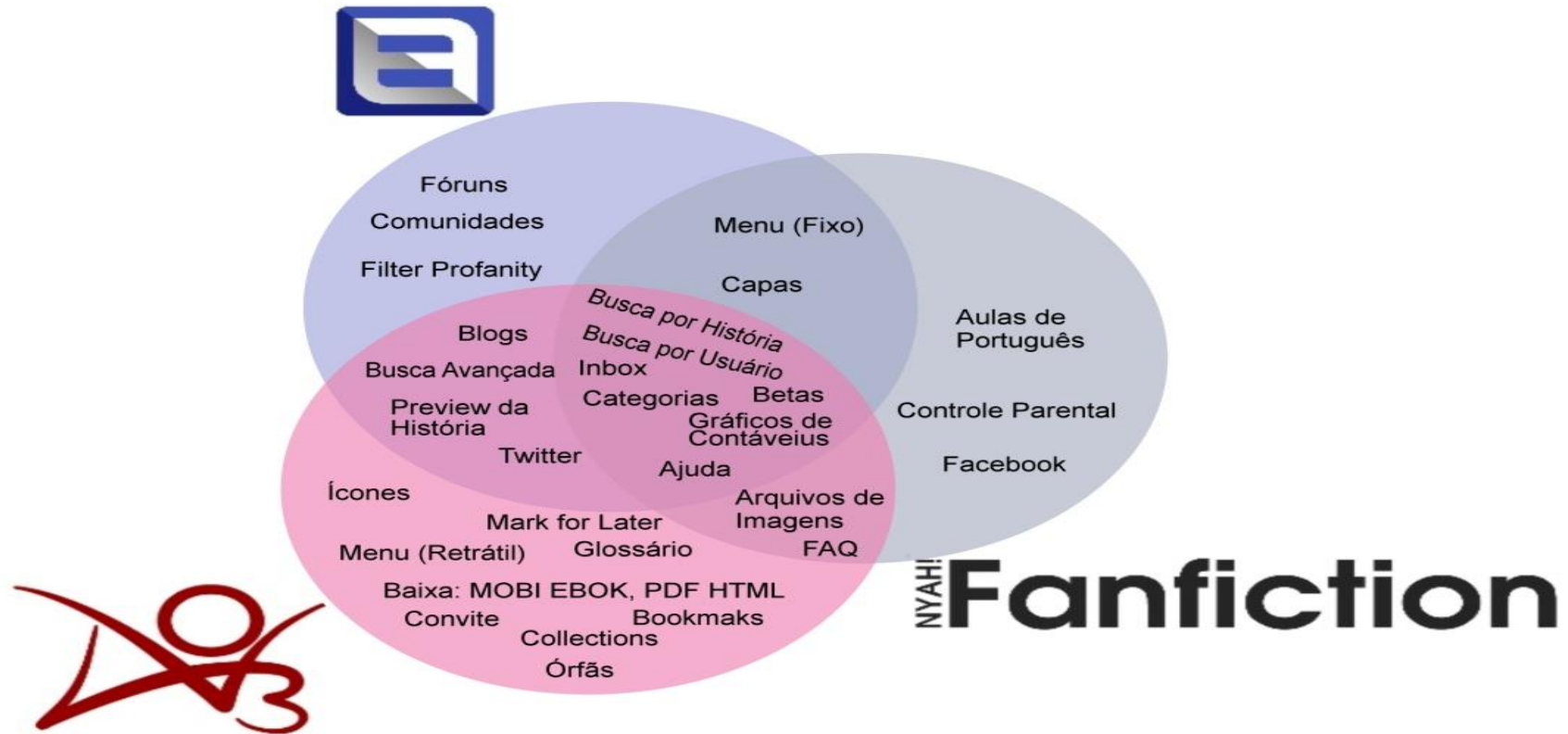
5.2 O *site* Educfanfiction

Como produto final desta pesquisa foi criada uma plataforma educacional denominada *Educfanfiction*. A sua criação possui a finalidade de incentivar os estudantes do Ensino Médio a ler e escrever sobre seus ídolos, uma obra escrita, filmes, ou advinda de mídias diversificadas. Nessa plataforma, os estudantes foram estimulados a publicar suas criações com suporte eletrônico de recursos linguísticos que contribuíssem para o desenvolvimento de suas narrativas.

Torna-se importante esclarecer que o *site* foi construído com assessoria de uma *designer* da Escola de Belas Artes da UFMG, resultante da parceria do Programa do Mestrado Profissional Educação e Docência da FaE/UFMG, com a direção da unidade acadêmica citada. A versão original foi aperfeiçoada com o suporte da *designer*. Na aba “Sobre” foi criado um *briefing*, contendo o processo histórico do *site*.

É, sobretudo o resultado da interseção e das potencialidades (Figura 5) dos três *sites* de *Fanfictions* mais conhecidos entre os jovens em âmbito mundial: *Archive of our own*; *Nyah! Fanfiction*; *Fanfictionnet*. Eles apresentam as seguintes características em comum: categorização, rubrica de comentários para cada publicação, facilidade de comunicação entre os usuários e administrador da plataforma, além de apresentar uma arquitetura *teen*. Os *sites* *Archive of our own* e *Fanfictionnet* são *sites* estrangeiros, e por essa razão, não foram apresentados aos alunos.

Figura 5 - Interseção de potencialidades



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Construído com base nas plataformas de *fanfiction* mais conhecidas, o *Educfanfiction* tem como premissa as seguintes características: adoção visual juvenil, disponibilidade a todos os públicos e identidade diferenciada com foco educativo. A logo escolhida faz menção ao *crossover*, característica marcante das *fanfictions*, que é o cruzamento de histórias ficcionais resultante da mistura da produção ficcional envolvendo elementos de outros conteúdos presentes na cultura juvenil. Segundo a *designer*, as cores do logo e do *site* possuem forte relação com as preferências juvenis.

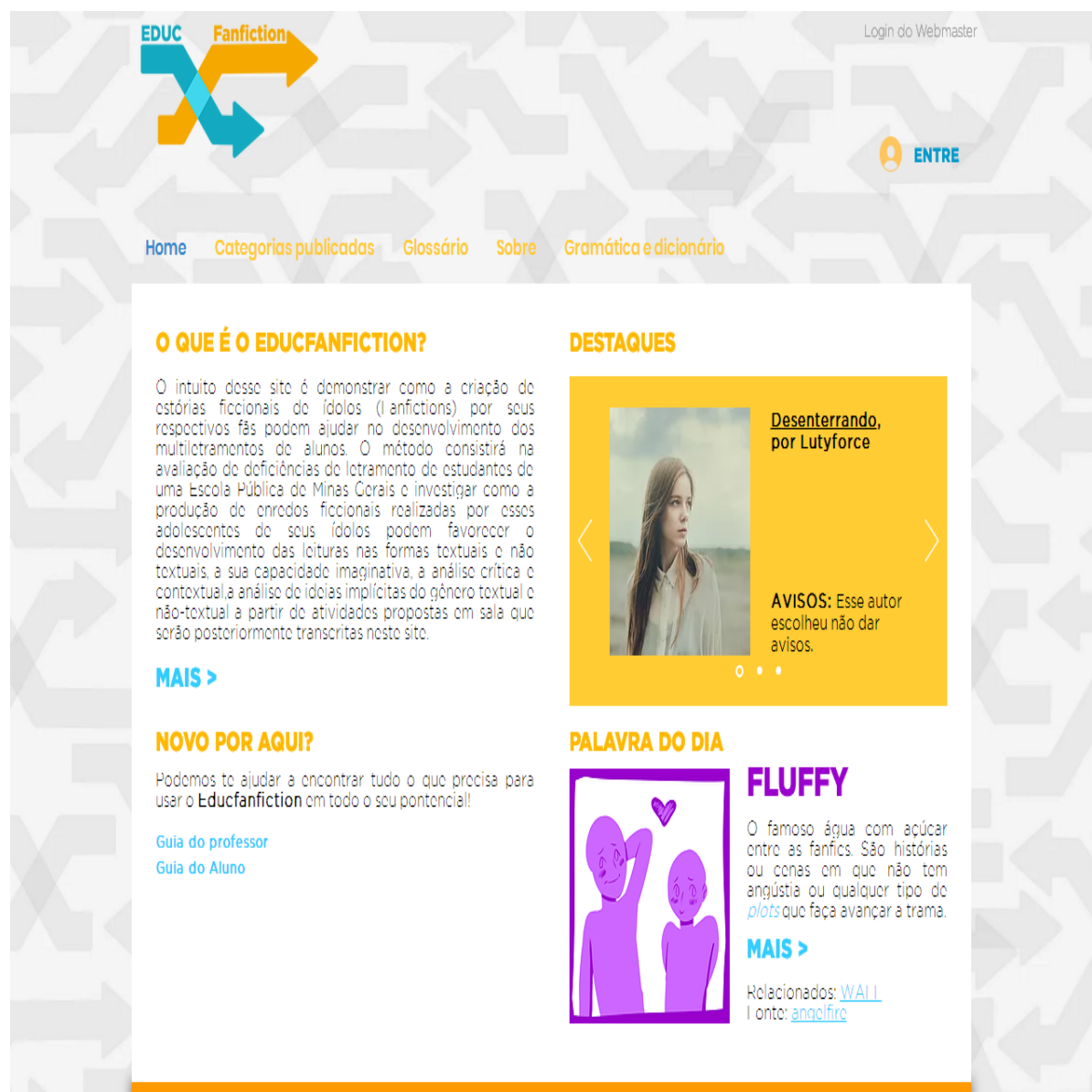
Figura 6 - Logotipo do site *Educfanfiction*



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O *site* Educfanfiction está localizado no endereço www.educfanfiction.com. Ele é composto por sete abas, assim, denominadas: *Home*, *Categorias*, *Glossário*, *Gramática* e *Dicionário*, *guia do professor*, *primeiras versões* e *mais*. Ademais, possui ainda, um *chat* para um bate-papo *online* com o administrador da plataforma.

Figura 7– Site *Educfanfiction*



Fonte: Site: www.educfanfiction.com

Como se vê na Figura, a aba denominada *home* apresenta o propósito da plataforma, e nela o usuário tem a opção de se cadastrar e efetuar seu login. Para efetuar o *upload* das publicações, é necessário que o aluno faça o cadastro no *site*. Considerou-se relevante o carregamento de arquivos, uma vez que, as páginas da *web* não possuem corretores ortográficos. Como a maioria dos processadores de textos apresentam essa facilidade, a opção do carregamento de arquivos ajudaria na redução de erros de ortografia pelos estudantes, ao editarem seus textos nesses programas.

Figura 8 - Aba home do educfanfiction

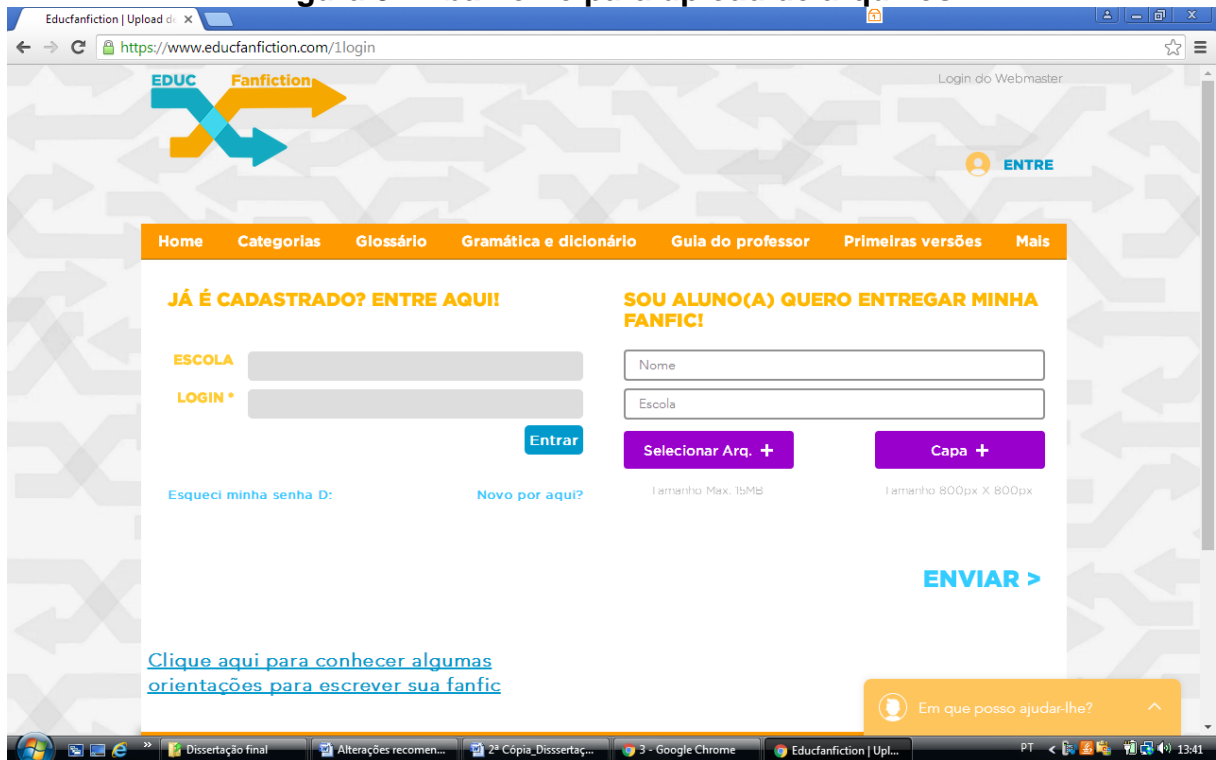


Fonte: www.educfanfiction.com

Nessa página também há um guia direcionado aos professores e outro para os estudantes. No guia docente existe uma sugestão de sequência didática, de apoio, para que ele tenha um maior esclarecimento sobre as potencialidades de se trabalhar com o gênero em sala. Já o *link* com o guia do estudante, fornece as principais orientações sobre o gênero *fanfiction* e de como produzir as narrativas desse gênero. Nessa página também é possível efetuar o cadastro do professor, diferentemente disso, o do estudante é realizado pela rubrica de guia do aluno.

Além da publicação da criação ficcional, o aluno também poderá realizar o *upload* da capa de produção. A criação dessa capa para as *fanfics* tem se tornado frequente nos últimos anos.

Figura 9 - Aba home para upload de arquivos



Fonte: www.educfanfiction.com

A aba de Categorias contém as publicações das obras escolhidas pelos aprendizes, bem como uma página de depoimentos na qual o estudante poderá colaborar com suas impressões e apontamentos para a melhoria da plataforma. As publicações constantes nessa página são decorrentes dos *uploads* dos estudantes realizados na página inicial.

Figura 10 - Aba com as publicações do Site Educfanfiction



Fonte: www.educfanfiction.com

Nessa aba, os alunos terão acesso às narrativas ficcionais produzidas pelos colegas de classe do 1º Ano e terão a oportunidade de ler, comentar e sugerir alterações aos textos postados. Essa área está categorizada de acordo com os gêneros apontados pelas preferências dos estudantes, apresentados no questionário inicial a saber: ficção, suspense, histórias em quadrinhos e gibis, romance, policial, literatura e autoajuda.

A plataforma possui também uma aba com Glossário, cujo objetivo é fornecer esclarecimentos de termos específicos do gênero *fanfiction* conferindo maior familiaridade ao gênero.

Figura 11- Aba de glossário - Site Educfanfiction



Fonte: www.educfanfiction.com

Já a aba “Mais” detalha o projeto, sobre os autores, as novidades, FAQ e o contato. Essa aba apresenta o surgimento da plataforma, as curiosidades, além de fornecer outras informações básicas de operação do *site*.

Figura 12 - Aba “Sobre” – Site Educfanfiction



Fonte: www.educfanfiction.com

Já a aba de “Gramática e dicionário” apresenta em forma de tirinhas os principais erros constatados pelas correções das primeiras produções escritas dos educandos.

Figura 13- Aba Gramática e dicionário – Site Educfanfiction



Fonte: www.educfanfiction.com

Ao clicar no link de dicionário, dentro desta mesma página, o aluno terá acesso ao aulete digital²⁷. Esse dicionário foi adotado por permitir fácil integração com outras plataforma digitais, e por possuir outros conteúdos que poderão ajudar na escrita dos estudantes.

Figura 14 – Acesso ao dicionário @aulete– site Educfanfiction

Dicionário Caldas Aulete Gramática básica Dicionário analógico

O que é Palavra do dia Downloads Convide um amigo

Aulete
DIGITAL

Lexikon | obras de referência

**o dicionário da língua portuguesa
na internet**

Mais de 818 mil verbetes, definições e locuções em permanente atualização. Um dicionário de crescimento infinito, sempre em interação com a língua portuguesa.

Palavra do dia
administrar

administrar, conduzir, dirigir, gerir, governar, reger administrar é estar encarregado de olhar por bens, objetos de alta importância. conduzir é mostrar sabedoria e habilidade no manejo dos negócios. dirigir é estabelecer certa ordem e

[Leia mais »](#)

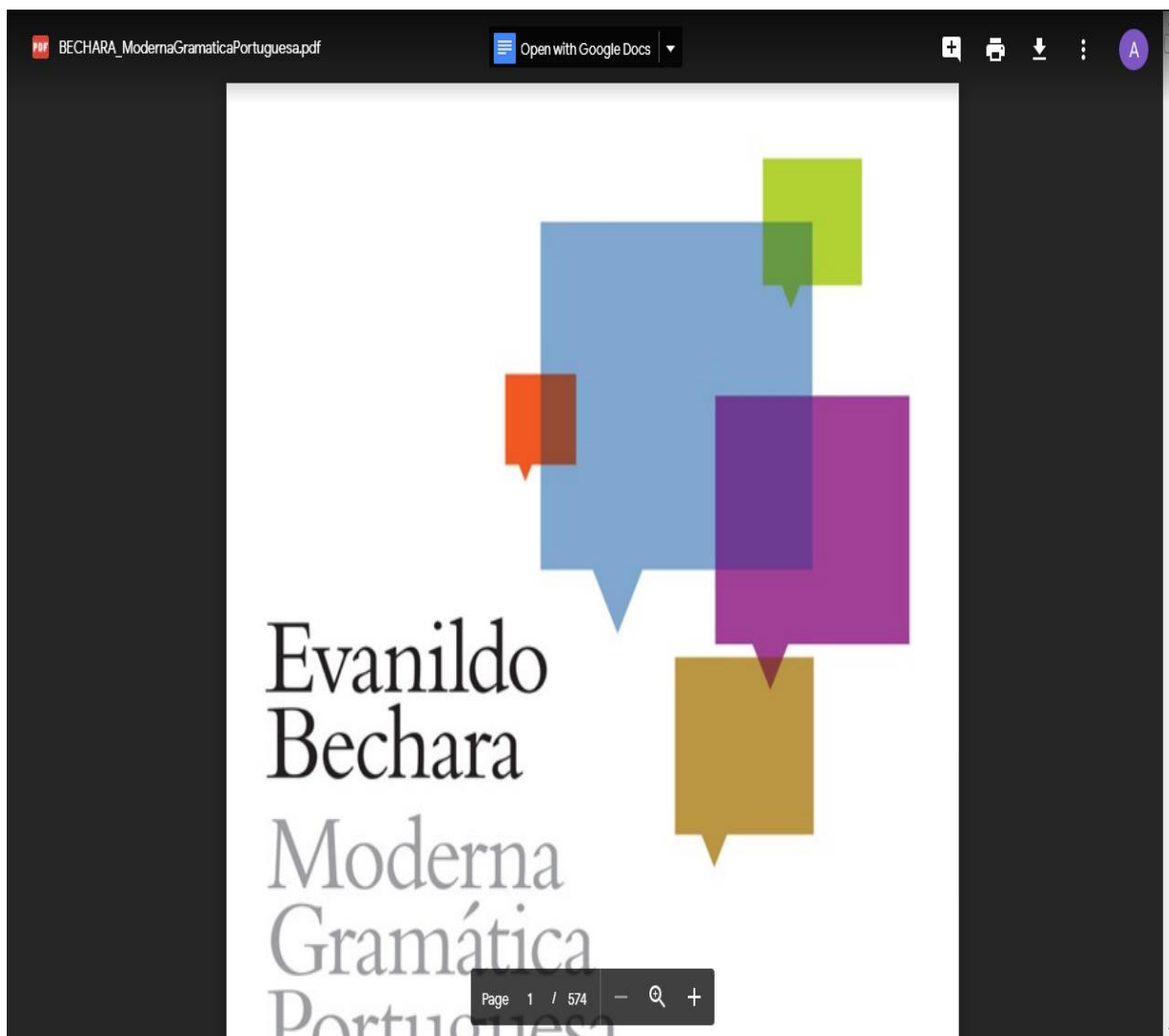
© Lexikon Editora Digital Contato Termos de uso Créditos

Fonte: <http://www.aulete.com.br/>

²⁷ Acesso direto pelo link: www.aulete.com.br

Ao clicar na aba de “Gramática *online*”²⁸, o usuário tem acesso à gramática digital de Evanildo Bechara.

Figura 15 – Gramática digital – Site educfanfiction



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme se vê, a proposta da plataforma é estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, por meio das práticas sociais de escrita de *fanfictions*, utilizando-se dos mecanismos de interatividade.

²⁸ Acesso pelo link: <https://drive.google.com/open?id=1-hi9ICD3TeiBml-xKfgFXILXdZNDP-n>

A expectativa é que essa plataforma se torne conhecida no meio educacional e permita que outros jovens e estudantes tenham acesso a ela para o desenvolvimento de suas produções ficcionais, e por meio dessa prática possam aprimorar a sua proficiência leitora e escritora.

O próximo capítulo apresenta algumas produções realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, com o apoio da Profa. Ana Lins dos Guimarães. Nele contém as *fanfictions* dos alunos, as avaliações dessas produções escritas e análises realizadas, tomando como suporte basilar a Matriz de Referência do Enem.

CAPÍTULO 6 – AS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS NO EDUCFANFICTION

O objetivo deste capítulo é demonstrar como o gênero *fanfiction* pode contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora no Ensino Médio, bem como identificar as possíveis contribuições para o letramento digital por meio das produções ficcionais escritas pelos estudantes a partir da leitura de um livro. Nesta perspectiva, o capítulo explicita algumas produções dos alunos sobre o gênero *fanfiction*. Trata-se, sobretudo, de textos autorais que foram escolhidos com a ajuda da professora participante da pesquisa e avaliados pelo pesquisador. Nessa etapa, utilizou-se como critérios a Matriz de Referência do Enem.

Com o intuito compreender melhor, o capítulo foi dividido em dois tópicos: o primeiro tópico é intitulado de “Produção de histórias sobre o gênero *fanfiction*” e, o segundo se denomina “Avaliação das produções escritas: alguns apontamentos sobre leitura e escrita na escola”.

O levantamento dos dados obtidos pela pesquisa situa-se no método qualitativo. Acredita-se que a pesquisa qualitativa possa defender a objetividade do pesquisador diante dos resultados de forma sistemática e produtiva, comprovando os benefícios da investigação. Defende-se esse método de apuração de dados, pelo fato de ser um instrumento fundamental para a análise, explicitação e descrição de informações. Bodgan (1994) preconiza que

A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos [...] os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (BOGDAN, 1994, p. 16).

Nesses termos, os dados aqui pormenorizados retratam a abordagem qualitativa, baseando-se em informações coletadas por meio dos textos produzidos no ambiente virtual, e que foram avaliados conforme a Matriz de Competência de Redação do Enem. Alinhar esse método de análise pode representar uma maneira significativa de sistematizar o nível de avaliação e evolução das habilidades a ser alcançadas por meio de práticas sociais de uso da linguagem, o que torna a aprendizagem significativa para os alunos, que têm a oportunidade de encontrar na escrita não apenas uma atividade escolar, mas também um poderoso mecanismo capaz de promover a inclusão política, social e o acesso à cidadania. Por razões

éticas, conforme anteriormente detalhado, os participantes da pesquisa serão apresentados com nomes de autores conhecidos.

6.1 Produção de histórias sobre o gênero *fanfiction*

Este tópico se caracteriza por abordar o processo de criação das histórias ficcionais sobre os livros digitais intitulados *A ilha do Tesouro* e *Asgard*, conforme as orientações do módulo 6 e 7, da sequência didática da presente dissertação.

Após a dinâmica temática do livro digital escolhido e a apresentação da matriz do Enem, como critério avaliativo para as produções ficcionais dos participantes da pesquisa, os aprendizes foram orientados a redigirem as suas primeiras histórias ficcionais no laboratório de informática. Foram utilizados processadores de textos, internet e *drive* virtual para compartilhamento e arquivo de dados.

Segundo Coscarelli (1998), os recursos tecnológicos podem incentivar os estudantes acerca do desenvolvimento de habilidades intelectuais, ou seja, os alunos podem despertar maior interesse no aprendizado e no compartilhamento dele. A autora, ainda, afirma que “as tecnologias estimulam a busca de mais informações sobre um assunto e de um maior número de relações entre as informações”. E, além disso, constata-se que “o uso das tecnologias promove cooperação entre os estudantes” (COSCARELLI, 1998, p. 41). Nessa perspectiva, o papel do professor assume fundamental importância enquanto agente incentivador do uso das tecnologias.

Rajo e Moura (2012) salientam que é importante que o professor tenha o conhecimento dos saberes tecnológicos relacionados às ferramentas que poderiam usar para facilitar suas práticas pedagógicas relacionadas ao uso das tecnologias digitais em sala de aula. Para isso “as práticas de leitura e escrita são importantes e devem ser somadas às condutas críticas em relação aos multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 21).

Esse excerto traz relevante comentário sobre a questão de manutenção do laboratório da escola pesquisada. A escolha do computador a ser utilizado para a escrita gerou a pergunta: - “Esse não funciona?”, e evidenciou a falta de manutenção regular nos *desktops* que geravam a inoperância das máquinas. Durante a realização da pesquisa, ao fazer um levantamento sobre as condições de uso das máquinas foi detectado que 06 (seis) dos 20(vinte) computadores do

laboratório não estavam funcionando, e apresentavam problemas de acesso à internet e de reinicialização. Outro obstáculo a ser superado foi a velocidade da internet, que impedia o rápido carregamento das páginas do *site* sugerido para a publicação. Esse fato gerou muita impaciência entre os alunos com vários relatos de que preferiam usar seus celulares devido à sua maior rapidez. Em função do problema relatado, e para melhor agilidade no processo de correção e de comentários das primeiras escritas, optou-se por salvar as primeiras produções ficcionais em *pen drive* e imprimir todo material produzido com o gabarito da Matriz de Avaliação das competências de redação do Enem. Cada computador foi ocupado por duplas, sendo que alguns alunos optaram por realizar suas produções escritas em casa, uma vez que afirmaram possuir melhores condições de infraestrutura de acesso.

Era comum a cessão das aulas de outros professores para que os alunos completassem a atividade, porque a aula de Língua Portuguesa possuía a duração de 50 minutos apenas, e os computadores sempre estavam lentos, dificultando a conclusão dos trabalhos. Dessa forma, foi observado a empatia e a solidariedade de muitos professores de outras disciplinas em ajudar o pesquisador para que as atividades fossem concluídas, conforme o cronograma estabelecido na SD.

Os estudantes ao chegarem ao laboratório de informática já encontravam os computadores ligados, cabendo-lhes abrir os processadores de textos; o *site* Educfanfiction; o livro digital, caso se interessassem por meio de um *link* disponibilizado no *site* Educfanfiction; outros *sites* de consulta de Língua Portuguesa e/ou outros *sites* de *fanfictions*. Os computadores da escola funcionam com sistema operacional Linux e os processadores de textos são *BrOffice*, o que gerou estranhamento inicial de alguns alunos, que relataram dificuldades em acessar os programas demandados, pois afirmaram estar acostumados com outros sistemas operacionais. Outros 04 alunos tiveram muita dificuldade em realizar a atividade proposta, eles afirmaram que não estavam acostumados a utilizar os desktops, e quando os utilizam era apenas para consultas à internet. Disseram, ainda, que a maioria das atividades cotidianas que demandam acesso digital eram realizadas nos *smartphones*. Assim, evidenciou-se que boa parcela dos estudantes da turma pesquisada apresentava clara predileção ao celular, mesmo em tarefas que exigem a digitação de grandes textos como, por exemplos, as atividades de produções

ficcionalis. Esse apontamento demonstra que o estudante pode apresentar dificuldades de escrita, caso sejam demandadas práticas em outras plataformas de comunicações, já que o suporte tem forte relação com a linguagem, segundo os argumentos de Ribeiro (2016).

Além das escritas realizadas no laboratório de informática, houve algumas produções que foram enviadas por *e-mail* e outras por *WhatsApp*, sendo devidamente arquivadas em *pen drives* e posteriormente impressas. Foram produzidas 38 histórias ficcionais, e algumas entre elas, foram selecionadas, enviadas e corrigidas pelo pesquisador, consoante os critérios avaliativos da Matriz de Competência de Redação do Enem, para fins da pesquisa. A avaliação inicial apurou que os erros mais comuns eram de ortografia, pois os alunos escreviam da mesma forma como se estivessem em suporte digital, ou em conversas de bate-papo. Após a revisão do pesquisador, o material impresso foi distribuído entre os alunos para comentários e sugestões, juntamente com o gabarito das avaliações de redação do Enem. Nesse momento, foi oportunizado que cada participante da pesquisa comentasse uma produção ficcional de outro colega participante. Após essa etapa, o aluno que teve sua redação corrigida e comentada, também teve um prazo de uma semana para realizar as adequações sugeridas para, posteriormente, publicar no *site* Educfanfiction.

Conforme Leal (2005, p.65), “os textos dos alunos se transformam em fontes muito ricas para o professor monitorar seu trabalho e o desenvolvimento do diálogo ativo com os sujeitos aprendizes”, a análise da produção escrita dos alunos representou um importante instrumento avaliativo de que o gênero *fanfiction* pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura dos estudantes, trazendo resultados positivos para o letramento digital.

Vencida a etapa de correção e ajustes da produção ficcional inicial, os alunos realizaram a publicação final de suas produções que foram disponibilizadas para toda a turma efetuar comentários. Foi apurado que algumas produções obtiveram cerca de 10 comentários. Além disso, houve alguns comentários de incentivos, outros mais aprofundados com recomendações e direcionamento para esclarecimento de dúvidas.

Após a etapa de publicação das produções ficcionais finais, iniciou-se o processo de análise de dados consoante ao objetivo da presente dissertação, que é

demonstrar que o gênero *fanfiction* pode efetivamente contribuir para as habilidades de leitura e escrita dos alunos trazendo contribuições para os multiletramentos dos alunos.

Cabe esclarecer, que foi importante utilizar um critério de escolha de amostras de textos para a análise do pesquisador. E, nessa direção, foram escolhidas três produções ficcionais para amostragem, cuja escolha se ancorou no raciocínio de Soares (2003) sobre os três níveis de alfabetização.

Sobre esse contexto, Soares (2003), por meio da análise dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2001, que avaliou as habilidades de leitura e escrita, estabeleceu três níveis de alfabetização “cujos resultados levaram à classificação dos indivíduos que compuseram a amostra em três níveis de alfabetismo” (SOARES, 2003, p. 98). Segundo a autora, os números que indicam a negação de uma relação entre letramento e escolarização são surpreendentes:

42% dos que completaram o Ensino Médio e não completaram o Ensino Superior, ou seja, dos que têm de onze a catorze anos de escolaridade, não tenham atingido o nível 3 de alfabetismo, e ainda que 22% dos que têm curso superior completo estão nos níveis 1 e 2. (SOARES, 2003, p. 99).

Ademais, o nível 1 corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, que no questionário da pesquisadora representaram no acerto de 3 a 9 questões. O nível 2 corresponde à capacidade das pessoas que conseguem localizar informações em textos curtos e localizar informações em textos de extensão média, que no questionário da pesquisadora representaram no acerto de 10 a 15 questões. O nível 3 corresponde à capacidade de ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, que no questionário da pesquisadora representaram no acerto de 16 a 20 questões.

Segundo a autora, o teste realizado no INAF “procurou aproximar-se o mais possível de situações reais de leitura, representativas de práticas sociais que envolvem a escrita” (SOARES, 2003, p.104). No estudo, a pesquisadora faz distinção do conceito escolar de letramento de um não-escolar, salientando que existem diferenças entre práticas escolares e práticas sociais de leitura e de escrita, entendidas pela autora como as práticas que ocorrem em situações reais de leitura

na sociedade. Em linhas gerais, para a escolha amostral foram consideradas: uma produção ficcional muito boa, uma mediana e uma não satisfatória, que correspondem na perspectiva de Soares (2003) aos níveis 3, 2 e 1, respectivamente.

Uma vez definido o critério de amostra, cabe discorrer sobre o conceito de amostra. Conforme Biber (1990 apud NUNES, 2010, p. 60), esse termo é compreendido como “a escolha (aleatória ou não) de um subconjunto de elementos pertencentes a uma população”. Para Kers (2011 apud Castro, 2016, p. 40), a amostra é a parcela representativa da população, logo, contém as mesmas características da população. Nesses termos, as conclusões de estudos realizados com amostras de textos, podem ser generalizadas para toda a população.

Quanto à correção, o pesquisador seguiu os critérios dos níveis da Matriz de Competências de Redação do Enem, com atribuição de pontos, consoante detalhamento dos quadros do tópico seguinte. Tal tópico aborda sobre a avaliação das produções escritas e aponta para possíveis intervenções pedagógicas que podem contribuir para desenvolver as proficiências leitoras e escritoras no âmbito escolar.

6.2 Avaliação das produções escritas: alguns apontamentos sobre leitura e escrita na escola

Procurou-se, nesse tópico, apresentar a análise sistematizada das evidências observadas que envolveram o processo de escrita e leitura apurados pela pesquisa. Em relação à produção escritora, os “erros” se constituem como etapa que permite aos alunos a apropriação da escrita. “Um dos objetivos da avaliação formativa é justamente de detectar os erros e os disfuncionamentos em relação às tarefas de aprendizagem.” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 37).

Nesses moldes, a avaliação formativa permite que o professor observe as dificuldades da escrita apresentadas pelos estudantes para elaboração de uma intervenção pedagógica. A intervenção desenvolvida por meio das apurações dos erros foi diversificada e progressiva. Ela permitiu a seleção dos conteúdos que os alunos apresentavam maior dificuldade. Após a leitura dos textos produzidos pelos alunos, foi constatado que pequena parcela da turma investigada havia escrito de forma satisfatória, atendendo à proposta da pesquisa e produzindo textos coerentes.

A maioria dos textos apresentou sérios problemas gramaticais e ortográficos. Essa evidência oportunizou a intervenção pedagógica com a finalidade de trabalhar em sala os conteúdos de Língua Portuguesa que geraram maiores variações linguísticas nas primeiras produções escritas. Foram selecionados os seguintes conteúdos: a escrita da palavra, “mas” (conector adversativo) em contraposição com “mais” (adjunto adverbial de intensidade), a palavra mal, adjunto adverbial de modo, empregada no sentido de adjetivo mau nos aspectos ortográficos; formação dos tempos verbais futuro do presente e pretérito, o uso dos porquês. Esses conteúdos constituíram material para a construção de uma “aba” de gramática no *site* educfanfiction que, por meio de tirinhas, tem como a finalidade esclarecer de forma lúdica as dúvidas mais comuns de gramática dos estudantes. A rubrica de gramática fornece, também, um *link* no qual o estudante tem acesso à uma gramática digital para eventuais consultas.

Evidenciou-se que as variações de escritas dos alunos puderam ser facilmente solucionadas por meio do diagnóstico de dificuldades e o desenvolvimento de propostas adequadas para cada tipo de dificuldade encontrada. Segundo Rego,

[...] a norma ortográfica se constitui num objeto de conhecimento que precisa ser ensinado na escola de forma reflexiva. Para tal o professor necessita não só de se apropriar das características desse objeto de conhecimento, como de reconhecer nos erros dos alunos a sua tentativa de compreender o funcionamento da nossa ortografia. (REGO, 2007, p. 30).

O diagnóstico das dificuldades ortográficas mais comuns apontadas pela primeira produção escrita permitiu melhor proposição de atividades pedagógicas que refletiram qualitativamente na segunda produção escrita. Essa etapa revelou-se bastante positiva, pois as variações de escrita são vistas como indicadoras de quais conteúdos o professor pode trabalhar em sala de aula, e dessa maneira, o estudante pode apontar para o professor o que precisa ser ensinado.

A avaliação sobre o avanço das habilidades escritoras e leitoras do aluno, por meio das práticas das *fanfictions* consistiu na análise comparativa entre as primeiras e segundas versões das produções escritas, adotando como base os descritores das avaliações de redação da Matriz do Enem. Tornou-se, também, necessário dar voz aos participantes da pesquisa coletando suas impressões, apontamentos e

sugestões por meio de uma entrevista semiestruturada com os autores das três produções escritas analisadas.

Foram selecionadas para análise as produções dos alunos Akira Toryama que criou uma *fanfic* sobre o reino de “Asgard”, avaliada como bastante positiva. Os alunos Marcos Rey e o Jostein Gaarder produziram uma *fanfic* sobre “A ilha do Tesouro”, avaliadas como boas e insuficiente, respectivamente. Cada aluno participante da pesquisa adotou o nome de algum escritor, cujo contexto apresentava admiração. A fim de preservar o sigilo da pesquisa, houve alunos que pediram ao pesquisador que escolhesse um escritor famoso, medida que também foi adotada. Convencionou-se adotar na pesquisa, as pontuações dos níveis de cada competência do Enem para apurar a evolução dos participantes da pesquisa. Os quadros a seguir apresentam os seis níveis de desempenho das competências que foram utilizadas nas avaliações de redações do Enem de 2018²⁹.

Quadro 3. Competência 1

Competência 1: Demonstrar o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa
200 pontos (Nível 5): Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
160 pontos (Nível 4): Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos (Nível 3): Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos (Nível 2): Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos (Nível 1): Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto (Nível 0): Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Fonte: Inep

²⁹Site:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf>.

Quadro 4. Competência 2

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

200 pontos (Nível 5): Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

160 pontos (Nível 4): Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

120 pontos (Nível 3): Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

80 pontos (Nível 2): Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.

40 pontos (Nível 1): Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.

0 ponto (Nível 0): Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos a redação recebe nota 0 (zero) e é anulada.

Fonte: Inep

Quadro 5. Competência 3

Competência 3: Focaliza selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

200 pontos (Nível 5): Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

160 pontos (Nível 4): Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.

120 pontos (Nível 3): Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.

80 pontos (Nível 2): Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.

40 pontos (Nível 1): Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

0 ponto (Nível 0): Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: Inep

Quadro 6. Competência 4

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
200 pontos (Nível 5): Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
160 pontos (Nível 4): Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
120 pontos (Nível 3): Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
80 pontos (Nível 2): Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
40 pontos (Nível 1): Articula as partes do texto de forma precária.
0 pontos (Nível 0): Não articula as informações.

Fonte: Inep

Quadro 7. Competência 5

Competência 5: elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos
200 pontos (Nível 5): Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
160 pontos (Nível 4): Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
120 pontos (Nível 3): Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
80 pontos (Nível 2): Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
40 pontos (Nível 1): Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
0 ponto (Nível 0): Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto

Fonte: Inep

Nesses termos, o quadro avaliativo da primeira escrita do aluno Akira Toryama que escreveu uma *fanfiction* sobre o livro *Asgard* foi apurado da seguinte forma:

Quadro 8. Avaliação da primeira escrita do aluno Akira Toryama

Competências	Competência 1		Competência 2		Competência 3		Competência 4		Competência 5	
	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso
Aluno: Akira Toryama	0		0		0		0		0	
	1		1		1		1		1	
	2		2		2		2		2	
	3		3		3		3		3	X
	4	X	4	X	4		4	X	4	
	5		5		5	X	5		5	
Total de pontos nas competências	160		160		200		160		120	
Total geral	800									

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Já o quadro 9 apresenta a avaliação da segunda escrita do aluno Akira Toryama.

Quadro 9. Avaliação da segunda escrita do aluno Akira Toryama

Competências	Competência 1		Competência 2		Competência 3		Competência 4		Competência 5	
	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso
Aluno: Akira Toryama	0		0		0		0		0	
	1		1		1		1		1	
	2		2		2		2		2	
	3		3		3		3		3	
	4		4		4		4		4	X
	5	X	5	X	5	X	5	X	5	
Total de pontos nas competências	200		200		200		200		160	
Total geral	960									

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nesta análise, adota-se o nível 3 como nível mediando, ou seja, aquele que é esperado, desejável pelo grau de escolaridade já atingido pelo estudante, consoante a diretriz da matriz. Como se vê, o aluno Akira Toryama apresenta bons níveis de desempenhos, já na primeira avaliação, atingindo a pontuação de 800. Após a revisão e os comentários dos colegas de turma, que culminou na publicação da segunda versão escrita no *site*, constatou-se clara evolução do aluno nas competências 1, 2, 4 e 5 atingindo a pontuação de 960.

O quadro a seguir apresenta as variações das construções que comprovam a evolução na escrita do estudante entre a primeira e segunda produção ficcional.

Quadro 10 – Apresentação das alterações entre a primeira e segunda escrita do aluno

Akira Toryama

Aluno: Akira Toryama	Exemplos de frases construídas		Revisor: (pesquisador ou comentários dos colegas)
Problema			
Troca de locução verbal melhor clareza	1ª escrita	2ª escrita	Pesquisador
	Mateus foi pegar a flor, antes que Ísis dissesse algo.	Mateus saiu para pegar a flor, antes que Ísis dissesse algo.	
Pronome reflexivo	E Ísis acalmou.	E Ísis se acalmou	Pesquisador
Troca de termos para melhor clareza	Onde estão meus modos?	Onde está minha polidez?	Pesquisador
Repetição de nomes	Eu sou Thor, deus do trovão, filho de Odin e de Afrodite – disse Thor. Os soldados noturnos acham Mateus, e Mateus corre em direção à floresta. A espada de Mateus brilha, junto à Mateus	Eu sou Thor, deus do trovão, filho de Odin e de Afrodite – disse ele . Os soldados noturnos acham Mateus, e ele corre em direção à floresta. e sua espada começa a brilhar, junto a ele.	Pesquisador
Clareza	fez para impedir a conexão entre os dois reinos, foram liberados após a entrada de Pandora em Asgard	que tinha a função de impedir a conexão entre os dois reinos, foram liberados após a entrada de Pandora em Asgard.	Pesquisador
Clareza	Humano, ou melhor, Mateus, eu vou te pegar, e tirarei tudo e todos que são importantes para você – disse Ades, ativando todos os seus poderes.	Humano, eu vou te pegar, e tirarei tudo e todos que são importantes para você – disse Ades, ativando todos os seus poderes.	Comentário de colega de classe. O colega comentou como conhecia o personagem sendo era a primeira vez que ele aparecer no cenário.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Quanto à competência 1 do aluno Akira Toryama, pode-se perceber que apresentou evolução por meio das correções sugeridas pelo pesquisador e comentários dos colegas. O mesmo avanço foi constatado na competência 2, foi observado que o aluno apresenta rico repertório de conhecimento de mitologia grega

“...Apollo, Mateus e Thor entram no palácio. No palácio de Hela, sentada no trono, Circe, à esquerda de Hela e Ísis, enjaulada à cima das duas. Hela fica surpresa com a presença deles.” (Toryama, 2018, p.5). Já em relação à competência 3, o aluno manteve a mesma pontuação. O avanço nas competências 4 e 5 também podem ser avaliadas como decorrentes do processo revisional do pesquisador e dos comentários dos colegas de classe. Como se vê, a prática das *fanfics* para esse aluno participante foi exitosa e com significantes avanços nos níveis das competências da Matriz do Enem.

O quadro a seguir apresenta a avaliação do aluno Marcos Rey, avaliado como produção escrita de nível mediano (nível 3). O aluno escreveu uma *fanfic* sobre o livro *A Ilha do Tesouro* e foi apurado, conforme se apresenta no (Quadro 9).

Quadro 11 – Avaliação da primeira escrita do aluno Marcos Rey

Competências	Competência 1		Competência 2		Competência 3		Competência 4		Competência 5	
	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso
Aluno: Marcos Rey	0		0		0		0		0	
	1		1		1		1		1	
	2		2		2	X	2		2	X
	3	X	3	X	3		3	X	3	
	4		4		4		4		4	
	5		5		5		5		5	
Total de pontos nas competências	120		120		80		120		80	
Total geral	520									

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Já o Quadro 12 apresenta a evolução do aluno Marcos Rey na avaliação da segunda versão escrita do texto.

Quadro 12 – Avaliação da segunda escrita do aluno Marcos Rey

Competências	Competência 1		Competência 2		Competência 3		Competência 4		Competência 5	
	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso
Aluno: Marcos Rey	0		0		0		0		0	
	1		1		1		1		1	
	2		2		2		2		2	
	3		3	X	3	X	3	X	3	X
	4	X	4		4		4		4	
	5		5		5		5		5	
Total de pontos nas competências	160		120		120		120		120	
Total geral	640									

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme se vê, o aluno Marcos Rey obteve três níveis medianos e dois níveis abaixo da média, já na primeira produção escrita, atingindo a pontuação de 520. Após a revisão e os comentários dos colegas da turma, que culminou na publicação da segunda versão escrita no *site*, e nela se constatou a evolução do aluno nas competências 1, 3, e 5, de modo que este atingiu 640 pontos. O quadro a seguir apresenta as variações linguísticas que demonstram a evolução na escrita do estudante entre a primeira e segunda produção ficcional.

Quadro 13 – Apresentação das alterações entre a primeira e segunda versão escrita do aluno Marcos Rey

Aluno: Marcos Rey	Exemplos de frases construídas		Revisor: (Pesquisador ou comentários dos colegas)
Problema			
	1ª escrita	2ª escrita	
Gramática uso pronominal da ênclise.	Flint encontrou um cachorro e acabou adotando ele,	Flint encontrou um cachorro e acabou adotando-o,	Pesquisador
Gramática - troca de locução verbal para maior clareza.	Spike começou a farejar perto do navio de Flint e acabou entrando em uma caverna.	Spike farejou perto do navio de Flint e entrou em uma caverna.	Pesquisador
Gramática troca de termos para melhor clareza.	Naquela hora não teria pirata nenhum que segurasse a emoção,	Naquela hora não existiria pirata nenhum que segurasse a emoção,	Pesquisador
Gramática troca de termos para melhor clareza e crase	A medida que o tempo alcançava para Flint,	À medida que o tempo avançava para Flint,	Pesquisador
Gramática troca de termos melhor clareza	, e teve várias alterações durante este longo período, com a adição de casas e prédios	,e ocorreram muitas alterações durante este longo período, com a adição de casas e prédios,	Pesquisador
Gramática clareza	houve a permanecia de um farol,	ainda permanecia o farol	Pesquisador
Gramática troca de termos melhor clareza	Um homem resolveu comprar um lote a poucos metros do farol	Um homem decidiu comprar um lote a poucos metros do farol,	Pesquisador
Gramática - troca de	em homenagem aos	em homenagem aos	Pesquisador

termos para melhor clareza	piratas, pois ele os admirava muito.	piratas, pois ele se interessava muito.	
Gramática - troca de locução verbal para maior clareza	e acabou colocando o nome dele de Miguel.	colocou o nome dele de Miguel.	Pesquisador
Gramática troca de termos para melhor clareza	um tempo teve a posse do farol que era seu grande desejo da infância.	um tempo comprou o farol que era seu grande desejo da infância	Pesquisador
Gramática ausência de termo	que José estava loucamente por um abrigo	que José estava loucamente precisando de um abrigo	Pesquisador
Gramática troca de termos para melhor clareza	perguntou para José qual era o seu mercado de trabalho	perguntou para José qual era sua profissão	Pesquisador
Gramática adequação à norma culta	José e Joaquim tinham pegado algo dele	José e Joaquim pegaram algo dele	Pesquisador
Clareza textual	Querendo ou não Rodrick foi um tipo de obstáculo, mas todos não esperavam encontrar o tesouro tão fácil assim, até encontrarem um homem vestido de preto que deixou todos com um pouco de medo, ele chamou todos para conversar e disse que o tesouro estava atrás da porta que ele estava e que apenas uma pessoa poderia pegar e ficar com tesouro e todos não concordaram com a proposta e continuaram a procura e em questão de segundos sem ninguém perceber o homem desapareceu e atrás daquela porta tinha tubarões. Na sequência apareceu uma senhora pedindo ajuda e Gabriel sem pensar duas vezes foi ajuda-la, e recebeu como recompensa uma chave e a senhora igualmente ao homem de preto desapareceu em segundos sem ninguém perceber.	Querendo ou não Rodrick foi um tipo de obstáculo, mas todos não esperavam encontrar o tesouro tão fácil assim. Já na ilha, encontraram um homem vestido de preto, que deixou todos com um pouco de medo. Esse homem chamou todos para conversar e disse que o tesouro estava atrás da porta de uma cabana, bem no centro da ilha e que ele era a única pessoa que poderia pegar e ficar com tesouro. Todos não concordaram com a proposta e continuaram a procura e em questão de segundos, sem ninguém perceber o homem desapareceu. Na sequência apareceu uma senhora pedindo ajuda para carregar lenha até sua casa e Gabriel sem pensar duas vezes foi ajudá-la, recebendo como recompensa uma chave e a senhora igualmente ao homem de preto desapareceu	Comentários de colegas de classe sobre a clareza no desenvolvimento do enredo.

		em segundos, sem ninguém perceber.	
Clareza textual	Depois de muita caminhada Gabriel avistou de longe um x vermelho igual ao do mapa, e todos foram correndo, cavaram o x rapidamente com uma pá que José tinha levado e finalmente pegaram o baú que estava trancado, deixando todos chateados, mas Gabriel se lembrou da chave que a senhora havia lhe dado e resolveu testa-la no baú e conseguiu abri-lo, mas todos ficaram decepcionados, pois não encontraram absolutamente nenhum tesouro, somente um pedaço de papel que não era um mapa e sim um tipo de carta que emocionou todos, estava escrita: “O verdadeiro tesouro é a amizade verdadeira, pois dinheiro nenhum pode compra-la”, ou seja eles batalharam tanto para perceber que o verdadeiro tesouro sempre estava com eles e que esta mensagem foi bem mais que um tesouro.	Depois de muita caminhada Gabriel avistou de longe uma grande pedra de granito semelhante à marcação do mapa, e todos foram correndo, cavaram no local rapidamente com uma pá, que José tinha levado e finalmente pegaram o baú que estava trancado, deixando todos chateados, mas Gabriel se lembrou da chave que a senhora havia lhe dado e resolveu testá-la no baú e conseguiu abri-lo, mas todos ficaram decepcionados, pois não encontraram absolutamente nenhum tesouro, somente um pedaço de papel que não era um mapa, e sim um tipo de carta que emocionou todos, estava escrita: “O verdadeiro tesouro é a amizade verdadeira, pois dinheiro nenhum pode comprá-la”, ou seja, eles batalharam tanto para perceber que o verdadeiro tesouro sempre estava com eles e que esta mensagem foi bem mais que um tesouro. E o tesouro enterrado por Flint permaneceu perdido e será desvendado no capítulo da próxima <i>fanfic</i> .	Comentários de colegas de classe sobre o desfecho da <i>fanfiction</i> .

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Quanto à competência 1, o aluno Marcos Rey, apresentou evolução após as correções sugeridas pelo pesquisador e comentários dos colegas. Não foi observado avanço na competência 2, uma vez que o aluno trouxe poucas contribuições de outras áreas de conhecimento. Já em relação à competência 3, o aluno obteve avanço selecionando e organizando ideias em defesa de um ponto de vista por meio

dos comentários dos colegas que reclamavam a falta de clareza no desfecho da *fanfiction*. Contudo, não foram observados avanços na competência 4, porque o aluno manteve os mesmos recursos linguísticos construídos na primeira escrita. Também observou-se avanço na competência 5, principalmente no desfecho da *fanfiction*, quando o aluno reestabeleceu o retorno da ideia inicial da *fanfic* que não estava contemplada na primeira versão. “E o tesouro enterrado por Flint permaneceu perdido, e será desvendado no capítulo da próxima *fanfic*” (REY, 2018, p. 5). Como se observa, a prática das *fanfics* para esse aluno participante foi bem-sucedida com alguns avanços nos níveis das competências da Matriz do Enem.

O quadro seguinte demonstra a avaliação da primeira escrita do aluno Jostein Gaarder sobre *A Ilha do Tesouro*. O texto foi apurado conforme ora se apresenta.

Quadro 14 – Avaliação da primeira escrita do aluno Jostein Gaarder

Competências	Competência 1		Competência 2		Competência 3		Competência 4		Competência 5	
	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso
Aluno: Jostein Gaarder	0		0		0		0		0	
	1		1	X	1		1	X	1	
	2	X	2		2	X	2		2	X
	3		3		3		3		3	
	4		4		4		4		4	
	5		5		5		5		5	
Total de pontos competências	80		40		80		40		80	
Total geral	320									

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Já o quadro 15 apresenta a avaliação da segunda da versão escrita do aluno Jostein Gaarder.

Quadro 15 – Avaliação da segunda escrita do aluno Jostein Gaarder

Competências	Competência 1		Competência 2		Competência 3		Competência 4		Competência 5	
	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso	Níveis	Sucesso
Aluno: Jostein Gaarder	0		0		0		0		0	
	1		1	X	1		1	X	1	
	2		2		2	X	2		2	X
	3	X	3		3		3		3	
	4		4		4		4		4	
	5		5		5		5		5	
Total de pontos competências	120		40		80		40		80	
Total geral	360									

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com os dados apresentados, o aluno Jostein Gaarder não apresentou bons níveis de desempenhos, e já na primeira avaliação atingindo a pontuação de 320. Após a revisão e os comentários dos colegas de turma que culminou na publicação da segunda escrita no *site*, constatou-se somente a evolução do aluno na competência 1, atingindo a pontuação de 360.

O quadro a seguir apresenta as variações linguísticas na escrita que demonstra, que o aluno restringiu em apenas corrigir os apontamentos de Língua Portuguesa. Além disso, ele não desenvolveu a coerência de sua *fanfic* com o livro lido, embora tenha recebido recomendações do pesquisador e comentários dos colegas de turma. O quadro a seguir apresenta as correções ortográficas do aluno. E, nesse caso, vale destacar, que, a *fanfic* em questão, teve 507 palavras, texto de apenas uma página, em termos relativos a esse tamanho o quadro abaixo apresenta as alterações entre a primeira e segunda escrita do aluno em questão.

Quadro 16 – Apresentação das alterações entre a primeira e segunda versão escrita do aluno Jostein Gaarder

Aluno: Jostein Gaarder	Exemplos de frases construídas		Revisor: (Pesquisador ou comentários dos colegas)
Problema			
Ortografia	1ª escrita	2ª escrita	
	avia disparado pelo meno e anciedade, ja estava euforico medo de fracaçar	havia disparado pelo menos de ansiedade, já estava eufórico e com medo de fracassar.	Pesquisador
Ortografia	no começo da trilha avia um recado para todos	No começo da trilha havia um recado para todos que desejavamentrar nela,	Pesquisador
Troca de termos melhor clareza.	logo veio um senhor andando em nossa direção para se apresentar, ele era um menino alto aparentava ter uns 60 anos,	logo veio uma pessoa andando em nossa direção para se apresentar, era um senhor alto aparentava ter uns 60 anos,	Pesquisador
Ortografia	pergutei a ele se a ilha era um bom lugar	Perguntei-lhe se a ilha era um bom lugar	Pesquisador
Gramática discurso direto; acentuação	John: Sim a ilha e um lugar agradável, vá se banhar, subir em arvores	__Sim, a ilha é um lugar agradável, vá se banhar nos rios, subir em árvores,	Pesquisador
Ortografia	é bom se jovem e ter pernas saldaveis! Quando quiser sair para caçar algo peça ao velho John alhumas	é bom ser jovem e ter pernas saudáveis! Quando quiser sair para caçar algo, peça ao velho John algumas	Pesquisador

	coisa para levar em !	coisas para levar para a mata !	
Ortografia	me colocou numa caverna cheia de insetos e bixos	me colocou numa caverna cheia de insetos e bichos,	Pesquisador
Ortografia	botes que estava junto do Navio, sem que ninguém percebece	botes que estavam juntos do Navio, sem que ninguém percebesse	Pesquisador
Ortografia	deixei pessoas que eu gostava para traz,	deixei pessoas que eu gostava para atrás,	Pesquisador
Gramática Tempo verbal	esperei eles se distrairem e sai correndo pela praia,	esperei que eles se distraíssem e saí correndo pela praia	Pesquisador
Ortografia	ja era noite, ouviamos a conveça deles a noite toda...	já era noite, ouvíamos a conversa deles a noite toda...	Pesquisador
Ortografia	foi acontecendo alguns epsidos que me separou de Ben, um casal estranho descidiu levar ele para morar com ele,	foi acontecendo alguns episódios que me separou de Ben, um casal estranho decidiu levá-lo para morar com eles	Pesquisador
Clareza	Não atendeu	Não atendeu	Comentário de aluno: poderia desenvolver mais sua <i>fanfic</i> , imaginando os acontecimentos do livro lido.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Com relação à competência 1, o aluno Jostein Gaarder, apresentou evolução após as correções sugeridas pelo pesquisador. Não foram observados avanços nas competências 2, 3, 4 e 5. Também se verificou que o aluno se preocupou em seguir as orientações sobre as correções ortográficas e gramaticais. Ademais, o aluno desconsiderou a sugestão de um colega para desenvolver a história, consoante o enredo do livro *A Ilha do Tesouro*. A única similaridade do livro, com a *fanfic* escrita, era do espaço narrativo ter ocorrido em uma ilha. Nesse aspecto, cabe a observação de uma intervenção pedagógica direcionada ao aluno, no que concerne à abertura de espaço para maiores interações entre os colegas e perceptividade de sugestões oriundas de seus pares. Como se constata, a prática das *fanfics* para esse aluno participante não foi tão profícua, em comparação com as outras produções analisadas, mas apresentou avanço em consonância com uma competência da Matriz do Enem.

Finalizado a análise escrita das *fanfics*, pôde-se inferir que o processo de aprendizagem se completa de forma diferente para cada estudante, logo elaborar atividades que diversificam a metodologia torna-se importante para atingir os objetivos de aprendizados. Alguns estudantes relataram que as maiores dificuldades foram em relação ao processo de escrita e, em alguns casos, em relação ao uso do computador de mesa. A primeira dificuldade pode ser solucionada por meio do incentivo de práticas de escritas advindas de outros letramentos, de modo que esses alunos se relacionem socialmente e possam incorporá-las em processo de ensino, contribuindo para melhorias nas habilidades leitura e de escrita. A segunda dificuldade diz respeito à maneira como os alunos utilizam a internet no dia a dia. Durante o processo de escrita, muitos alunos afirmaram que acessam a rede para conectar as redes sociais, além de se divertir com jogos. Essa constatação talvez consiga justificar a grande dificuldade em realizar operações simples no computador, como por exemplo, enviar *e-mails* com anexo ou formatação de documentos em processadores de textos.

Alinhada a esse contexto, a próxima etapa consistiu em captar as impressões dos participantes sobre o desenvolvimento das pesquisas e sugestões de melhorias para o *site* que foi produto sugerido neste estudo. Os dados da entrevista semiestruturada forneceram relevantes observações que comprovam, sob a perspectiva do aluno, que a prática das *fanfics* pode ajudar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e contribuir para a aquisição do letramento digital, reduzindo as dificuldades de operação nos *desktops* relatadas pelos aprendizes.

6.2.1 Nas entrelinhas das entrevistas

Durante o período de pesquisa, elegeram-se alguns procedimentos para coleta de dados, e entre eles foi importante a utilização de uma entrevista semiestruturada com os três estudantes, cujas escritas foram corrigidas e analisadas na presente dissertação. (Apêndice C). Portanto, além de apresentar a transcrição das entrevistas, esse tópico discorre também sobre as impressões captadas pelo pesquisador durante a coleta desses dados.

Segundo Lüdke e André (2005), a entrevista semiestruturada é aquela "que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente,

permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações"(LÜDKE; ANDRÉ,2005 p. 40). Nessa direção, optou-se por esse tipo de procedimento por entender que ouvir os estudantes cria-se um espaço de abertura para implementações de melhorias na plataforma, com foco na eficiência do processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, a entrevista oportunizou a manifestação de frustrações e sucessos dos participantes, que alinhadas com as escritas analisadas, forneceram direcionamentos sobre os pontos positivos e negativos da pesquisa.

Nessa perspectiva, a entrevista com cada estudante foi agendada, considerando-se locais e horários de sua preferência, a fim de que eles pudessem se sentir menos inibidos. Lüdke e André (2004) afirmam que,

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas [...] Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 39).

Coerente com esse excerto, realizou-se a entrevista com os estudantes, e se procurou inquirir como a participação deles na pesquisa favoreceu para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, como também, se essa prática poderia trazer contribuições para o letramento digital. Solicitou-se que falassem sobre as suas dificuldades, sobre a viabilidade da escola incorporar o gênero *fanfiction* em suas práticas pedagógicas, dentre outras questões que permitissem averiguar a leitura e escrita praticada fora do contexto escolar.

Sobre a transcrição das entrevistas, Bourdieu (1997) adverte que procedimento de transcrição já é uma “verdadeira tradução ou até uma interpretação”(BOURDIEU,1997, P.709). Além disso, mais adiante o autor acrescenta que “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever” (BOURDIEU,1997, p.710). Para esse autor,

Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos. (BOURDIEU,1997, p. 694).

Sobre essas variáveis, o autor aponta a situação de entrevista como uma intrusão, uma vez que, é o pesquisador quem domina a situação e quem estabelece

as regras. Dessa forma, é necessário tentar reduzir as distorções que podem ocorrer entre a finalidade da pesquisa que é interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente. Além disso, a posição ocupada pelo pesquisador também pode gerar um desconforto no momento, junto ao participante entrevistado, que pode sentir-se intimidado, o que Bourdieu (1997) chama de violência simbólica.

Bourdieu (1997) assevera que, como começo, nenhuma pesquisa tem como intenção de praticar uma violência simbólica capaz de influenciar as respostas; contudo, as distorções podem surgir na própria estrutura da relação de pesquisa. E completa que:

O mercado dos bens linguísticos e simbólicos que se institui por ocasião da entrevista varia em sua estrutura segundo a relação objetiva entre o pesquisador e o pesquisado ou, o que dá no mesmo, entre todos os tipos de capitais, em particular os linguísticos, dos quais estão dotados. (BOURDIEU,1997, p.695).

Nesta direção, com a entrevista, procurou-se minimizar as interferências que poderiam afetar as respostas dos alunos, e tentar evitá-las, por meio de novas formas de abordagens, procurando deixar sempre o entrevistado à vontade. Para reduzir o desconforto na abordagem inicial, foi facultado ao estudante a forma e local de registro da entrevista, porque dessa forma, a preferência por gravação de áudio, filmagem, abordagem na sala ou no laboratório de informática, fizeram parte do protocolo de entrevista, visando, desse modo, alcançar uma comunicação “não violenta”, apesar das diferenças sociais e geracionais entre pesquisador e pesquisados. Nesses moldes, todos os informantes solicitaram que a entrevista fosse realizada no laboratório de informática com gravação de áudio.

O tempo de permanência na escola favoreceu a aproximação dos estudantes com o pesquisador, e esse fato pôde ser considerado como ponto positivo, uma vez que se acreditou que as respostas dos participantes pautaram na sinceridade. Avaliou-se que o grau de aproximação com estudantes foi satisfatório, pois os alunos tinham liberdade para relatar fatos corriqueiros de suas vidas demonstrando que sabiam que o pesquisador estava interessado em acompanhar seus modos de vida. Acredita-se que houve uma aproximação de neutralidade nas respostas dos entrevistados, haja vista que, existe uma dificuldade em se atingir uma neutralidade absoluta em razão de diversos fatores culturais e geracionais. Por outro lado, um dos entrevistados mostrou-se um pouco apático, mesmo avaliando positivamente o

projeto, coincidentemente esse aluno não apresentou desempenhos satisfatórios na análise de dados. Sob a perspectiva da interação social, talvez tal comportamento encontre respostas no argumento de Fonseca (1999), posto que “Nesta situação, o pesquisador, um intruso mais ou menos tolerado no grupo, não nutre mais a ilusão de estar em controle da situação” (FONSECA, 1999, p. 10).

Com o objetivo de compreender quais foram as percepções dos participantes da pesquisa sobre o aprendizado envolvendo as práticas das *fanfictions*, realizaram-se entrevistas. Nesse sentido, foi investigado se os participantes consideraram positivas as práticas das *fanfictions* para o aprendizado no *site* e quais as suas justificativas. Os participantes responderam da seguinte maneira:

Achei o *site* muito interessante, porque isso pode despertar a criatividade do aluno, o desempenho dele nas aulas, e caso for fazer uma redação do Enem, outro vestibular, até uma entrevista de emprego, ele poderá ter melhor desempenho por causa do aprendizado. Ajudou a melhorar mais a minha gramática. (Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Eu achei que foi muito positiva, porque foi algo muito diferente, algo que nunca tinha feito ainda. Eu gostei bastante, pois desenvolve a criatividade dos alunos, além de usar a tecnologia que é de grande interesse dos alunos. Além disso, pode tirar as dúvidas das palavras desconhecidas, porque o *site* ensina muita coisa por meio de quadrinhos, o que desperta o interesse e passa informação sem muito texto, de forma breve. (Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Sim. Achei muito interessante, pois vi meus erros na *fanfic* e aprendi ... e isso ajudou a escrever melhor. Ajuda muito na escrita! (Jostein Gaarder, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Estas respostas dos entrevistados foram positivas com duas considerações sobre as possibilidades de criatividade que o gênero oferece, por meio dos depoimentos dos alunos Akira e Marcos. Interessante a opinião do aluno Akira Toryana, ao afirmar que as publicações podem ajudar nas avaliações do Enem, nas redações de empregos e até mesmo na digitação. Esse aluno declarou que as práticas das *fanfictions* o ajudaram, sobretudo em seus conhecimentos de gramática.

Os depoimentos de todos os participantes apontaram que as práticas das histórias ficcionais contribuíram para o desenvolvimento da escrita, tanto na ortografia quanto na gramática. Black (2005) afirma que:

[...] nos sites de *fanfictions* estudantes participam ativamente em sofisticadas atividades de redação, eles projetam e sistematizam expectativas de um público de revisores, empenhando-se na interação dialógica com outros leitores e produtores de *fanfictions* e, projetando meta

recursos disponíveis na comunidade à medida que revisam, editam e ressignificam seus textos. (BLACK, 2005, p. 127, tradução nossa).³⁰

Nesse sentido, os depoimentos dos estudantes confirmam o apontamento da autora e chama a atenção para o caráter formativo do gênero, visando o aprendizado. Na sequência, perguntou-se aos participantes qual a etapa do processo de criação e de leitura que mais gostaram. Dessa forma, os entrevistados responderam:

Do diálogo entre os personagens e a história, das ações e descrições das narrativas criadas pelos autores. (Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB) .

Foi bem diferente e bem inusitado, eu usei a minha imaginação, inclusive, eu coloquei uma parte da história de minha vida, e consegui juntar minha história com a história da Ilha do Tesouro. Foi a parte que mais gostei da redação!(Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

O uso do computador no laboratório de informática, [porque] a gente quase nunca o usa (Jostein Gaarder, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Os depoimentos dos alunos Akira Toryama e Marcos Rey concentraram-se no enredo ficcional, diferente da resposta do estudante Jostein Gaarder, que afirmou, no seu depoimento, que o uso do computador foi a melhor parte. A relevância sobre a criação do enredo ficcional apontada pelos dois respondentes, possui forte relação com as reflexões Schneuwly e Dolz (2013), no que diz respeito ao desenvolvimento ficcional. Segundo os autores,

Toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social. É necessário que se faça uma representação abstrata, que se ficcionalize a situação. [...]. A ficcionalização revela-se, então, como uma operação geradora da “forma do conteúdo” do texto: ela é o motor da construção da base de orientação da produção. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p.122).

A situação que é a representação da interação social na assertiva dos autores é facilmente ilustrada pelo depoimento do estudante Marcos Rey, ao enfatizar na entrevista o caráter criativo de sua história, pautou-se na imaginação misturando à narrativa as suas próprias experiências de vida. Os dois depoimentos mostram que o gênero estimula a criatividade e captam o interesse dos alunos. A fim

³⁰ Whereas, in fanfiction sites students actively participate in sophisticated composition activities—they draw on and synthesize input from a broad audience of peer reviewers; engage in dialogic interaction with readers and other fan authors; and draw on the metaresources available in the community as they revise, edit, and redesign their texts.

de buscar mais respostas para a pesquisa, demandou-se em conhecer quais dificuldades os estudantes se depararam durante o processo de apresentação e desenvolvimento da pesquisa e como tais dificuldades foram solucionadas. Os entrevistados responderam:

Em relação a... ao fato, descrever a experiência do personagem no desenvolvimento da história. Para superar, eu utilizei como base esses filmes de heróis, os mangás japoneses que são muito ...muito... muito... têm muitas ações e descrições dos fatos que ocorrem durante a narrativa. (Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

No começo só para utilizar as palavras certas de acordo com o texto, mas depois consegui superá-la com a correção [do pesquisador] e uso do dicionário e gramática, que estão lá no *site*. (Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Sim. Pois é,... como não conseguia digitar tudo no laboratório, eu usei meu celular. Ele estava sem memória e eu sem computador, e aí tive que fazer no celular de alguns amigos, ou fazia correndo no laboratório da escola. (Jostein Gaarder, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Os três depoimentos apresentaram diferentes respostas. Nesse sentido, sobre a resposta do aluno Akira Toryama de que a utilização como base em outros enredos para a sua criação ficcional, dialoga com os argumentos de Black (2005), uma vez que a autora afirma que em uma narrativa existente, pode contribuir para a produção escrita, porque há um enredo para se basear.

O aluno Marcos Rey revelou em sua resposta que teve dificuldades na redação no que se consistia na adequação vocabular, essa dificuldade foi superada pela revisão do pesquisador e uso das funcionalidades de gramática e dicionário presentes no site. O apontamento do estudante Marcos Rey dialoga com as reflexões de Black (2005), de que as práticas das *fanfictions* demonstram a relevância da revisão entre os leitores, por meio de uma crítica construtiva e colaborativa dentro da comunidade de aprendizes da língua.

Já a resposta do estudante Jostein Gaarder confirmou a constatação desta pesquisa, de que o acesso ao ambiente digital dessa juventude se concretiza, em sua maioria, por meio de aparelhos celulares. Verificou-se, também, produções ficcionais de outros estudantes que adotaram os *smartphones* como ferramentas tecnológicas.

Os participantes também foram inquiridos sobre a intenção em adotar a prática das *fanfics* fora do ambiente escolar. Eles responderam:

Eu não conhecia as *fanfics* e passei a conhecer com o senhor [pesquisador] e a professora. Eu gostei, e aí comecei a pensar em produzir algumas. (Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Eu não sabia que as *fanfics* “existiam,” e estou só lendo umas histórias daquele *site* que o senhor [pesquisador] passou na sala. (Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Jostein Gaarder: Eu já conhecia as *fanfics*, mas só lia. Não sei se vou escrever ainda. (Jostein Gaarder, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Esses depoimentos dos alunos Akira e Marcos Rey revelam interesse em incorporar o gênero em suas rotinas desde o momento que o conheceu. O depoimento do aluno Jostein Gaarder demonstra que ele já conhecia o gênero, mas ainda não sabia se iria escrever. Vargas (2004) faz relevantes considerações sobre a incorporação desse gênero no cotidiano dos estudantes ao afirmar que o leitor de *fanfic*, que adota essa rotina, preenche as lacunas deixadas pelo letramento escolar. Nesses moldes, torna-se importante que essa prática seja incentivada no ambiente escolar.

Na perspectiva de saber como foi a interação entre os participantes na pesquisa, foi perguntado se leram e comentaram sobre as criações ficcionais de algum colega e quais foram as suas impressões. Os informantes responderam da seguinte maneira:

Sim, gostei muito da ação, das narrativas dos autores e da interação dos personagens, isso eu achei muito interessante! (Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Sim, eu comentei do Alejandro. Foi legal, porque eu me pus no lugar das pessoas que estavam comentando o meu texto. (Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Sim, eu comentei do Akira Toryama. Eu gostei dela..., assim diferente..., sabe?...Foi só ela. (Jostein Gaarder, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Frente a essas respostas das entrevistas revela-se que estudantes tiveram boa receptividade em comentar as produções escritas dos outros colegas, e isso ocorreu com relatos de empatia, segundo afirmou o aluno Marcos Rey. Sobre esse tema, Alves (2015, p.85) afirma que "a interação, mediada pelos comentários, permite ao produtor da ficção a percepção de uma inteligência coletiva que ajuda a superar o pressentimento de solidão nesse novo modo de produção". A resposta do aluno Marcos Rey ilustra bem esse argumento.

Nesse sentido, ainda no âmbito dos comentários, tornou-se relevante investigar entre os participantes da pesquisa se algum colega havia comentado sua produção ficcional e como foi a sensação. Eis as respostas:

Sim, minha impressão foi de muita alegria por terem elogiado e dado uma sugestão na minha *fanfic*. (Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Sim, minha impressão de que meu esforço valeu a pena! (Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Sim, só na primeira história, na segunda não! Eu achei bom, porque mostra se tem erros para a gente corrigir. (Jostein Gaarder, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Nesse caso, todos os informantes avaliaram positivamente a recepção de sugestões em suas produções ficcionais. Destacando-se a sensação de reconhecimento do aluno Marcos Rey e de alegria do aluno Akira Toryama. O aluno Jostein Gaarder classificou como positivas as recomendações de correção realizadas pelos comentários. As respostas dos estudantes estão em conformidade com os argumentos de Alves (2012), de que interação por meio dos comentários, dá "ânimo" ao prosseguimento da criação ficcional, uma vez que, os comentários conferem uma proximidade entre leitor e escritor. Os sentimentos relatados pelos informantes evidenciam boa aceitabilidade de sugestões entre os participantes que podem conferir certo nível de aproximação.

Nessa mesma perspectiva, tornou-se interessante investigar mais aprofundadamente a relevância dos comentários para os estudantes. Dessa forma, os alunos foram questionados sobre quais eram suas impressões a respeito da importância de fazer e receber comentários com maiores detalhes.

É importante fazer comentários para entender o que “outro” escreveu e quando a “gente” recebe os comentários, percebe onde tem que melhorar. (Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Eu gostei muito de fazer comentários por conta que é... mostrar para os outros... valeu a pena meus esforços de escrever direito... na minha *fanfic*... eu gostei bastante de meus comentários, achei muito bacana! (Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

É bom ter os comentários,... que respeita... uns que pedem para corrigir muita coisa, nem ligo! (Jostein Gaarder, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Nesses depoimentos os alunos Akira Toryama e Marcos Rey informaram que gostaram de receber e fazer comentários. O sentimento de empatia é claramente observado na fala do informante Akira Toryama, à medida que se esforça para entender a escrita do colega de sala.

O aluno Marcos Rey reitera o sentimento de reconhecimento já declarado na resposta da pergunta anterior. Já o aluno Jostein Gaarder respondeu genericamente que os comentários que o respeitam são bem-vindos, sendo indiferente aos comentários que recomendam muitas alterações. Diante disso, os relatos dos participantes evidenciam o papel colaborativo dos comentários que também é defendido por Alves (2012). Segundo a autora, a produção escrita das *fanfictions* permite o desdobramento de outras categorias que podem ajudar na habilidade escritora como a colaboração, afetividade e a participação mediada pelos suportes digitais.

Ainda no âmbito colaborativo dos comentários, tornou-se necessário investigar como os participantes da pesquisa interagiram em suas sugestões. Nesses moldes, buscou-se conhecer se recomendaram alterações nas *fanfics* de colegas, além de compreender como foi esse procedimento. As respostas foram as seguintes:

Não, pois somente perguntei sobre um fato que eu não entendi. (Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Eu sugeri para o Alejandro, mas foi pessoalmente. Eu sugeri que colocasse mais emoção, mais vilões na história dele, e acho que ele até mudou a história e ficou bem legal! (Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Eu não! As histórias eram grandes e eu estava no celular. (Jostein Gaarder, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Nessa parte da entrevista, pode-se ver que o aluno Akira Toryama pediu esclarecimento sobre um fato, portanto, não recomendou alterações e aluno Jostein Gaarder não sugeriu alterações, pelo fato de os textos serem extensos e por ele estar usando o seu celular. Nesse aspecto, merece destaque o depoimento do aluno Marcos Rey, que solicitou pessoalmente ao colega Alejandro que colocasse mais emoção em sua *fanfic*. A resposta do informante sobre as sugestões, confirma o caráter colaborativo e de proximidade defendido por Alves (2012), que são conferidos aos comentários decorrentes das leituras ficcionais.

Embora os demais entrevistados tenham respondido que não sugeriram alterações, foi apurado na investigação que os participantes realizaram comentários de incentivo que conferiam ânimo (ALVES, 2012) aos outros autores de *fanfics*. De fato, a pesquisa apurou por meio das análises das produções ficcionais a existência de vários comentários encorajadores que motivaram os aprendizes a escrever com mais dedicação.

Nesse mesmo âmbito, tornou-se também importante investigar o ponto de vista dos estudantes sobre qual a maneira os comentários puderam contribuir para o desenvolvimento da escrita. Eis as respostas:

Sim, porque a gente vai fazendo de novo o texto, aí a gente lê novamente e o “outro” lê para melhorar. Desse jeito, vai melhorando a escrita. (Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Sim, porque leva a gente a ver coisas que não via antes, e a gente pensa que está certo e os outros vão ajudando a gente a melhorar. (Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Sim, porque a gente vai fazendo de novo o texto, aí a gente lê de novo e o “outro” lê para melhorar. Desse jeito, vai melhorando a escrita. (Estudante Jostein Gaarder)

Nesse questionamento os entrevistados responderam positivamente que os comentários puderam contribuir para melhorar a escrita. Interessante observação do aluno Marcos Rey ao afirmar que os comentários podem ajudar a tornar o texto mais claro, já que algumas construções linguísticas podem estar claras para o autor, mas não para outros leitores. Sobre esse apontamento Alves (2012) afirma 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. (ALVES, 2015, p.50).

Diante desse excerto, pode-se afirmar que a revisão textual realizada pelos comentários dos alunos confere mais imersão contextual aos envolvidos, já que compartilham as mesmas experiências de espaço e tempo. Assim, o grande diferencial da plataforma educfanfiction é permitir a aproximação geográfica que a *web* proporciona aos envolvidos que conseguem compartilhar visões de mundo.

Tornou-se relevante investigar, também, se a leitura das *fanfics* incentivou os alunos a lerem outros textos. Dessa forma, foram entrevistados e assim responderam:

Sim, por outros livros e mangás. (Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Sim, a *fanfic* de Akira Toryama me deu vontade de ler o livro verdadeiro, mas não li. (Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Não! (Jostein Gaarder, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Nesse aspecto, apesar de o aluno Jostein ter respondido que não se sentiu motivado para ler outros textos, os outros dois alunos participantes da pesquisa responderam positivamente, ou seja, para eles as práticas das *fanfics* foram motivadoras.

A motivação apontada pelos dois depoentes pode assinalar o gosto pela leitura, contribuindo para o desenvolvimento dessa habilidade. Freire (2017) defende a ideia que o gosto pela leitura surge devido ao interesse de certos assuntos. Dessa forma, acredita-se que as *fanfictions* possam despertar o interesse dos alunos devido à diversidade de conteúdos que o gênero oferece. O argumento do autor dialoga com as respostas dos alunos Akira Toryama e Marcos Rey ao informar que ao iniciar as práticas das *fanfics* se sentiram motivados para a leitura de outros textos.

Na mesma perspectiva da leitura de extratextos, os alunos foram perguntados sobre quais histórias preferiram, e de que maneira foram lidas. As respostas foram as seguintes:

A continuação do livro " Asgard", feita por Clarice Lispector (sala 103) e a *fanfic* do livro " A Ilha do Tesouro", feita por Joanne K. Rowling (sala 101).

Li atentiosamente para entender a *fanfic*, e li em casa. (Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

A continuação do livro "A Ilha do Tesouro", feita por Alejandro Zamba (sala 103) e a *fanfic* do livro "A Ilha do Tesouro", feita por Cassandra Clare (sala 101). Li na escola a do Alejandro xerocada e a da Cassandra em casa, no computador, sempre nas horas vagas. (Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Não tive preferidas, só li do Akira no celular. (Jostein Gaarder, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Nessa perspectiva, os entrevistados informaram que a maior parte da leitura dos textos de seus colegas foi realizada no computador de casa e no celular. A única exceção de leitura de texto no ambiente escolar foi do aluno Alejandro, mesmo assim, por meio de uma versão impressa. As respostas dos entrevistados revelam que os estudantes não enxergam a escola como um ambiente de práticas digitais, tornando-se uma necessidade imediata. Zacharias (2016), defende a mudança de paradigma da escola, e discorre que:

As escolas precisam preparar os alunos para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso. Sendo assim, o desafio que precisamos enfrentar é o de incorporar ao ensino da leitura tantos os textos de diferentes mídias (jornais impressos e digitais, formulários *online*, vídeos, músicas, *sites*, *blogs* e tantos outros) quanto às formas de lidar com eles. (ZACHARIAS, 2016, p.16).

Ademais, Zacharias (2016) afirma que é desafiante a incorporação de inovações dentro das instituições escolares que, segundo ela, são extremamente prescritivas. As respostas das entrevistas dos estudantes demonstraram que o ambiente escolar não satisfaz, ainda, as demandas digitais de seus estudantes.

Ainda na perspectiva do letramento digital, tornou-se relevante investigar se os participantes da pesquisa, no momento que estavam lendo as *fanfics*, visitaram outros *sites* ou se concentravam só no texto da *fanfic*. Os informantes responderam da seguinte maneira:

Eu me apoiava em outros livros e mangás. (Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Eu fiquei só no *site*, olhava o dicionário e a gramática de lá, quando não sabia de umas coisas. (Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Nem cheguei a ler as outras, sem ser do Akira. (Jostein Gaarder, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Nesse caso, os entrevistados apresentaram depoimentos diferentes. A resposta do estudante Akira Toryama confirma sua predileção pelos mangás, uma vez que o informante encontrou nesse gênero a base para a criação de seu enredo, elegendo-o como leitura complementar para suas produções ficcionais.

Já o aluno Marcos Rey limitou-se na utilização dos recursos disponibilizados pelo *site* (gramática e dicionário). E o aluno Jostein Gaarder respondeu que leu somente a *fanfic* de Akira e não visitou nenhum outro *site*. Sob esse aspecto, merece comentar a influência que a cultura *pop* pode exercer nas *fanfictions* como a utilização dos mangás apontada pelo aluno Akira para a escrita de sua *fanfic*. Essa observação está em conformidade com os argumentos de Black (2005), que entende que as histórias produzidas por fãs são resultantes da apropriação das mídias narrativas e dos ícones da cultura pop que servem de inspiração para os fãs escreverem seus próprios textos.

Já no âmbito do uso do recurso digital, tornou-se necessário apurar quais aperfeiçoamentos os participantes recomendariam para implementar na plataforma. Os informantes assim responderam:

Talvez colocar uns vídeos de *fanfics*, fica mais visual. (Estudante: Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Não... eu gostei bastante da ideia do professor [pesquisador]. O *site* traz muita informação que pode ser aproveitada e usada em vários momentos, não só na produção ou leitura de uma *fanfic*, mas em estudos, produção de textos, de uso do computador, por conta de que a gente usa mais as coisas no celular etc. (Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Não... a ideia é boa! (Jostein Gaarder, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB)

Nesses depoimentos, os estudantes Marcos Rey e Jostein Gaarder avaliaram que a plataforma não necessitava de mudanças. Já o aluno Akira Toryama sugeriu que o *site* tivesse a postagem de vídeos para conferir maior visibilidade. O apontamento do estudante merece comentário, uma vez que o gênero *fanfiction* é tipicamente representado pela produção escrita, conforme asseveram Teixeira e Gomes (2015):

[...] textos escritos [...] divulgados por fãs na internet, e circulam em comunidades virtuais, bem como em *blogs*, *sites*, entre outros, no ciberespaço. Os sujeitos responsáveis pela criação desse gênero são conhecidos como *fics* ou *fictores*. (TEIXEIRA; GOMES, 2015, p. 11).

Nesses moldes, a plataforma seguiu rigorosamente às características do gênero, prezando por sua escrita ficcional e seu potencial colaborativo mediado pelos comentários.

Para finalizar a entrevista, foram demandados aos estudantes quais seriam as suas percepções, caso a escola adotasse a prática de *fanfictions* para o aprendizado de Língua Portuguesa, e como isso poderia refletir nas avaliações escolares. Os alunos assim responderam:

Se o aluno tivesse alguma dificuldade por meio da *fanfic*, ele poderia ter uma ajuda do professor a desenvolver sua escrita, sua leitura, a sua... até mesmo sua digitação, porque a gente só usa celular para tudo. Então, acho que sim, iria ajudar muito no desempenho e no desenvolvimento do aluno. (Akira Toryama, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Com certeza por conta do... de acordo com a escrita que é lida pelos colegas e corrigida “pela gente” e outras vezes que o mesmo texto é colocado no *site* até ficar bom. De acordo com que a pessoa está lendo e tem dúvida, e a gente vai arrumando. Isso ajuda a ler melhor e escrever melhor. Além de colocar dois interesses que são a tecnologia e mídia (filmes, livros, séries, novelas, etc.), ajudaria os alunos a escrever melhor e a desenvolverem um dom que tem dentro deles, mas as vezes eles não sabem. (Marcos Rey, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Com certeza, porque ajuda muito..., porque você vai ler muito isso, e a gente vai gravar na mente as coisas certas. E quando as outras pessoas corrigem a gente, a gente também grava. (Jostein Gaarder, 1º Ano do Ensino Médio, E.E. PEB).

Os três entrevistados responderam positivamente à pergunta: caso a escola adotasse as práticas das *fanfictions* como metodologia pedagógica geraria avanços para a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, e também, benefícios para o letramento digital e bons resultados nas avaliações escolares? O aluno Akira Toryama afirmou que o aprendizado da leitura e escrita seria melhor, posto que o professor poderia ajudar os alunos em suas dificuldades. Já o estudante Marcos Rey declarou que se a escola utilizasse as práticas das *fanfictions*, o aprendizado da leitura e escrita seria melhor, visto que o processo revisional envolvendo professores e alunos contribuiria para uma boa produção escrita, além de aliar o uso da tecnologia e de outros conteúdos de interesse juvenil, tornando a prática mais interessante, e permitindo até o afloramento de aptidões. E, finalmente, o aluno Jostein Gaarder afirmou que se as práticas das *fanfictions* fossem incorporadas no ambiente escolar, os alunos teriam melhores notas, porque o aprendizado seria fixado por meio das leituras constantes e revisões comentadas.

Diante desse contexto, as respostas dos alunos confirmam os argumentos de Alves (2012), quando a autora estabelece a seguinte reflexão:

As práticas sociais invadem o cotidiano dos alunos, e parece ser essencial que as escolas valorizem e envolvam nas práticas escolares, os letramentos que hoje circulam na sociedade, notadamente em meio aos jovens contemporâneos. Isso requer que a escola amplie sua visão de ensinar e aborde novas práticas de leitura e escrita, uma vez que em seu ambiente estão alunos, a exemplo das participantes desta pesquisa, que são leitoras, escritoras, utilizam apenas a tela para ler e escrever. (ALVES, 2012, p. 118).

Em consonância com esse contexto, outro interessante dado fornecido pela entrevista do aluno Akira Toryama, foi que as práticas das *fanfics* podem ajudar na digitação. Essa afirmação demonstra que os jovens estudantes não fazem o uso constante de *desktops*. As práticas das *fanfics* criaram oportunidades para uso desses computadores contribuindo para sua aprendizagem no âmbito da informática. Em relação aos entrevistados, observou-se que o aluno Akira Toryama manteve coerência ao longo da entrevista, o aluno revelou-se interessado e muito dedicado aos estudos. O aluno Marcos Rey revelou-se, durante a entrevista, muito empenhado nos estudos, e também foi constatado um leve nervosismo na fala do estudante e estas foram, em alguns momentos, marcadas por breves pausas. E finalmente, durante a entrevista, pôde-se observar que o aluno Jostein Gaarder

possuía resistências em acatar as recomendações dos outros colegas e escreveu boa parte das 507 palavras de sua *fanfic* por meio da digitação em seu *smartphone*. Esse estudante apresentou-se meio apático durante a entrevista e sob o constante manuseio do celular. Apesar do comportamento de indiferença, o aluno avaliou positivamente a adoção das práticas das *fanfics* para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Frente a esse cenário, que compreende as três entrevistas, constatou-se que há conformidade com as considerações de Rojo (2013), uma vez que a autora defende que a escola pode sim, agregar as *fanfictions* em suas práticas pedagógicas, para melhorar as habilidades de leitura e escrita de seus estudantes. Com as entrevistas finalizou-se o trabalho de campo, e se concluiu que é possível usar as práticas das *fanfictions* como metodologia alternativa de ensino para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, essenciais à formação cidadã, trazendo, ainda, contribuições para letramento digital. O desenvolvimento da pesquisa foi relevante para que os estudantes percebessem que a escrita extrapola o ambiente escolar e possibilitada a sua inserção na sociedade que é muito grafocêntrica. Nesse viés, apresenta-se a seção seguinte, com as considerações finais desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho buscou-se responder o objetivo desta pesquisa, considerando as experiências dos estudantes, no que se refere às habilidades de leitura e escrita, decorrentes do letramento social que, muitas vezes, não é percebido pelos professores na escola.

Por meio desta pesquisa, foi possível o acompanhamento das atividades da turma participante e permitiu a aproximação de suas relações com o cotidiano escolar. Desse modo, tornou-se significativo saber: como espaços de vivência e aprendizagem extraescolares dos jovens são explorados no âmbito escolar? Quais saberes esses jovens alunos possuem e constroem em outros contextos. O ensino da leitura tem promovido melhorias no letramento escolar dos alunos do Ensino Médio? Que atividades são desenvolvidas pelos professores no uso das TDIC em sala de aula? O multiletramento está contemplado nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos professores?

Evidenciou-se, no âmbito da pesquisa, por meio das observações participantes que a professora regente valorizava as experiências extraescolares dos estudantes por meio de proposições de atividades de leitura e escrita que envolviam o cotidiano desses estudantes, sendo que sua prática pedagógica era correspondida pela maioria da turma pesquisada. Foi observado que os alunos realizavam algumas atividades escolares com ajuda de seus *smartphones* como também, foi evidenciado, pelas falas dos alunos, que muitos realizavam as atividades com o intuito de aferição, posto que eram valorizadas e pontuadas.

Vale ressaltar que a professora, havia recentemente assumido a regência da turma, de forma que pesquisador e docente estavam conjuntamente conhecendo os novos aluno e vice-versa. A observação revelou que a professora de Língua Portuguesa, foi a primeira educadora que levou a turma para o uso do laboratório, e essa novidade atraía a simpatia dos estudantes. Inferiu-se que, pelo menos antes do ingresso da docente investigada, os alunos não tinham acesso aos computadores, e esse dado forneceu indícios de que não existia, no ambiente escolar, práticas orientadas para o desenvolvimento do letramento digital, contrapondo-se aos comentários de Zacharias (2016, 2016, p.16), “As escolas precisam preparar os alunos para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso”.

As observações na turma investigada e a aplicação de um questionário *online* permitiram a sistematização de uma sequência didática em conjunto com a professora regente e, a partir disso, foi possível criar condições para registrar as produções escritas e, principalmente, acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas habilidades de escrita e leitura, bem como apurar as contribuições das *fanfictions* para o letramento digital.

Na etapa de escolha do livro digital, para leitura e escrita da *fanfic*, foi evidenciado que os alunos responderam positivamente a esse processo, e alguns estudantes enaltecem a qualidade profissional das aulas. Também observou-se a baixa autoestima de alguns estudantes, quando informados sobre o processo de leitura do livro escolhido e publicação da primeira *fanfic*. Constatou-se que esses alunos tinham vergonha de seu próprio texto, o que poderia comprometer o seu aprendizado. Após as devidas explicações de que a publicação dos textos escritos seriam com nomes de autores famosos, boa parcela dos alunos intimidados concordou com a participação na pesquisa e concedeu autorização para postagem de suas publicações no *site*. Dessa forma, uma das contribuições desta pesquisa foi mostrar as interações dos estudantes com leitura e a escrita no contexto escolar, pode ser menos penosa e mais colaborativa, sem intimidações e que as revisões textuais não têm caráter depreciativo, muito pelo contrário, são oportunidades criadas, com vistas à construção da aprendizagem dos alunos.

Uma relevante contribuição observada durante a pesquisa foi a superação da timidez e/ou vergonha dos textos produzidos pelos estudantes. Verificou-se que houve mudança do sentimento de desconforto na publicação da versão final das *fanfics* dos estudantes que se sentiam envergonhados. Alguns desses alunos revelaram que, no momento de leitura dos comentários de suas produções, se sentiram recompensados pelos elogios, porque liam e se sentiam orgulhosos por terem um trabalho publicado na internet, onde qualquer pessoa no mundo poderia ler.

Sobre esse aspecto, Alves (2015) argumenta que a interação por meio dos comentários dá "ânimo" ao prosseguimento da criação ficcional, uma vez que, os comentários conferem uma proximidade entre leitor e escritor. Tornou-se relevante reconhecer e valorizar os comentários, pois além de estimular os estudantes a se esforçarem para escrever bem, teve um efeito de valorização da autoestima.

Vivencia-se uma sociedade de muitas críticas e poucos estímulos evolutivos, a baixa autoestima revelada na abordagem inicial da pesquisa de campo pode justificar essa observação.

Pela análise e discussão dos dados obtidos por meio do questionário *online*, do capítulo 4, foi possível refletir sobre algumas questões relacionadas ao ensino da leitura e escrita, em geral. Com a aplicação do questionário teve o intuito de conhecer os hábitos de leitura e de escrita dos estudantes e, também, fornecer subsídios para a elaboração da SD. Portanto, pelo questionário ficou constatado que os jovens adolescentes pesquisados estão digitalmente conectados, e isso se faz por meio do uso de *smartphones* e *tablets*. Ademais, constatou-se que raramente utilizam os recursos de informática da escola, acessam a internet de casa com a finalidade de entretenimento. Também se apurou que eles têm ciência sobre a importância da escrita e leitura em suas rotinas; não comentam sobre os textos que leem; possuem preferência pela leitura de ficção; não leem com frequência livros e a maioria já conhecia o gênero *fanfiction*. Os resultados analisados pelo questionário *online* indicam que os significados das práticas de leitura e de escrita no contexto digital são tipicamente utilizados para usos sociais, como prática efetiva de construção de significados para esses jovens estudantes.

A pesquisa, nessa etapa, apontou que o estudante exerce intensamente suas relações sociais (interações com os amigos) no suporte digital, e que explorar essa possibilidade como alternativa de ensino poderia trazer bons resultados para o aprendizado. Essa evidência dialoga com os argumentos de Sales (2014) sobre a juventude, posto que a autora afirma que “ela interage crescentemente com as tecnologias conduzindo a própria existência” (SALES, 2014, p. 234).

Como esta pesquisa mostrou, há algumas lacunas nas políticas públicas de letramento digital, que limitam o desenvolvimento social dos alunos, uma vez que, a oportunidade de acesso à máquina deve ser entendida em um ambiente de construção do conhecimento. Esse entendimento pode ser confirmado pelos apontamentos dos questionários que demonstram que a maioria dos jovens estudantes estão digitalmente incluídos, embora apresentem desempenhos nas avaliações sistêmicas abaixo da média nacional. Na perspectiva do letramento digital, Masetto (2000) defende o uso colaborativo da tecnologia para o aprendizado

dos estudantes. Em linhas gerais o que deveria prevalecer na prática seria a tradução pedagógica da tecnologia. Para o autor,

Não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes. (MASETTO, 2000, p.139).

E, nesse sentido, tais tecnologias foram utilizadas pelos alunos na produção das *fanfics* durante esta pesquisa. E, constatou-se durante as análises das primeiras versões dos textos produzidos pelos alunos, que alguns dominavam os conteúdos de Língua Portuguesa que superavam o nível mediano (nível 3) da avaliação das competências de redação da Matriz do Enem, sendo que a maioria apresentava níveis abaixo da média da Matriz mencionada. Essa evidência confirma a informação detalhada no capítulo 3, de que a escola apresentou, no ano de 2016, média na redação do Enem um pouco acima da média nacional. Diante dessa evidência, foi planejada uma aula explicativa que visasse esclarecer todas as variações linguísticas apontadas pela revisão das primeiras produções ficcionais. Os alunos também foram orientados sobre a disponibilidade dos recursos de gramática e um dicionário *online* que estavam disponibilizados nos *sites* para futuras consultas caso tivessem dúvidas. As primeiras versões das produções ficcionais foram impressas e, após a revisão do pesquisador, foram entregues aos estudantes para que fizessem comentários e sugestões. Observou-se que a maioria da turma pesquisada avaliou como positiva, a adoção desse procedimento pedagógico. E, ao serem perguntados sobre essa etapa alguns alunos afirmaram ter acesso ao texto já revisado pelo pesquisador, os ajudariam no sentido de não permanecer nos mesmos erros que foram cometidos pelos colegas. Afirmaram, ainda, que se deteria somente ler e entender as *fanfics* dos colegas e pedir alguns esclarecimentos. Houve também alunos que preferiram não ler e apenas comentar as primeiras produções ficcionais dos colegas, e isso foi uma minoria.

Apurou-se no capítulo 6, evolução, na análise comparada entre a primeira e a segunda versão escrita ficcional. Houve evolução em todas as três produções escritas analisadas, e evidentemente algumas *fanfics* demonstraram maiores progressos que outras. Infere-se que a Matriz adotada permitiu avaliar o progresso do estudante fornecendo apontamentos em quais potencialidades deveriam melhorar e, atingir, portanto, melhores notas nas avaliações de redação do Enem.

Cabe comentar que um dos alunos que participou da pesquisa, Akira Toryama, o qual se destacou com notas altas nas duas versões, relatou que tinha a intenção de ingressar na Universidade Pública. Para conseguir entrar em um curso muito concorrido, ele disse que deveria tirar nota alta na redação do Enem, por essa razão estava se dedicando bastante à produção de textos. Acredita-se que a matriz do Enem possibilitou, na pesquisa, enxergar o texto do estudante por meio de uma concepção sociointeracionista de linguagem, pois focaliza "aspectos relacionados à interação e, portanto, à relação forma-conteúdo" (RUIZ, 2013, p. 165).

Também as entrevistas tiveram o intuito de captar as impressões dos participantes da pesquisa e de confirmar os benefícios que as práticas das *fanfictions* podem trazer para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como as contribuições para o letramento digital. Todos os informantes avaliaram positivamente a possibilidade de utilizar as práticas das *fanfictions* como alternativa do desenvolvimento do aprendizado da escrita e leitura. Interessante apontamento de um entrevistado foi observado ao afirmar que as práticas das *fanfics* podem ajudar na "digitação" e no uso do computador. Sobre essa passagem foi evidenciado que muitos estudantes possuíam dificuldades em operar alguns programas de computadores, principalmente os processadores de textos. Faltaram-lhes capacidades intuitivas, pois muitos afirmavam que estavam acostumados com o sistema operacional do *Windows* e processadores *Word*, porém o sistema operacional da Escola era Linux e o processador de texto era o *BrOffice*. Outra significativa parcela de estudantes afirmou que não tinha o hábito de usar *desktops* e disse que resolvia tudo pelos *smartphones*. Foi constatado, também, que um participante da pesquisa desenvolveu toda a sua produção ficcional pelo *smartphone* (celular). Esse participante afirmou que a pesquisa o ajudou a aprender a "mexer" no computador, demonstrando que houve contribuições para o letramento digital, como também ajudou outros alunos a operar melhor os *desktops*, posto que os utilizavam para atividades restritas à navegação com frequência.

Também um dos problemas observados, refere-se à estrutura de acesso à internet, uma vez que a velocidade para a navegação na *web* era lenta na escola pesquisada, o que testava a paciência dos jovens estudantes e também atrasava no processo de publicação no *site*. A existência de 30% dos computadores defeituosos revelou a falta de um programa regular para manutenção dessas máquinas.

Considerando que o desenvolvimento da pesquisa obedeceu à um cronograma, sucederam alguns contratempos como os eventos programados pela SRE, que aconteceram nos dias da coleta de dados em campo, criando a reorganização de novos planejamentos para que ocorresse o desenvolvimento da pesquisa dentro do cronograma. O ponto positivo a destacar foi o envolvimento da professora e demais professores de outras disciplinas (era comum cederem aulas para o desenvolvimento da pesquisa), além da colaboração de outros funcionários e da diretora, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa durante o período de permanência na escola.

Diante de todo o exposto, conclui-se que as práticas pedagógicas que inserem as *fanfictions* podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento das habilidades escritoras e leitoras dos alunos, trazendo, fundamentalmente benefícios para o desenvolvimento do letramento digital. Nessa perspectiva, torna-se importante reiterar que se estimulem mais pesquisas, e que estabeleçam a interlocução entre o letramento escolar e o letramento social dos estudantes, com intuito de melhorar os seus níveis de aprendizagem, a sua plena formação cidadã, enquanto sujeito letrado, gerando melhores resultados nas avaliações sistêmicas, preparando para o mundo do trabalho e, sobretudo, auxiliando para o seu ingresso na Universidade Pública de qualidade. Ademais, espera-se que esta pesquisa tenha destacado a importância do trabalho com o ensino de escrita e leitura na escola, como prática social, que necessita da participação ativa do estudante, capaz de construir e/ou produzir sentidos a partir de suas experiências, vivências e conhecimentos.

Também é importante destacar que é fundamental a ajuda do professor, pois ele é o principal facilitador para a prática de ensino da escrita e leitura no âmbito escolar.

Por fim, cabe salientar a relevância do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – do Mestrado Profissional Educação da Faculdade de Educação da UFMG para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. As disciplinas ministradas permitiram a aproximação entre teoria e prática, fornecendo subsídios para direcionar o trabalho do pesquisador para atender às reais demandas dos alunos. O produto resultante desta pesquisa é o *site*, e nele concentram-se todos esses esforços ora apresentados. Está disponível para toda a sociedade,

caminhando autonomamente, sempre aberto às sugestões e aperfeiçoamentos. O benefício é para toda a sociedade, com vistas à formação de cidadãos mais críticos, autônomos, participativos e digitalmente letrados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jacqueline Gomes de. *Fanfictions e RPG'S: narrativas contemporâneas* (2011).

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

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazio Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: LíberLivro Editora, 2005.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. *Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. Esc@ la conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, p. 73-109, 2013.

BLACK, Rebecca. Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of adolescent & adult literacy*, v. 49, n. 2, p. 118-128, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – PCNEM. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 24 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – PCNEM. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/.../book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em 24 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio. volume 1) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 24 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. Programa Ensino Médio Inovador, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038>. Acesso em 24 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf>. Acesso em 24 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Define *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Disponível em < pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em 24 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Define *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024*. Disponível em < pne.mec.gov.br/ > Acesso em 24 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. Programa Ensino Médio Inovador, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em 24 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9204-23-novembro-2017-785784-publicacaooriginal-154288-pe.html>> Acesso em 24 jan. 2018.

BOGDAN Roberto C.; BIKLEIN Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto (Portugal): Porto editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BUZATO, Marcelo El Khouri et al. (2007). *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. [s.n.].

BUZATO, Marcelo El Khouri et al. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. da (Org.). *Linguagem, Tecnologia e Educação*. São Paulo: Petrópolis, 2010. p. 53-63.

CAMPOS, Adriana Virtuoso. "O gênero textual *fanfiction* como ferramenta de ensino." Anais... do VII SAPPIL-Estudos de Linguagem (2016).

CASTRO, Rodrigo Araújo e; PAGANO, Adriana Silvana; REIS, Ilka Afonso. *Desenvolvimento, implementação e teste de ferramentas integradas para análise textual e tratamento estatístico de dados em pesquisas linguísticas*. 2016. 120 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/MGSS-AB5JNH>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

CLEMENTE, Bianca Jussara Borges; HAGUENAUER, Cristina Jasbincheck. Aplicação do Fanfiction nas Aulas de Produção Textual no Ensino Médio/Using Fanfiction in High School Text Production Classes. *Revista Hipertexto* (descontinuada), v. 4, n. 1, p. 56-78, 2014.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*. v. 4, n. 20, p. 37-45, mar./abr. 1998.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, mai./jun./jul./ago. 2003.

COSTA, Patrícia da Silva Campelo, and Eliseo Berni Reategui. "Oportunidades de letramento através de mineração textual e produção de Fanfictions." *Revista brasileira de linguística aplicada*. Belo Horizonte. Vol. 12, n. 4 (2012), p. 835-859 (2012).

DAYRELL, Juarez. Uma diversidade de sujeitos. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Salto para o futuro*, Ano XIX, boletim 18 - p. 16-23. nov. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>> Acesso em 10 fev.2018

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. Uma diversidade de sujeitos. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Salto para o futuro*, Ano XIX, boletim 18 - p. 16-23, nov. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>> Acesso em 24 jan., 2018.

DIAS, Daniele dos Santos Ferreira; DEUS, Milene Maria Machado de; IRELAND, Timothy Denis. A contribuição do uso de dispositivos móveis para um currículo voltado a uma educação transformadora na EJA. *Espaço do currículo*, v.6, n.2, p.280-291, 2013. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/17150>> Acesso em: 04 jan. 2019.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S.(Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, pp. 95-128.

DÖRNEY, Zoltán. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FANFANI, Emilio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. *Seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio*, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. A produção textual de um estudante ao final do ensino médio. 2014. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/carlos-alberto-faraco-a-producao-textual-de-um-estudante-ao-final-do-ensino.html>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

FAVACHO, André Márcio Picanço. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola: algumas contribuições teóricas. *Educação em Foco*, v. 4, n. 4, p. 63-79, dez. 2000.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 10, jan./fev./mar/abr., 1999.

GARBIN, Maria Elisabete. Participação juvenil nas escolas. Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Salto para o futuro. Ano XIX, boletim, p. 20-40, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMES, Suzana dos Santos. Desafios e possibilidades do letramento digital na formação inicial do professor em curso a distância. In: TAVARES, R. H.; GOMES, S. S. (Orgs.). *Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 333-363.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. TupyKurumin, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Papirus Educação).

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (Org.). *Reflexão sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Linguagem e Educação). P. 53-67.

LEMKE, Jay. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, v.49, n.2, p.455-479, jul./dez.2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014

MASETTO, Marcos Tarcisio. "Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. (IN): MORAN, José Manuel (org.)." *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MINAS GERAIS. CBC. *Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa no Ensino Médio*. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/minicursos/portugues_em/eixo1.htm. Acesso em: 24 de jan. 2018.

NUNES, Leonardo Pereira; . *As conjunções 'but' e 'mas' em textos ficcionais originais e traduzidos: uma análise tridimensional com base na linguística sistêmico-funcional*. 2010. 106 f., enc.: Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2010.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon. NBC University Press, v. 9, n. 5, oct. 2001.

REGO, Lúcia Lins Browne. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 2, p. 29-44.

REIS, Juliana Batista dos; JESUS, Rodrigo Ednilson de. *Culturas juvenis e tecnologias*, Cadernos temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio. Editora UFMG, 2014. Belo Horizonte.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Ler na tela*. Trajetos do leitor na leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: InterDitado, 2009. (Coleção *Indie*)

RIBEIRO, Ana Elisa; COURA-SOBRINHO, Jerônimo. *O aluno novato do ensino médio/técnico do CEFET-MG e os usos do computador: um novo perfil do jovem estudante*. IP. Informática Pública, v. 11, p. 31-53, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo; LORENZI, Gislaiane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

SALES, Shirlei Rezende. *Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio*. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SIBILIA, Paula. *A escola no mundo hiper-conectado: Redes em vez de muros?* Matrizes (USP. Impresso), v. 5, 2012b. p. 195-211.

SNYDER, Ilana. Antes, agora, adiante: Hipertexto, Letramento e Mudança. Publicado na *Revista Educação em Revista*: Belo Horizonte, v. 26, n. 03, dez. 2010, p. 255-282.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a, p. 61-125.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, 2002.

SOARES, Magda Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil.: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. *Letramento - Um tema em três gêneros*. Autêntica, 2007.

STREET, B. *Letramentos Sociais*. Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação. Marcos Bagno (Tradutor). Parábola, 2014.

SPOSITO, Marília P. Algumas hipóteses sobre as relações entre juventudes, movimentos sociais e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 73-94, 2000.

TEIXEIRA, Andréia; GOMES, Suzana dos Santos; Letramentos contemporâneos na cibercultura: o caso da fanfiction In: Universidade, EAD e Software Livre, 2016, Belo Horizonte, FALE/UFMG. *Anais...* do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. , 2016. v.1. p.1 - 4

TEIXEIRA, Andréia; GOMES, Suzana dos Santos. Linguagem e tecnologia: práticas de leitura e escrita de fanfiction nos ambientes virtuais In: 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação - 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologia, 2015, Recife. *Anais...* Simpósio Hipertexto - Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação., 2016. p.1 – 19.

VALENTE, José Armando et al. Informática na Educação no Brasil: análise e contextualização histórica. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, p. 1-13, 1999.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. *Do fã consumidor ao fã navegador: o fenômeno fanfiction*. Passo Fundo, 2005. 210f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

VELLOSO, Maria Jacy Maia. Letramento no contexto digital: diferentes perspectivas conceituais. In: TAVARES, R. H.; GOMES, S. S. (Orgs.). *Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 281-306.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ALUNO

Prezado (a) Aluno (a),

Este questionário faz parte da pesquisa “Juventude, gênero *fanfiction* e letramento digital: um estudo das práticas de leitura e escrita no ensino médio”. Para você participar desta pesquisa, torna-se necessário efetuar a leitura e a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos seus responsáveis. Após esse procedimento, gostaríamos que você respondesse às questões abaixo. Seu nome não será divulgado. Agradecemos por sua colaboração.

Anderson Nunes Rocha

QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO E FANFICTION

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Aluno: _____

Idade: _____

Série: _____

Leia as questões e marque a melhor opção.

01. Como você se considera?

- a) Branco (a).
- b) Pardo (a).
- c) Amarelo (a).
- d) Indígena.
- e) Preto (a)

02. A maior parte de seus estudos na Educação Básica você fez em qual escola?

- a. Em escolas públicas.
- b. Em escolas particulares.

II. DADOS SOBRE INCLUSÃO DIGITAL

03. Você possui computador em casa? Escolha pelo menos uma resposta.

- a) Sim. Um computador de mesa (PC Desktop).
- b) Sim. Um notebook/netbook.
- c) Sim. Tablets.
- d) Não possuo computador ou nenhum dispositivo de informática.

04. Quantas horas, por semana, você usa o computador? Escolha uma resposta.

- a) 7 horas ou menos semanais.
- b) Entre 8 e 15 horas semanais.
- c) Entre 16 e 23 horas semanais.
- d) Entre 24 e 31 horas semanais.
- e) Mais de 32 horas semanais.
- f) Não utilizo internet.

05. Onde você acessa a internet?

- a) Em casa
- c) Na escola
- d) Em Lan House
- e) Outros. Indique: _____

06. Quantas horas durante o dia você utiliza a internet?

- a. Uma.
- b. Duas.
- c. Três.
- d. Quatro ou mais.

07. Você possui e utiliza e-mail?

- a) Sim, possuo e utilizo.
- b) Sim, possuo e não utilizo.
- c) Não possuo.

08. Você utiliza a internet com qual finalidade?

- a) Para pesquisar e estudar.
- b) Para trabalhar.
- c) Para distrair e jogar.
- d) Para comunicar com outras pessoas.

09. Você participa de alguma rede social? (Pode assinalar mais de uma opção).

- a) Não participo.
- b) Uso o Instagram.
- c) Uso o *Facebook* e/ou Google+.
- d) Uso o *Twitter*
- e) Uso o *WhatsApp*
- f) Outro (s). Qual (is): _____

10. Como você avalia a influência das Tecnologias Digitais na sua vida, em geral?

- a) Muito importante.
- b) Importante, mas não essencial.
- c) Pouco importante.
- d) Nenhuma importância.

III. DADOS SOBRE LETRAMENTO

11. Você gosta de ler?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Tenho pouco interesse.

12. Você considera que a leitura:

- a. É essencial para o desenvolvimento da pessoa.
- b. Pode ajudar, mas não é essencial para o desenvolvimento da pessoa.
- c. Não interfere no desenvolvimento da pessoa.
- d. É prejudicial para o desenvolvimento da pessoa.

13. Você costuma conversar sobre os textos que lê? (Pode assinalar mais de uma).

- a. Não costumo conversar sobre textos que leio.
- b. Sim, converso com meus pais, parentes ou pessoas que vivem comigo.
- c. Sim, converso com professores ou colegas de escola.
- d. Sim, com amigos.
- e. Sim, com colegas do meu bairro, da associação que tomo parte ou da religião que sou adepto.

14. Que tipo de gênero você utiliza frequentemente? Enumere de 3 a 0 para mostrar a frequência. Considere que 3 é a maior frequência, 2 é a média e 1 a menor. Coloque 0 para o que você nunca utiliza.

	0	1	2	3
a) Livros				
b) Revistas				
c) Jornal				
d) Folheto religioso				
e) Mídia virtual				
f) Outro: Citar				

15. Que tipo de leitura você mais gosta? Marque com um X as opções que representam o seu interesse.

- a) Autoajuda
 - b) Literatura
 - c) Policial
 - d) Livro Didático
 - e) Livro Religioso
 - f) Ficção
 - g) Histórias em quadrinhos e Gibis
 - h) Romance
 - i) Suspense
 - j) Outro(s). Indique:
-

16. Que meios de comunicação você tem acesso semanalmente?

- a) Jornais
- b) Revistas
- c) Rádio
- d) Internet
- e) Livros
- f) Televisão
- g) Outro(s). Especifique. _____

17. Por quais assuntos você se interessa mais? Marque 3 para o de maior interesse, 2 para interesse médio e 1 para o de nenhum interesse.

	1	2	3
a) Arte			
b) Ciência e Tecnologia			
c) Cultura			
d) Educação			
e) Economia			
f) Esportes			
g) Moda			
h) Música			
i) Política			
j) Teatro			
k) Religião			
l) Outro. Especifique:			

18. Nas atividades de Produção Textual em sala de aula, de modo geral:

- a. Você entende facilmente a proposta da produção escrita.
- b. Você entende parcialmente a proposta de produção escrita.
- c. Você tem dificuldades na compreensão da produção escrita.

19. Você costuma ler livros? Marque a melhor opção.

- a. Leio um livro por mês.
- b. Leio dois livros por mês.
- c. Leio mais de dois livros por mês.
- d. Leio um a dois livros por ano.
- e. Leio três a seis livros por ano.
- f. Não costumo ler livros.

IV. DADOS SOBRE LETRAMENTO DIGITAL - FANFICTION

20. Marque a melhor opção sobre os seus ídolos.

- a. Faço parte de um fã clube.
- b. Meus ídolos são personagens ficticiais.
- c. Meus ídolos não são famosos.
- d. Não tenho ídolos.

21. Em seu dia a dia, quais dessas atividades você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)

- a. Leio e escrevo mensagens para amigos ou familiares.
- b. Faço uso de um diário.
- c. Leio artigos sobre meus ídolos.
- e. Escrevo sobre acontecimentos de meus ídolos para meus colegas e amigos.
- f. Produzo estórias de meus ídolos que me interessam.

22. Você costuma utilizar *tablet*, *laptop* ou *smartphone* com acesso à internet?

- a. Sim, todos os dias da semana.
- b. Sim, quase todos os dias da semana.
- c. Sim, um ou dois dias por semana.
- d. Sim, de vez em quando.
- e. Nunca uso.

23. Nesses dispositivos digitais, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)

- a. Escrevo outros textos.
- b. Pesquiso trabalhos escolares.
- c. Organizo agendas ou lista de tarefas.
- d. Procuro por notícias e informações.
- e. Consulto e pesquiso.
- f. Faço cursos à distância.
- g. Envio e recebo *e-mails*.
- h. Compro pela Internet.
- i. Jogo ou desenho.
- j. Navego por diversos *sites*.
- k. Copio músicas em CD ou arquivo eletrônico.
- l. Entro em *sites* de redes sociais.
- m. Outras. Qual (is)? _____

24. Você conhece *fanfictions*?

- a) Não.
- b) Sim.

25. Caso conheça, escreva como conheceu.

Agradecemos pela sua participação!

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOCENTE

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário faz parte da pesquisa “Juventude, gênero *fanfiction* e letramento digital: um estudo das práticas de leitura e escrita no ensino médio”, que objetiva analisar a influência das práticas das *fanfictions* no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Após a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa, gostaríamos que você respondesse às questões abaixo com base em sua prática em sala de aula. Seu nome não será divulgado. É muito importante obter a sua opinião!!!

Agradecido por sua colaboração,

Anderson Nunes Rocha

A) INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE

Nome: _____

Sexo: Masculino Feminino

Escolaridade:

A Graduação em Letras em curso.

B Graduação em Letras concluída.

C Outra graduação. Qual? _____

D Não possui graduação.

E Pós-graduação: Especialização

Mestrado

Doutorado

Dados de Atuação:

A menos de 1 ano.

B entre 1 ano e 3 anos.

C entre 4 e 7 anos.

D entre 7 anos e 15 anos.

E mais de 15 anos.

Você participou ou está participando de algum curso de atualização ou de formação continuada sobre o uso das tecnologias em sala de aula?

A Não.

B Sim.

B) DADOS DA ESCOLA

Nome:

Endereço/Contato:

Município:

C) LIVRO DIDÁTICO

1) Você faz uso do livro didático adotado pela escola em que trabalha?

A () Não.

B () Sim. Qual livro?

2) Em caso afirmativo, qual a sua percepção sobre o livro didático com o qual trabalha?

A () Péssimo.

B () Razoável.

C () Bom.

D () Excelente.

E () Outra opção:

Justificativa:

D) OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS (DVD que acompanha os livros didáticos, outro material digital fornecido pela escola). Existe algum? () Sim. () Não.

3) Se sim qual? _____

E) PRÁTICA EM SALA DE AULA

4) Você tem utilizado recursos tecnológicos em suas aulas?

A () Não.

B () Sim. Quais?

() DVD

() TV

() Computador

() Som

() Tablet

() Celular

() Outro: _____

5) Você utiliza algum recurso digital para a leitura e produção escrita em suas aulas?

A () Não. (Responda à Questão 06)

B () Sim. (Responda às Questões 07, 08, 09 e 10)

06) Você não utiliza nenhum recurso digital para a leitura e produção escrita em sala de aula por quê?

A () Não percebe que pode contribuir para a abordagem dos conteúdos.

B () Alunos fazem bagunça demais.

C () Até gostaria de utilizar, mas não há recursos na escola para isso.

D () Até gostaria de utilizar, mas não tem tempo de planejar aulas com esse recurso digital.

E () Até gostaria de utilizar, mas não tem acesso nenhum recurso digital.

F () Agora é que estou sabendo que existem recursos digitais para a leitura e produção escrita para o ensino da língua portuguesa.

G () Outra opção:

07) Qual a origem do recurso digital para a leitura e produção escrita que você utiliza com os alunos?

A () De acervo próprio.

B () Da coleção didática com a qual trabalha.

C () De outra coleção didática com a qual não trabalha.

D () De repositório do MEC.

E () De sites da internet.

F () Outra opção:

08) Qual o motivo de você usar recurso digital para a leitura e produção escrita em sala de aula? (Uma ou mais opções podem ser marcadas.)

A () Acredita no potencial didático do recurso.

B () Facilita planejar aulas mais interessantes.

C () Não precisa criar atividades.

D () Os alunos se distraem e lhe deixam fazer outras atividades.

E () Os alunos aprendem de forma lúdica.

F () Os conteúdos abordados pelo recurso são mais interessantes dos que os do livro didático

G () Considera uma forma diferente de aprendizagem

H () Outra opção:

09) O recurso digital para a leitura e produção escrita que você utiliza está relacionado a quê?

		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
A ()	A conteúdos gramaticais trabalhados em sala.				
B ()	A temas transversais (como saúde, alimentação).				
C ()	A atividades de interpretação de texto.				
D ()	A passatempos (sem relação com conteúdos das aulas).				
E ()	Outra opção: _____				

10) Esse recurso digital para a leitura e produção escrita que você geralmente utiliza é:

A () complementar aos conteúdos do livro didático com o qual trabalha.

B () complementar aos outros conteúdos abordados em sala de aula.

C () única forma de abordar determinados conteúdos.

D () Outra opção: _____

F) ENTREVISTA

11) Você conhece as *fanfictions*

() Não.

() Sim.

G) APLICAÇÃO EM SALA DE UM DOS CONTEÚDOS DOS DVDs

12) Você aceitaria aplicar, em sala, a prática das *fanfictions* para que o pesquisador pudesse fazer anotações e observações?

() Não.

() Sim.

Agradecido por sua colaboração,

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNO

Aluno (a) _____

Essas perguntas farão parte de uma entrevista para coletar as percepções dos estudantes sobre a prática das *fanfics* fornecendo informações para maiores aprofundamentos e/ou melhorias a serem implementadas no site educfanfiction .

- 1- Você se considera que as publicações no site foram positivas para seu aprendizado? Explique por quê?
- 2- Qual parte do processo da criação e leitura que você mais gostou?
- 3- Você teve alguma dificuldade no processo de apresentação e desenvolvimento do projeto? Qual? Foi resolvida como?
- 4- Você tem intenção de adotar a prática das fanfics fora do ambiente escolar?
- 5- Você leu e comentou a criação ficcional de algum colega? Qual foi sua impressão?
- 6- Algum colega comentou sua produção ficcional? Qual foi sua sensação?
- 7- Você acha importante fazer comentários? E receber? Por quê?
- 8- Você sugeriu alteração de algum texto no site? Fale-me como foi esse processo?
- 9- Você acha que os comentários podem ajudar no desenvolvimento da escrita? De que maneira?
- 10- A leitura das fanfics o incentivou a ler outros textos? Pode citar alguns?
- 12- Quais são as suas histórias preferidas? E você leu de que maneira? Em casa no computador, no celular, na escola?
- 13- Quando você estava lendo as fanfics, você visitou outros ambientes na internet ou se concentrou só no texto da fanfic?
- 14 – Você recomendaria alguma melhora no site? Qual?
- 15 – Você acha que se a escola utilizasse a prática de *fanfictions* para o aprendizado de língua portuguesa as notas seriam melhores?

Agradecido por sua colaboração,

**APÊNDICE D – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(PAIS ou RESPONSÁVEL)**

Prezados senhores pais ou responsáveis,

Sou pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), da linha de pesquisa “Educação Tecnológica e Sociedade”, e venho convidar o seu filho (a) _____ a participar de uma pesquisa que pretendo desenvolver. A finalidade é identificar se a leitura e a escrita por meio da criação de estórias ficcionais podem ajudar no aprendizado da língua portuguesa. Essa pesquisa será realizada na escola onde o aluno estuda em Raposos– Minas Gerais, na perspectiva do desenvolvimento posicionamento crítico e percepção de seu papel social na comunidade e terá duração aproximada de cinco (05) meses.

A pesquisa denomina-se “Juventude e letramento digital: um estudo da influência das *fanfictions* na produção leitora e escritora na escola” e será constituída por estudantes e professores de língua Portuguesa do Ensino Médio. A abordagem metodológica do estudo envolverá a coleta de dados que será realizada por meio de questionários e observação participante. O questionário será respondido pelo seu filho (a) em dia e horário marcado pelo pesquisador no espaço escolar. Quanto à observação, esta será realizada na sala de aula de Língua Portuguesa, de modo que o seu filho (a) será acompanhado por mim, responsável pela pesquisa, sendo as aulas observadas e registradas em diário.

Todo o material (questionários e observações) obtido na coleta de dados será utilizado apenas no contexto do referido estudo e será arquivado no Grupo de Ações e Medidas Educacionais (GAME) da FAE/UFMG, sob a nossa guarda e responsabilidade. Após análise dos dados e encerramento do projeto este material será arquivado em caixas lacradas e depois de 05 (cinco) anos serão destruídos. A identidade dos participantes será mantida em sigilo de modo a garantir o anonimato dos mesmos e somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a esses dados. Informo ainda, que o aluno não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, e que não haverá remuneração pela participação no projeto. Além disso, será garantida a liberdade de o aluno se retirar da pesquisa se assim desejar. Como toda pesquisa pode apresentar riscos, durante as entrevistas e abordagem com os participantes podem ocorrer desconfortos ou constrangimentos, caso seja constatado algum incomodo, a abordagem será interrompida. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme preconiza a Resolução nº.

466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

Ao participar desta pesquisa o seu filho (a)

_____ poderá melhorar as habilidades de escrita e leitura no ambiente escolar e/ou digital. O pesquisador se comprometerá a divulgar os dados obtidos.

Sempre que quiser pedir mais informações sobre a pesquisa basta efetuar contato pelo telefone do pesquisador do projeto.

Após esses esclarecimentos, convidamos os senhores pais ou responsáveis o consentimento de forma livre para o aluno _____ participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

DE ACORDO: _____

Assinatura dos pais ou responsável

Pesquisador

Orientadora

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2018.

ENDEREÇO DO PESQUISADOR PARA CONTATOS:

Pesquisador Principal: Anderson Nunes Rocha

Celular (31) 9 9359-7148

E-mail: andersonnunesrocha@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br Gabinete: DMTE 1545

Fone: 31 3409.6203 - Celular 31 99026229 Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Faculdade de Educação – FAE/UFMG Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino -

DMTE Avenida Antônio Carlos, 6.627 - Pampulha CEP: 31270-901- Belo Horizonte - Minas

Gerais Homepage: <http://www.fae.ufmg.br/site-novo/>

Dúvidas de natureza ética sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas no Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG na Avenida Antônio Carlos, 6.627. Unidade Administrativa II – 2º andar Campus Pampulha - Belo Horizonte, M.G– Brasil CEP: 31270-901
Contato: coep@prpq.ufmg.br - Telefone: 3409-4592

APÊNDICE E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

(ALUNO)

Prezado (a) aluno (a), _____

Sou pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), da linha de pesquisa “Educação Tecnológica e Sociedade”, e venho convidar você a participar de uma pesquisa que pretendo desenvolver. A finalidade do estudo é identificar se a produção de histórias ficcionais pode ajudar no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. A pesquisa denomina-se “Juventude e letramento digital: um estudo da influência das *fanfictions* na produção leitora e escritora na escola” e será constituída por um (a) professor (a) de Português que compõe o Ensino Médio, alunos do Ensino Médio, perfazendo o total de 39 participantes de pesquisa. Neste estudo a abordagem metodológica envolverá a coleta de dados que será realizada por meio de questionários, leitura e produções escritas, além da observação participante. O questionário será respondido por você, aluno, em dia e horário marcado pelo pesquisador no espaço escolar. Com esse instrumento, busca-se responder aos anseios do pesquisador acerca das práticas de leitura e escrita dos alunos no Ensino Médio. Quanto à realização de atividades, observações e entrevistas, estas serão realizadas na sala de aula de Língua Portuguesa, de modo que você será acompanhado por mim, responsável pela pesquisa, sendo as aulas observadas e registradas em diário. Caso não queira participar do estudo, outra atividade de língua Portuguesa lhe será oportunizado (a).

Todo o material (questionários e observação participante) obtido na coleta de dados será utilizado apenas no contexto do referido estudo e será arquivado no Grupo de Ações e Medidas Educacionais (GAME) da FAE/UFMG, sob a nossa guarda e responsabilidade. Após análise dos dados e encerramento do projeto este material será arquivado em caixas lacradas e depois de 05 (cinco) anos serão destruídos. A sua identidade será mantida em sigilo de modo a garantir o seu anonimato e somente você que está envolvido no estudo terá o acesso a esses dados. Informo ainda, que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, e que não haverá remuneração pela participação no projeto. Além disso, será garantida a sua liberdade de se retirar da pesquisa se desejar.

Como toda pesquisa pode apresentar riscos, durante as entrevistas e abordagem com os participantes podem ocorrer desconfortos ou constrangimentos, caso seja constatado algum incomodo a abordagem será interrompida. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme preconiza a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”. A sua participação na pesquisa poderá contribuir no desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura no ambiente escolar e/ou digital. O pesquisador se comprometerá a divulgar os seus resultados caso você queira. Sempre que quiser pedir mais informações sobre a pesquisa basta efetuar contato pelo telefone do pesquisador do projeto. Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi uma via deste termo de assentimento, e confirmo minha participação na pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

DE ACORDO: _____

Assinatura do (a) aluno (a)

Pesquisadora

Orientadora

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2018.

ENDEREÇO DO PESQUISADOR PARA CONTATOS:

Pesquisador Principal: Anderson Nunes Rocha

Celular (31) 9 9359-7148 E-mail: andersonnunesrocha@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Gabinete: DMTE 1545 Fone: 31 3409.6203 Celular: 31 99026229

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE Avenida Antônio Carlos, 6.627 - Pampulha CEP: 31270-901- Belo Horizonte - Minas Gerais

Homepage: <http://www.fae.ufmg.br/site-novo/>

Dúvidas de natureza ética sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas no Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG na Avenida Antônio Carlos, 6.627. Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha - Belo Horizonte, M.G– Brasil CEP: 31270-901

Contato: coep@prpq.ufmg.br - Telefone: 3409-4592

APÊNDICE F TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (PROFESSOR)

Prezado (a) Professor (a),

Sou pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), da linha de pesquisa “Educação Tecnológica e Sociedade”, e venho convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa que pretendo desenvolver. A finalidade da pesquisa é identificar se a leitura e a escrita por meio da criação de histórias ficcionais podem ajudar no aprendizado da língua portuguesa, e será realizada na escola onde o (a) senhor (a) trabalha em Raposos– Minas Gerais.

A pesquisa denomina-se “Juventude e letramento digital: um estudo da influência das *fanfictions* na produção leitora e escritora na escola” e será constituída por alunos e um (a) professor (a) de Língua Portuguesa do Ensino Médio. No estudo a abordagem metodológica consistirá na coleta de dados que será realizada por meio de questionários e observação participante. O questionário será respondido pelo (a) senhor (a) em dia e horário marcado pelo pesquisador no espaço escolar. Quanto à observação, esta será realizada na sala de aula em sua disciplina por mim, sendo as aulas observadas e registradas em diário.

Todo o material (questionários e observações) obtido na coleta de dados será utilizado apenas no contexto do referido estudo e será arquivado no Grupo de Ações e Medidas Educacionais (GAME) da FAE/UFMG, sob a nossa guarda e responsabilidade. Após análise dos dados e encerramento do projeto este material será arquivado em caixas lacradas e depois de 05 (cinco) anos serão destruídos. A identidade dos participantes será mantida em sigilo de modo a garantir o anonimato dos mesmos e somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a esses dados. Informo ainda, que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, e que não haverá remuneração pela participação no projeto. Além disso, será garantida a liberdade do (a) senhor (a) se retirar da pesquisa quando bem lhe aprouver.

Como toda pesquisa pode apresentar riscos, durante as entrevistas e abordagem com o (a) senhor (a) podem ocorrer desconfortos ou constrangimentos, caso seja constatado algum incômodo, a abordagem será interrompida. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme preconiza a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas

envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”. Os possíveis benefícios ao participar desta pesquisa são os acessos a algumas propostas metodológicas que visam em melhorar as habilidades de escrita e leitura no ambiente escolar e/ou digital de seus estudantes. O pesquisador se comprometerá a divulgar os dados resultantes da pesquisa, caso queira.

Sempre que quiser pedir mais informações sobre a pesquisa basta efetuar contato pelo telefone do pesquisador do projeto. Após estes esclarecimentos, solicitamos que o (a) senhor (a) preencha, por favor, os itens que se seguem.

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

DE ACORDO: _____

Assinatura do (a) professor (a)

Pesquisador

Orientadora

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2018.

ENDEREÇO DO PESQUISADOR PARA CONTATOS:

Pesquisador Principal: Anderson Nunes Rocha

Celular (31) 9 9359-7148 E-mail: andersonnunesrocha@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Gabinete: DMTE 1545 Fone: 31 3409.6203 Celular: 31 99026229 - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE Avenida Antônio Carlos, 6.627 - Pampulha CEP: 31270-901- Belo Horizonte - Minas Gerais Homepage: <http://www.fae.ufmg.br/site-novo/>

Dúvidas de natureza ética sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas no Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG na Avenida Antônio Carlos, 6.627. Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha - Belo Horizonte, M.G– Brasil CEP: 31270-901

Contato: coep@prpq.ufmg.br - Telefone: 3409-4592

APÊNDICE G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS PROFESSOR

Eu _____, CPF
_____, RG _____, depois de conhecer

e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, ao pesquisador Anderson Nunes Rocha do projeto de pesquisa intitulado “Juventude e letramento digital: um estudo da influência das *fanfictions* na produção leitora e escritora na escola” a realizar as fotos e/ou gravações que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou gravações (suas respectivas cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, *slides* e transparências), em favor do responsável pela pesquisa, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam o direito de uso de imagem.

Belo Horizonte, __ de _____ de 20__.

Participante da pesquisa Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE H TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF
_____, RG _____, depois de conhecer

e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, ao pesquisador Anderson Nunes Rocha do projeto de pesquisa intitulado “Juventude e letramento digital: um estudo da influência das *fanfictions* na produção leitora e escritora na escola” a realizar as fotos e/ou gravações que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou gravações (suas respectivas cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, *slides* e transparências), em favor do responsável pela pesquisa, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Belo Horizonte, __ de _____ de 20__.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto

ANEXOS

ANEXO A - MATRIZ DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIA BASEADA NA AVALIAÇÃO DO ENEM

Competências	Atende totalmente	Atende parcialmente	Não atende
Competência 01- Visa em demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.			
Competência 02 – Objetiva em compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.			
A competência 03 focaliza em: selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.			
A competência 04 consiste em: demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.			
A competência 05 preceitua em: elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.			

ANEXO B- ORIENTAÇÕES PARA A PRIMEIRA ESCRITA FICCIONAL

EXPLORANDO O MATERIAL ORIGINAL



Quais recursos a nossa língua oferece para a produção desse texto:

- linguagem formal ou coloquial, em função da situação comunicativa;
- recursos linguísticos como o emprego de frases exclamativas que ajudam a criar um clima de emoção na história;
- marcadores temporais que indicam as mudanças na ordem dos fatos. No outro dia, certa noite, ao amanhecer, antes, depois, quando chegou... etc.; uso de advérbios que indicam circunstâncias de tempo, modo e intensidade: de repente, de súbito, às pressas, frente a frente, à distância, ao lado, demasiadamente, muito, em cima, abaixo, dentro.

PLANEJANDO A PRÓPRIA HISTÓRIA

1. ESCOLHA COMO SERÁ SUA RELAÇÃO COM A OBRA ORIGINAL

Divergência – é o clássico “e se?”. O autor muda um elemento importante da obra original e mostra o que aconteceria nesse cenário (Ex.: “e se os pais do protagonista não tivessem morrido?”).

Universo alternativo – são as personagens vivendo em um universo diferente. Nesse modelo, o autor pode dar asas para a imaginação

Mesmo cenário, outras personagens – história se passa no mundo criado por outro autor, mas as personagens são criadas pelo autor da fanfic (ex.: uma nova geração de alunos em Hogwar).

Fanfics podem ter diversas abordagens em relação à obra original, de acordo com o tipo de “lacuna” que você quer preencher. Os modelos mais comuns são:

Continuação – história que se passa após os eventos canônicos, geralmente tem estilo semelhante ao original.

Side story – história se passa simultaneamente aos eventos canônicos, mas não faz parte da obra original;

Spin-off – mesmo mundo, mesmas personagens, mas nesta *fanfic*, o protagonista é um dos coadjuvantes da história original.

2. Escolha o gênero da sua fanfic

Assim como livros, as *fanfics* também têm seus gêneros. Como se trata de um tipo de texto específico, os gêneros de *fanfics* também têm suas especificidades. Os mais populares são:

Mais do mesmo – *fanfics* que seguem exatamente o mesmo estilo e gênero da história original. Pode se passar antes, durante ou depois dos eventos canônicos. O propósito é prolongar a experiência da obra original

Romance – essas *fanfics* são voltadas para um casal específico, o desenvolvimento de sua relação. É uma ótima maneira de explorar os aspectos da relação que não são apresentados canonicamente (assim como pares que não são casais oficialmente).

Smut – em outras palavras, são as *fanfics* eróticas, para os fãs que querem imaginar suas personagens favoritas fazendo coisas que nunca fariam parte da obra original.

Angst – essas *fanfics* são uma verdadeira imagem de dor e sofrimento. É para ler e chorar.

Crackfic – histórias sem sentido, bizarras e, em geral, engraçadas. O nome vem da ideia de que o autor deve estar sob o efeito de certas substâncias ilegais para escrever algo tão absurdo.

Songfic – fanfics que vêm acompanhadas pela letra de uma música, que não só atua como trilha sonora, como também complementa a temática da história e pode até mesmo refletir os pensamentos da personagem.

3 Escolha o estilo da sua *fanfic*

Agora que você já determinou o gênero, deve pensar no estilo que deseja para sua *fanfic*. Muitas vezes, o estilo é algo que vem naturalmente, mas é importante você saber bem que tipo de texto está escrevendo antes de publicar. Os leitores de *fanfic* gostam de ser bem informados antes de começarem uma nova leitura.

Alguns dos estilos predominantes em *fanfics* são:

Canon – o mais semelhante possível ao original, desde a caracterização das personagens e eventos da história até o tom e ritmo da narrativa

Dark – essas *fanfics* são mais pesadas, apresentando uma visão um pouco mais pessimista do mundo

Escreva um título e sinopse que façam sentido.

O título, a sinopse e as tags são alguns dos principais motivos para os leitores escolherem sua *fanfic*. De preferência, o título deve ser cativante e a sinopse deve resumir de maneira fiel e sincera o enredo da sua *fanfic*. Conquiste os leitores, mas também mostre a eles do que sua história realmente se trata.

Sinopses malfeitas podem causar frustração nos leitores que esperavam algo diferente ou simplesmente fazer com que você seja ignorado. Nada legal.

Disponível em: (<https://bibliomundi.com/blog/dicas-incriveis-para-escrever-uma-fanfic/>) Acesso em: 7 nov. 2018.



ANEXO C – REGISTRO DE DINÂMICA PEDAGÓGICA (LANCHE LITERÁRIO)

Foto 1 – Dinâmica pedagógica



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 2 – Dinâmica pedagógica



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 3 – Dinâmica pedagógica



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 4 – Dinâmica pedagógica



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 5 – Dinâmica pedagógica



Fonte: Fotografia do autor.

Foto 6 – Dinâmica pedagógica



Fonte: Fotografia do autor.

ANEXO D – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER DO COLEGIADO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JUVENTUDE E LETRAMENTO DIGITAL: UM ESTUDO DA INFLUÊNCIA DAS FANFICTIONS NA PRODUÇÃO LEITORA E ESCRITORA NA ESCOLA

Pesquisador: Suzana dos Santos Gomes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89302218.0.0000.5149

Instituição Proponente: Faculdade de Educação/UFMG

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Minas Gerais

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.698.488

Apresentação do Projeto:

Este projeto está vinculado ao Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG e tem por objeto a investigação de como as novas formas de narrativa participativa, fanfictions, elaboradas por adeptos de certos universos ficcionais articulada ao uso das novas tecnologias digitais de interação, comunicação e ensino poderiam ser utilizadas como estratégia instrucional. Esta proposta se enquadra na categoria de investigação sobre a letramento digital, seus pressupostos conceituais e sociais, suas formas de desenvolvimento e potencialidades de inovação. Uma das etapas da metodologia do projeto constará da participação de 45 estudantes cursando o ensino médio na Escola Estadual Dom Cirilo de Paula, da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Estes alunos "selecionados alunos de uma turma do Ensino Médio para acessar sites de fanfictions, a fim de que possam conhecê-las. Esses alunos deverão ler e discutir as histórias presentes nesses sites". Na etapa seguinte, "será criado um site específico para este projeto de pesquisa, onde os alunos serão incentivados a ler e escrever suas próprias fanfictions", sendo realizadas concomitantemente entre vistas tanto com os docentes quanto com os estudantes participantes. Este momento da interação será gravado em áudio. De posse do material proveniente das discussões e entre vistas, "pretende-se verificar nos discursos e nos textos produzidos pelos aprendizes se as habilidades de escrita e leitura obtiveram avanços. Nessa etapa, será fundamental identificar como as fanfictions podem ser exploradas na escola, especialmente, no Ensino Médio".

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad. S12005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2696.468

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo encontra-se estruturado e detalhado na forma de dois grupos, o primário, de caráter geral é: "Investigar o gênero fanfiction, identificando as contribuições para o letramento digital e a proficiência leitora e escritora no Ensino Médio". Já o segundo se subdivide em: "Mapear e analisar a legislação vigente e os documentos do Ensino Médio no que diz respeito ao letramento digital; Descrever e analisar a participação de uma turma do Ensino Médio no processo de leitura e escrita por meio do gênero fanfiction; Verificar, por intermédio das práticas das fanfictions, como os estudantes articulam diferentes argumentos, interpretam de maneira reflexiva, as imagens e figuras publicadas por seus ídolos e outros fãs, interagindo entre si; Construir uma plataforma online onde professores e alunos serão orientados para o uso da fanfiction".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco identificado como principal desta pesquisa se relaciona aos constrangimentos de estudantes em fase de adolescência, que podem advir de quebra de sigilo de informações sensíveis provenientes das entrevistas. Para contornar e minimizar este risco, segundo o proponente, a "identidade dos participantes será preservada pela mudança de seus nomes e da instituição profissional a qual estão ligados. Todo o material de pesquisa, dados do questionário e das entrevistas e em particular as gravações de áudio, serão armazenadas em local seguro de acesso restrito, e serão destruídas no prazo de cinco anos após a conclusão da pesquisa".

Apesar de não se perspectivar a princípio nenhum benefício imediato da participação nesta pesquisa, o proponente declara esperar que "este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, proficiência escritora e leitora dos alunos do Ensino Médio, na perspectiva do desenvolvimento do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta em exame possui méritos na medida de ao mesmo tempo investigar as possibilidades de articulação de novos gêneros de elaboração participativa de narrativas, mediados pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, a serem mobilizadas como estratégias educacionais, permitirá também a inovação e o desenvolvimento orientado de mediações instrucionais, podendo colaborar para a melhoria do ensino de linguagens e suas metodologias, aliando-as a práticas e experiências vivenciadas por estudantes do ensino médio.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad. Sl2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpqufmg.br

Continuação do Parecer: 2698468

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proposta foi encaminhada com a toda documentação exigida, com os pareceres, carta de anuência da escola onde será desenvolvida a parte interativa da pesquisa devidamente assinada, bem como acompanhada dos TCLEs para os participantes (docentes e estudantes) e dos pais/responsáveis pelos alunos menores de idade e de termos de autorização de uso de imagem, tanto para o professor como para os estudantes. Os termos em questão foram elaborados de forma bem detalhada, como carta convite, na qual se descrevem as atividades a serem desenvolvidas, a natureza voluntária da participação e a condição e prazo da guarda do material proveniente das entre vistas e gravações das mesmas.

Recomendações:

Recomendamos incluir a informação referente a opção de trabalho alternativo para não participantes no TCLE dos pais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadéquações:

A análise da proposta de pesquisa, bem como dos termos a serem assinados pelos participantes, não revelou, s.m.j., pendências que justificassem, do ponto de vista ético, sua colocação em diligência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1129759.pdf	09/05/2018 19:29:51		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	09/05/2018 19:12:55	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Anderson_Suzana.pdf	07/05/2018 15:29:24	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_de_Uso_de_Imagem_professor.pdf	07/05/2018 15:28:48	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_de_Uso_de_Imagem_estudante.pdf	07/05/2018 15:28:13	Suzana dos Santos Gomes	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad. Sl2005
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2698468

Outros	Roteiro_de_entrevista_professor.pdf	07/05/2018 15:25:19	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_aluno.pdf	07/05/2018 15:24:42	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Outros	Protocolo_CEP_Anderson_FINAL.pdf	07/05/2018 15:24:11	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	07/05/2018 15:23:48	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Outros	Carta_anuencia_Escola.pdf	07/05/2018 15:23:35	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Outros	Parecer_consubiado.pdf	07/05/2018 15:23:08	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_Assentimento_LIVRE_E_E SCLARECIDO.pdf	07/05/2018 15:22:27	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_professor.pdf	07/05/2018 15:21:58	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_Consentimento_LIVRE_E_ ESCLARECIDO_PAIS.pdf	07/05/2018 15:21:47	Suzana dos Santos Gomes	Aceito

Situação do

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 07 de Junho de 2018



Assinado por:
Vivian Resende
(Coordenador)

ANEXO E – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 89302218.0.0000.5149

Interessado(a): Profa. Suzana dos Santos Gomes
Depto. Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação - UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 06 de junho de 2018, o projeto de pesquisa intitulado “**Juventude e letramento digital: um estudo da influência das fanfictions na produção leitora e escritora na escola**” bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Vivian Resende

Coordenadora do COEP-UFMG